1

VOLUME



REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

INTRODUÇÃO

Presidente da República
Fernando Henrique Cardoso

Ministro de Estado da Educação e do Desporto
Paulo Renato Souza

Secretário Executivo
Luciano Oliva Patrício

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

INTRODUÇÃO

VOLUME 1

Secretaria de Educação Fundamental
Iara Glória Areias Prado

Departamento de Política da Educação Fundamental
Virgínia Zélia de Azevedo Rebeis Farha

Coordenação-Geral de Educação Infantil
Gisela Wajskop

Capa: Desenho em lápis de cera (utilização parcial) feito por Irma Carvalho e Silva, de Lucena - Paraíba, nascida em 3.1.95, vencedora do Concurso Criança e Cidadania, promovido pela ECT - Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos.

Brasil. 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.
3v.: il.

Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo.

1. Educação infantil. 2. Criança em idade pré-escolar. I. Título.

CDU 372.3

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL
DEPARTAMENTO DE POLÍTICA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL
COORDENAÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

INTRODUÇÃO

VOLUME 1

Brasília
1998



Heloísa Pacheco

CARTA DO MINISTRO

Ao Professor de Educação Infantil

É com muito prazer que lhe entregamos o **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** referente às creches, entidades equivalentes e pré-escolas, que integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto.

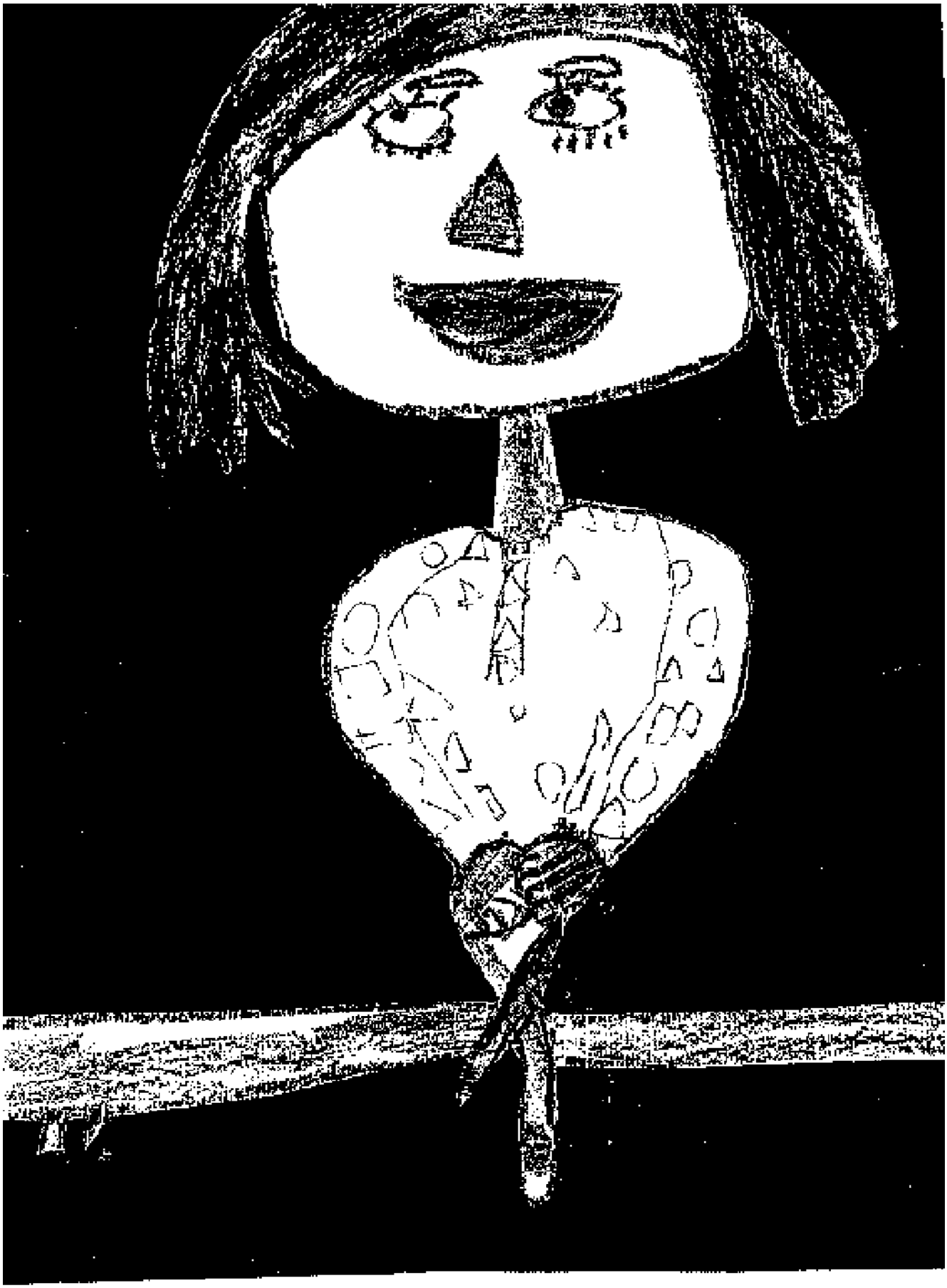
Atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que estabelece, pela primeira vez na história de nosso país, que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, nosso objetivo, com este material, é auxiliá-lo na realização de seu trabalho educativo diário junto às crianças pequenas.

Considerando a fase transitória pela qual passam creches e pré-escolas na busca por uma ação integrada que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras, o **Referencial** pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural.

Este documento é fruto de um amplo debate nacional, no qual participaram professores e diversos profissionais que atuam diretamente com as crianças, contribuindo com conhecimentos diversos provenientes tanto da vasta e longa experiência prática de alguns, como da reflexão acadêmica, científica ou administrativa de outros. Ele representa um avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas. O **Referencial** foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.

Esperamos que os esforços daqueles que participaram dessa empreitada, em nome da melhoria da educação infantil, possam reverter em um enriquecimento das discussões pedagógicas no interior de cada instituição, subsidiando a elaboração de projetos educativos singulares, em parceria com as famílias e a comunidade.

Paulo Renato Souza
Ministro da Educação e do Desporto



Luciana

APRESENTAÇÃO

Professor,

Você está recebendo uma coleção de três volumes que compõem o **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** organizados da seguinte forma:

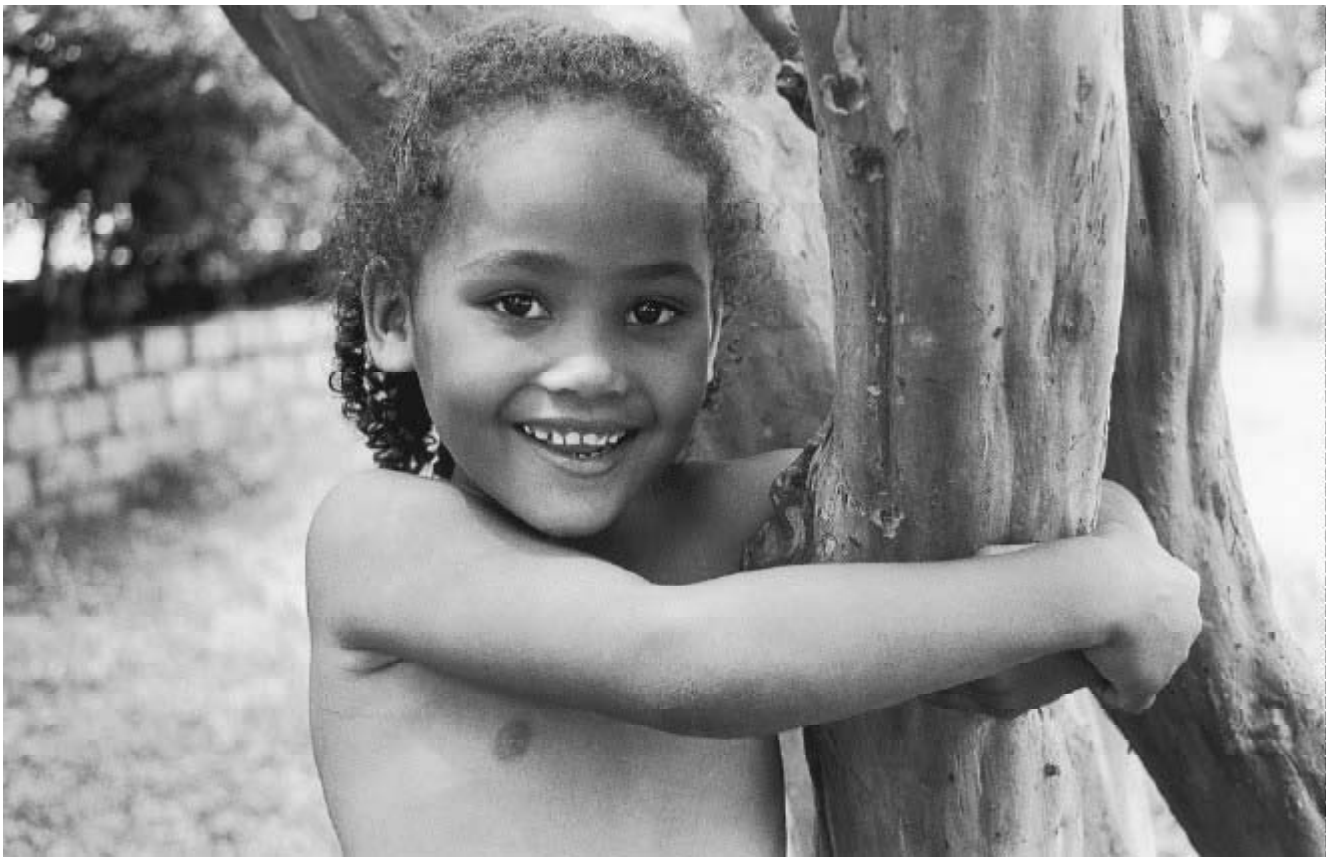
- Um documento Introdução, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: **Formação Pessoal e Social** e **Conhecimento de Mundo**.
- Um volume relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da **Identidade e Autonomia** das crianças.
- Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: **Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática**.

Para garantir o acesso e o bom aproveitamento deste material, o MEC coloca à disposição de cada profissional de educação infantil seu próprio exemplar, para que possa utilizá-lo como instrumento de trabalho cotidiano, consultá-lo, fazer anotações e discuti-lo com seus parceiros e/ou com os familiares das crianças usuárias das instituições.

A organização do **Referencial** possui caráter instrumental e didático, devendo os professores ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças. Nessa perspectiva, o **Referencial** é um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos.

Estes volumes pretendem contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país.

Secretaria de Educação Fundamental



Iolanda Huzak

SUMÁRIO

Introdução 11
Características do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil 13
Algumas considerações sobre creches e pré-escolas 17
A criança 21
Educar 23
Cuidar 24
Brincar 27
Aprender em situações orientadas 29
Interação 31
Diversidade e individualidade 32
Aprendizagem significativa e conhecimentos prévios 33
Resolução de problemas 33
Proximidade com as práticas sociais reais 35
Educar crianças com necessidades especiais 35
O professor de educação infantil 39
Perfil profissional 41
Organização do Referencial Curricular Nacional para a educação infantil 43
Organização por idade 45
Organização em âmbitos e eixos 45
Componentes curriculares 47
Objetivos 47
Conteúdos 48
Organização dos conteúdos por blocos 53
Seleção de conteúdos 53
Integração dos conteúdos 53
Orientações didáticas 54
Organização do tempo 54
Atividades permanentes 55
Seqüência de atividades 56
Projetos de trabalho 57
Organização do espaço e seleção dos materiais 58
Observação, registro e avaliação formativa 58
Objetivos gerais da educação infantil 63
A instituição e o projeto educativo 65
Condições externas 65
Condições internas 65
Ambiente institucional 66
Formação do coletivo institucional 67
Espaço para formação continuada 67
Espaço físico e recursos materiais 68
Versatilidade do espaço 69
Os recursos materiais 69
Acessibilidade dos materiais 71
Segurança do espaço e dos materiais 71
Critérios para formação de grupos de crianças 72
Organização do tempo 73
Ambiente de cuidados 73
Parceria com as famílias 75
Respeito aos vários tipos de estruturas familiares 76
Acolhimento das diferentes culturas, valores e crenças sobre educação de crianças 77
Estabelecimento de canais de comunicação 78
Inclusão do conhecimento familiar no trabalho educativo 79
Acolhimento das famílias e das crianças na instituição 79
A entrada na instituição 79
Os primeiros dias 80
Remanejamento entre os grupos de criança 83
Substituição de professores 83
Passagem para a escola 84
Acolhimento de famílias com necessidades especiais 84
Estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil 85
Bibliografia 87



Iolanda Huzak

INTRODUÇÃO

A expansão da educação infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias. Por outro lado, a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos.

A conjunção desses fatores ensejou um movimento da sociedade civil e de órgãos governamentais para que o atendimento às crianças de zero a seis anos fosse reconhecido na Constituição Federal de 1988. A partir de então, a educação infantil em creches e pré-escolas passou a ser, ao menos do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV). O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, destaca também o direito da criança a este atendimento.

Reafirmando essas mudanças, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, promulgada em dezembro de 1996**,** estabelece de forma incisiva o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação. Aparecem, ao longo do texto, diversas referências específicas à educação infantil.

No título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, art. 4º, IV, se afirma que: "O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade". Tanto as creches para as crianças de zero a três anos como as pré-escolas, para as de quatro a seis anos, são consideradas como instituições de educação infantil. A distinção entre ambas é feita apenas pelo critério de faixa etária.

A educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29), tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade. O texto legal marca ainda a complementaridade entre as instituições de educação infantil e a família.

Outras questões importantes para este nível de educação são tratadas na LDB, como as que se referem à formação dos profissionais, as relativas à educação especial e à avaliação.

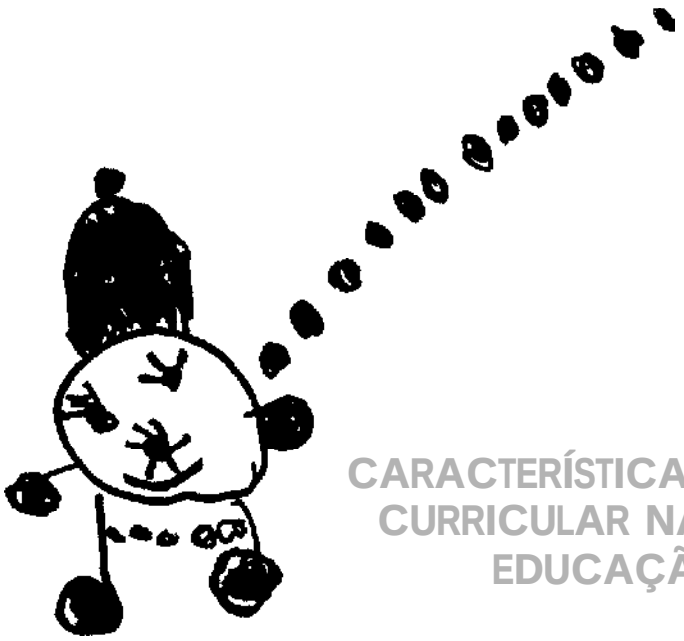
Considerando a grande distância entre o que diz o texto legal e a realidade da educação infantil, a LDB dispõe no título IX, Das Disposições Transitórias, art. 89, que: "As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino".

No título IV, que trata da organização da Educação Nacional, art. 11, V, considera-se que: "Os Municípios incumbir-se-ão de: (...) oferecer a educação infantil em creches e pré-

escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino".

Porém, reafirma, no art. 9º, IV, que: "A União incumbir-se-á de (...) estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil (...) que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum".

De acordo com a LDB e considerando seu papel e sua responsabilidade na indução, proposição e avaliação das políticas públicas relativas à educação nacional, o Ministério da Educação e do Desporto propõe, por meio deste documento, um Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.



CARACTERÍSTICAS DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Este documento constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras.

Sua função é contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais.

Considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania devem estar embasadas nos seguintes princípios:

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

A estes princípios cabe acrescentar que as crianças têm direito, antes de tudo, de viver experiências prazerosas nas instituições.

O conjunto de propostas aqui expressas responde às necessidades de referências nacionais, como ficou explicitado em um estudo recente elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto, que resultou na publicação do documento "Proposta pedagógica e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise"[1]. Nesse documento, constatou-se que são inúmeras e diversas as propostas de currículo para a educação infantil que têm sido elaboradas, nas últimas décadas, em várias partes do Brasil. Essas propostas, tão diversas e heterogêneas quanto o é a sociedade brasileira, refletem o nível de articulação de três instâncias determinantes na construção de um projeto educativo para a educação infantil. São elas: a das práticas sociais, a das políticas públicas e a da sistematização dos conhecimentos pertinentes a essa etapa educacional. Porém, se essa vasta produção revela a riqueza de soluções encontradas nas diferentes regiões brasileiras, ela revela, também, as desigualdades de condições institucionais para a garantia da qualidade nessa etapa educacional.

Considerando e respeitando a pluralidade e diversidade da sociedade brasileira e das diversas propostas curriculares de educação infantil existentes, este Referencial é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades. Seu caráter não obrigatório visa a favorecer o diálogo com propostas e currículos que se constroem no cotidiano das instituições, sejam creches, pré-escolas ou nos diversos grupos de formação existentes nos diferentes sistemas.

Nessa perspectiva, o uso deste Referencial só tem sentido se traduzir a vontade dos sujeitos envolvidos com a educação das crianças, sejam pais, professores, técnicos e funcionários de incorporá-lo no projeto educativo da instituição ao qual estão ligados.

Se por um lado, o Referencial pode funcionar como elemento orientador de ações na busca da melhoria de qualidade da educação infantil brasileira, por outro, não tem a pretensão de resolver os complexos problemas dessa etapa educacional. A busca da qualidade do atendimento envolve questões amplas ligadas às políticas públicas, às decisões de ordem orçamentária, à implantação de políticas de recursos humanos, ao estabelecimento de padrões de atendimento que garantam espaço físico adequado, materiais em quantidade e qualidade suficientes e à adoção de propostas educacionais compatíveis com a faixa etária nas diferentes modalidades de atendimento, para as quais este Referencial pretende dar sua contribuição.

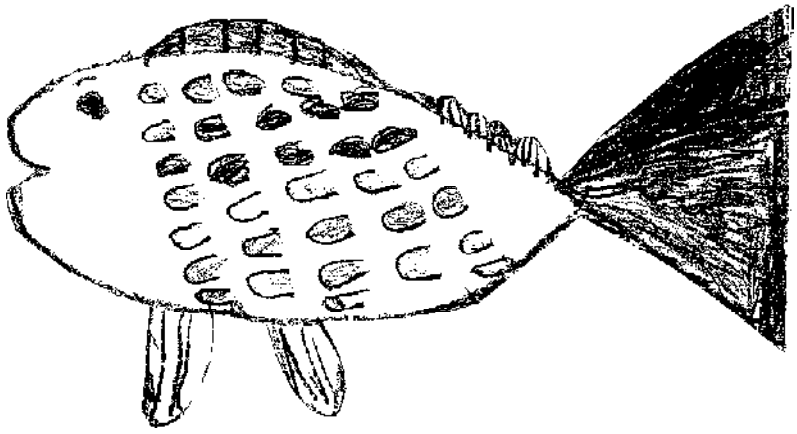
---

[1] MEC/DPE/COEDI. Brasília: 1996.

Brasil: Crianças de zero a seis anos de idade, residentes em domicílios particulares permanentes, por classes de rendimento familiar per capita, segundo grupos de idade - 1995

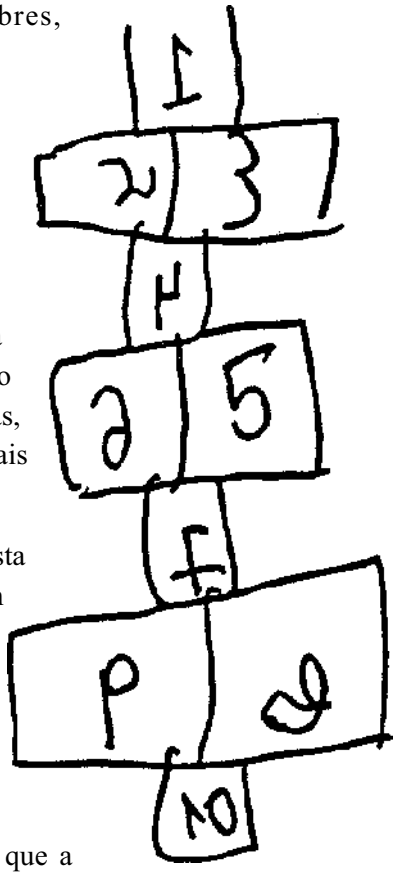
Faixa de idade	Total	Classes de rendimento					
		Até ½ SM	+ de 1/2 a 1 SM	mais de 1 a 2 SM	mais de 2 SM	s/rend.	s/decl.
0 a 6 anos	21.375.192	8.264.317	4.786.933	3.633.225	3.119.560	1.219.776	351.381
0 a 3 anos	12.073.480	4.654.328	2.698.755	2.006.024	1.665.337	855.222	193.814
4 a 6 anos	9.301.712	3.609.989	2.088.178	1.627.201	1.454.223	364.554	157.567
Freqüentam creche ou pré-escola							
0 a 6 anos	5.358.400	1.590.226	1.122.296	1.023.799	1.343.594	173.417	105.014
0 a 3 anos	912.624	239.541	154.115	147.763	316.555	35.459	19.191
4 a 6 anos	4.445.776	1.350.685	968.181	876.036	1.027.039	138.012	85.823
Freqüentam creche ou pré-escola (percentual)							
0 a 6 anos	25,1	19,2	23,4	28,2	43,1	14,2	29,9
0 a 3 anos	7,6	5,1	5,7	7,4	19,0	4,1	9,9
4 a 6 anos	47,8	37,4	46,4	53,8	70,6	37,9	54,5

FONTE: IBGE - PNAD 1995



ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE CRECHES E PRÉ-ESCOLAS

O atendimento institucional à criança pequena, no Brasil e no mundo, apresenta ao longo de sua história concepções bastante divergentes sobre sua finalidade social. Grande parte dessas instituições nasceram com o objetivo de atender exclusivamente às crianças de baixa renda. O uso de creches e de programas pré-escolares como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças foi, durante muitos anos, justificativa para a existência de atendimentos de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais; precariedade de instalações; formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adulto.



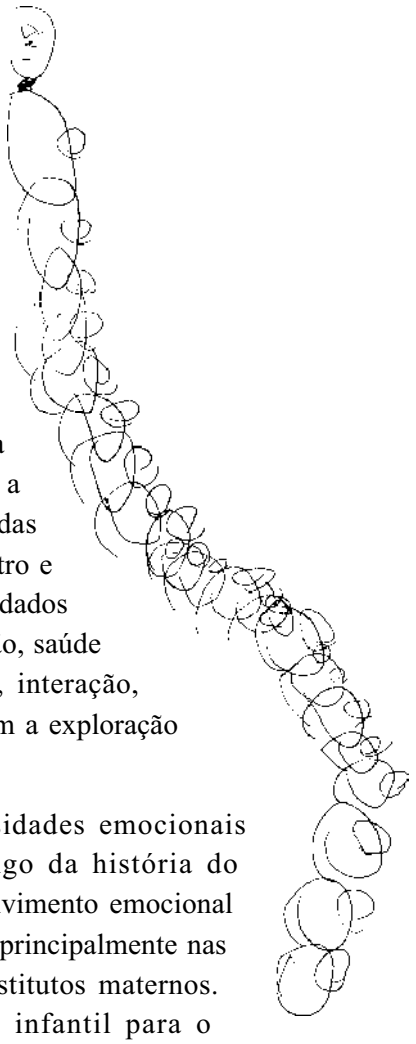
Constituir-se em um equipamento só para pobres, principalmente no caso das instituições de educação infantil, financiadas ou mantidas pelo poder público[2], significou em muitas situações atuar de forma compensatória para sanar as supostas faltas e carências das crianças e de suas famílias. A tônica do trabalho institucional foi pautada por uma visão que estigmatizava a população de baixa renda. Nessa perspectiva, o atendimento era entendido como um favor oferecido para poucos, selecionados por critérios excludentes. A concepção educacional era marcada por características assistencialistas, sem considerar as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade.

Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas.

Embora haja um consenso sobre a necessidade de que a educação para as crianças pequenas deva promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando que esta é um ser

[2] Segundo a definição da LDB, as instituições públicas são aquelas criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público. As privadas são aquelas instituídas, mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Estas se dividem em comunitárias, confessionais e filantrópicas.

completo e indivisível, as divergências estão exatamente no que se entende sobre o que seja trabalhar com cada um desses aspectos.



Há práticas que privilegiam os cuidados físicos, partindo de concepções que compreendem a criança pequena como carente, frágil, dependente e passiva, e que levam à construção de procedimentos e rotinas rígidas, dependentes todo o tempo da ação direta do adulto. Isso resulta em períodos longos de espera entre um cuidado e outro, sem que a singularidade e individualidade de cada criança seja respeitada. Essas práticas tolhem a possibilidade de independência e as oportunidades das crianças de aprenderem sobre o cuidado de si, do outro e do ambiente. Em concepções mais abrangentes os cuidados são compreendidos como aqueles referentes à proteção, saúde e alimentação, incluindo as necessidades de afeto, interação, estimulação, segurança e brincadeiras que possibilitem a exploração e a descoberta.

Outras práticas têm privilegiado as necessidades emocionais apresentando os mais diversos enfoques ao longo da história do atendimento infantil. A preocupação com o desenvolvimento emocional da criança pequena resultou em propostas nas quais, principalmente nas creches, os profissionais deveriam atuar como substitutos maternos. Outra tendência foi usar o espaço de educação infantil para o desenvolvimento de uma pedagogia relacional, baseada exclusivamente no estabelecimento de relações pessoais intensas entre adultos e crianças.

Desenvolvimento cognitivo é outro assunto polêmico presente em algumas práticas. O termo “cognitivo” aparece ora especificamente ligado ao desenvolvimento das estruturas do pensamento, ou seja, da capacidade de generalizar, recordar, formar conceitos e raciocinar logicamente, ora se referindo a aprendizagens de conteúdos específicos. A polêmica entre a concepção que entende que a educação deve principalmente promover a construção das estruturas cognitivas e aquela que enfatiza a construção de conhecimentos como meta da educação, pouco contribui porque o desenvolvimento das capacidades cognitivas do pensamento humano mantém uma relação estreita com o processo das aprendizagens específicas que as experiências educacionais podem proporcionar.

Polêmicas sobre cuidar e educar, sobre o papel do afeto na relação pedagógica e sobre educar para o desenvolvimento ou para o conhecimento têm constituído, portanto, o panorama de fundo sobre o qual se constroem as propostas em educação infantil.

A elaboração de propostas educacionais, veicula necessariamente concepções sobre criança, educar, cuidar e aprendizagem, cujos fundamentos devem ser considerados de maneira explícita.



Iolanda Huzak

A CRIANÇA

A concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. Assim é possível que, por exemplo, em uma mesma cidade existam diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas dependendo da classe social a qual pertencem, do grupo étnico do qual fazem parte. Boa parte das crianças pequenas brasileiras enfrentam um cotidiano bastante adverso que as conduz desde muito cedo a precárias condições de vida e ao trabalho infantil, ao abuso e exploração por parte de adultos. Outras crianças são protegidas de todas as maneiras, recebendo de suas famílias e da sociedade em geral todos os cuidados necessários ao seu desenvolvimento. Essa dualidade revela a contradição e conflito de uma sociedade que não resolveu ainda as grandes desigualdades sociais presentes no cotidiano.



A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais[3].

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio

[3] Texto adaptado do documento "Política nacional de educação infantil". MEC/SEF/DPE/COEDI, dez/1994, p. 16-17.

em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação[4].

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças.

[4] A concepção de construção de conhecimentos pelas crianças em situações de interação social foi pesquisada, com diferentes enfoques e abordagens, por vários autores, dentre eles: Jean Piaget, Lev Semionovitch Vygotsky e Henry Wallon. Nas últimas décadas, esses conhecimentos que apresentam tanto convergências como divergências, têm influenciado marcadamente o campo da educação. Sob o nome de construtivismo reúnem-se as idéias que preconizam tanto a ação do sujeito, como o papel significativo da interação social no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

EDUCAR

Nas últimas décadas, os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores. As novas funções para a educação infantil devem estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma.

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a freqüentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação.

Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento 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.





Iolanda Huzak

Cuidar

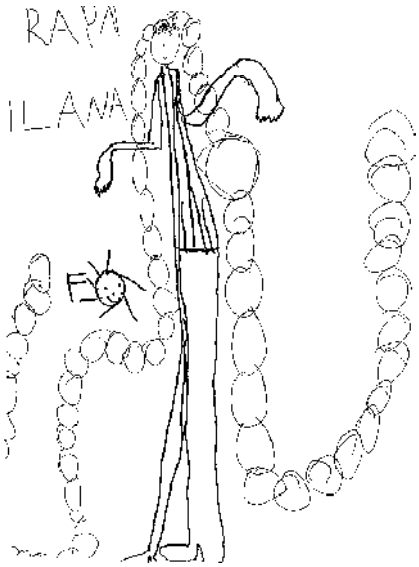
Contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas.

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa 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.

O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados.

As atitudes e procedimentos de cuidado são influenciadas por crenças e valores em torno da saúde, da educação e do desenvolvimento infantil. Embora as necessidades humanas básicas sejam comuns, como alimentar-se, proteger-se etc. as formas de identificá-las, valorizá-las e atendê-las são construídas socialmente. As necessidades básicas, podem ser modificadas e acrescidas de outras de acordo com o contexto sociocultural. Pode-se

dizer que além daquelas que preservam a vida orgânica, as necessidades afetivas são também base para o desenvolvimento infantil.

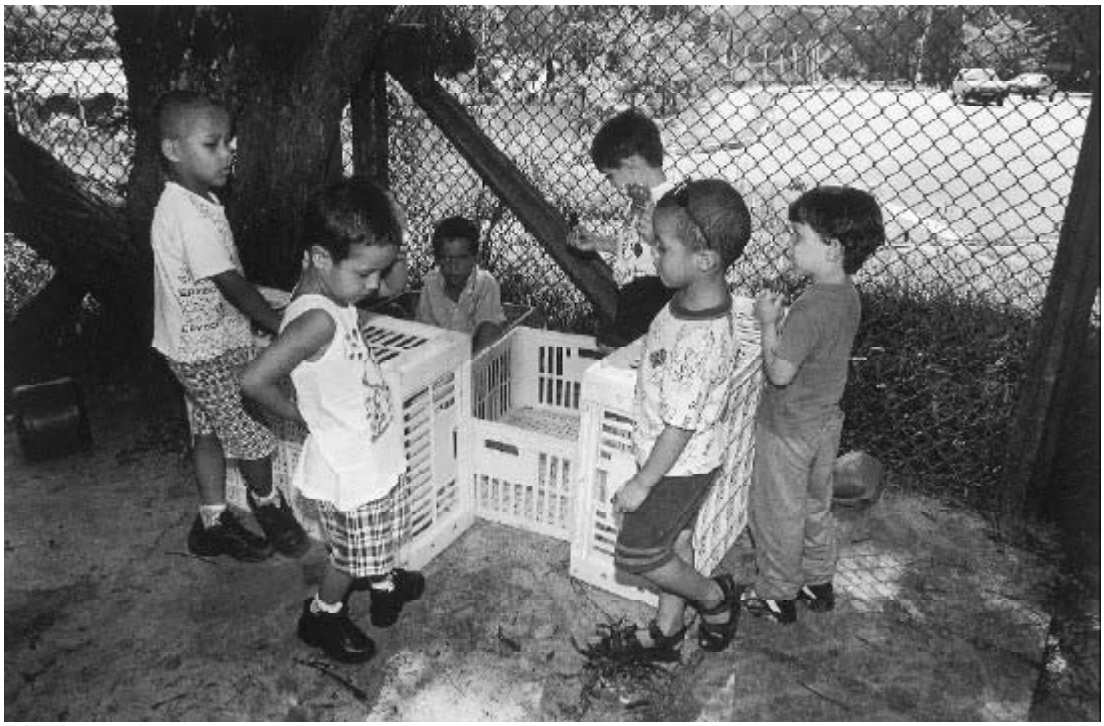


A identificação dessas necessidades sentidas e expressas pelas crianças, depende também da compreensão que o adulto tem das várias formas de comunicação que elas, em cada faixa etária possuem e desenvolvem. Prestar atenção e valorizar o choro de um bebê e responder a ele com um cuidado ou outro depende de como é interpretada a expressão de choro, e dos recursos existentes para responder a ele. É possível que alguns adultos conversem com o bebê tentando acalmá-lo, ou que peguem-no imediatamente no colo, embalando-o. Em determinados contextos socioculturais, é possível que o adulto que cuida da criança, tendo como base concepções de desenvolvimento e aprendizagem infantis, de educação e saúde, acredite que os bebês devem aprender a permanecer no berço, após serem alimentados e higienizados, e, portanto, não considerem o embalo como um cuidado, mas como uma ação que pode "acostumar mal" a criança. Em outras culturas, o embalo tem uma grande importância no cuidado de bebês, tanto que existem berços próprios para embalar.

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção à saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais.

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.

Além da dimensão afetiva e relacional do cuidado, é preciso que o professor possa ajudar a criança a identificar suas necessidades e priorizá-las, assim como atendê-las de forma adequada. Assim, cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma.



Iolanda Huzak



Iolanda Huzak

Brincar

Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta.

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o "não-brincar". Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das idéias, de uma realidade anteriormente vivenciada.

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

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

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos.

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

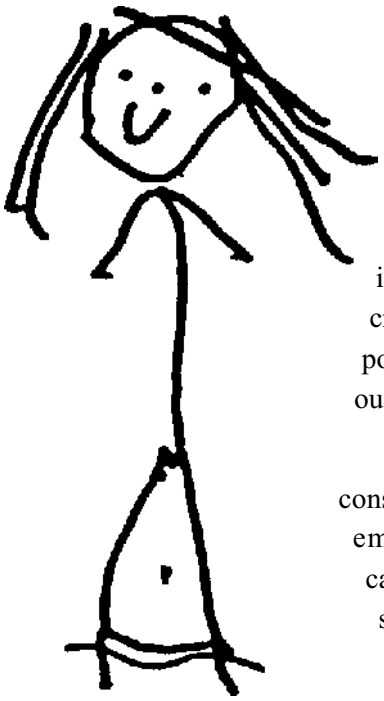
Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou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

brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações.

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

Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos.

O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados. Essas categorias incluem: o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constrói; e, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar. Estas categorias de experiências podem ser agrupadas em três modalidades básicas, quais sejam, brincar de faz-de-conta ou com papéis, considerada como atividade fundamental da qual se originam todas as outras; brincar com materiais de construção e brincar com regras.



As brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais, didáticos, corporais etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica.

É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Conseqüentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar.

Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem.

A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis. Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais.

É preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. Nessa perspectiva não se deve confundir situações nas quais se objetiva determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças. Pode-se, entretanto, utilizar os jogos, especialmente aqueles que possuem regras, como atividades didáticas. É preciso, porém, que o professor tenha consciência que as crianças não estarão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão.



Iolanda Huzak

Aprender em situações orientadas

A organização de situações de aprendizagens orientadas ou que dependem de uma intervenção direta do professor permite que as crianças trabalhem com diversos

conhecimentos. Estas aprendizagens devem estar baseadas não apenas nas propostas dos professores, mas, essencialmente, na escuta das crianças e na compreensão do papel que desempenham a experimentação e o erro na construção do conhecimento[5].

A intervenção do professor é necessária para que, na instituição de educação infantil, as crianças possam, em situações de interação social ou sozinhas, ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio da expressão e comunicação de sentimentos e idéias, da experimentação, da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas, da construção de objetos e brinquedos etc. Para isso, o professor deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias etc. das crianças com as quais trabalha respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização. Nessa perspectiva, o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas.

Para que as aprendizagens infantis ocorram com sucesso, é preciso que o professor considere, na organização do trabalho educativo:

- a interação com crianças da mesma idade e de idades diferentes em situações diversas como fator de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento e da capacidade de relacionar-se;
- os conhecimentos prévios de qualquer natureza, que as crianças já possuem sobre o assunto, já que elas aprendem por meio de uma construção interna ao relacionar suas idéias com as novas informações de que dispõem e com as interações que estabelece;
- a individualidade e a diversidade;
- o grau de desafio que as atividades apresentam e o fato de que devam ser significativas e apresentadas de maneira integrada para as crianças e o mais próximas possíveis das práticas sociais reais;
- a resolução de problemas como forma de aprendizagem.

[5] O erro construtivo tem uma função primordial no processo cognitivo. Neste processo, a criança elabora hipóteses que se apoiam em soluções próprias, particulares e provisórias para resolver problemas, por meio de aproximações sucessivas ao conceito cientificamente considerado. Nem todo erro cometido pelas crianças pode ser considerado erro construtivo, ele só faz sentido em um processo de elaboração cognitiva.

Essas considerações podem estruturar-se nas seguintes condições gerais relativas às aprendizagens infantis a serem seguidas pelo professor em sua prática educativa.

INTERAÇÃO

A interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças. Assim, cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a auto-estima. A existência de um ambiente acolhedor, porém, não significa eliminar os conflitos, disputas e divergências presentes nas interações sociais, mas pressupõe que o professor forneça elementos afetivos e de linguagem para que as crianças aprendam a conviver, buscando as soluções mais adequadas para as situações com as quais se defrontam diariamente. As capacidades de interação, porém, são também desenvolvidas quando as crianças podem ficar sozinhas, quando elaboram suas descobertas e sentimentos e constroem um sentido de propriedade para as ações e pensamentos já compartilhados com outras crianças e com os adultos, o que vai potencializar novas interações. Nas situações de troca, podem desenvolver os conhecimentos e recursos de que dispõem, confrontando-os e reformulando-os.

Nessa perspectiva, o professor deve refletir e discutir com seus pares sobre os critérios utilizados na organização dos agrupamentos e das situações de interação, mesmo entre bebês, visando, sempre que possível, a auxiliar as trocas entre as crianças e, ao mesmo tempo, garantir-lhes o espaço da individualidade. Assim, em determinadas situações, é aconselhável que crianças com níveis de desenvolvimento diferenciados interajam; em outras, deve-se garantir uma proximidade de crianças com interesses e níveis de desenvolvimento semelhantes. Propiciar a interação quer dizer, portanto, considerar que as diferentes formas de sentir, expressar e comunicar a realidade pelas crianças resultam em respostas diversas que são trocadas entre elas e que garantem parte significativa de suas aprendizagens. Uma das formas de propiciar essa troca é a socialização de suas descobertas, quando o professor organiza as situações para que as crianças compartilhem seus percursos individuais na elaboração dos diferentes trabalhos realizados.

Portanto, é importante frisar que as crianças se desenvolvem em situações de interação social, nas quais conflitos e negociação de sentimentos, idéias e soluções são elementos indispensáveis.

O âmbito social oferece, portanto, ocasiões únicas para elaborar estratégias de pensamento e de ação, possibilitando a ampliação das hipóteses infantis. Pode-se estabelecer, nesse processo, uma rede de reflexão e construção de conhecimentos na qual tanto os parceiros mais experientes quanto os menos experientes têm seu papel na



Iolanda Huzak

interpretação e ensaio de soluções. A interação permite que se crie uma situação de ajuda na qual as crianças avancem no seu processo de aprendizagem[6].

DIVERSIDADE E INDIVIDUALIDADE

Cabe ao professor a tarefa de individualizar as situações de aprendizagens oferecidas às crianças, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas assim como os conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas. Isso significa que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda, simultaneamente, às demandas do grupo e às individualidades de cada criança.

Considerar que as crianças são diferentes entre si, implica propiciar uma educação baseada em condições de aprendizagem que respeitem suas necessidades e ritmos

[6] Essas interações promovem avanços naquilo que a criança é capaz de realizar com a ajuda dos outros, ou seja, no seu desenvolvimento potencial. A distância entre o nível de desenvolvimento potencial e o real foi conceituada pelo pesquisador russo L. S. Vygotsky (1886-1936), como zona de desenvolvimento proximal. Esta zona é caracterizada pela distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com parceiros mais experientes.

individuais, visando a ampliar e a enriquecer as capacidades de cada criança, considerando-as como pessoas singulares e com características próprias. Individualizar a educação infantil, ao contrário do que se poderia supor, não é marcar e estigmatizar as crianças pelo que diferem, mas levar em conta suas singularidades, respeitando-as e valorizando-as como fator de enriquecimento pessoal e cultural.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E CONHECIMENTOS PRÉVIOS

Os assuntos trabalhados com as crianças devem guardar relações específicas com os níveis de desenvolvimento das crianças em cada grupo e faixa etária e, também, respeitar e propiciar a amplitude das mais diversas experiências em relação aos eixos de trabalho propostos.

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

É, portanto, função do professor considerar, como ponto de partida para sua ação educativa, os conhecimentos que as crianças possuem, advindos das mais variadas experiências sociais, afetivas e cognitivas a que estão expostas. Detectar os conhecimentos prévios das crianças não é uma tarefa fácil. Implica que o professor estabeleça estratégias didáticas para fazê-lo. Quanto menores são as crianças, mais difícil é a explicitação de tais conhecimentos, uma vez que elas não se comunicam verbalmente. A observação acurada das crianças é um instrumento essencial nesse processo. Os gestos, movimentos corporais, sons produzidos, expressões faciais, as brincadeiras e toda forma de expressão, representação e comunicação devem ser consideradas como fonte de conhecimento para o professor sobre o que a criança já sabe. Com relação às crianças maiores, podem-se também criar situações intencionais nas quais elas sejam capazes de explicitar seus conhecimentos por meio das diversas linguagens a que têm acesso.

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Nas situações de aprendizagem o problema adquire um sentido importante quando as crianças buscam soluções e discutem-nas com as outras crianças. Não se trata de situações que permitam "aplicar" o que já se sabe, mas sim daquelas que possibilitam produzir novos conhecimentos a partir dos que já se tem e em interação com novos desafios. Neste



Iolanda Huzak



Iolanda Huzak

processo, o professor deve reconhecer as diferentes soluções, socializando os resultados encontrados.

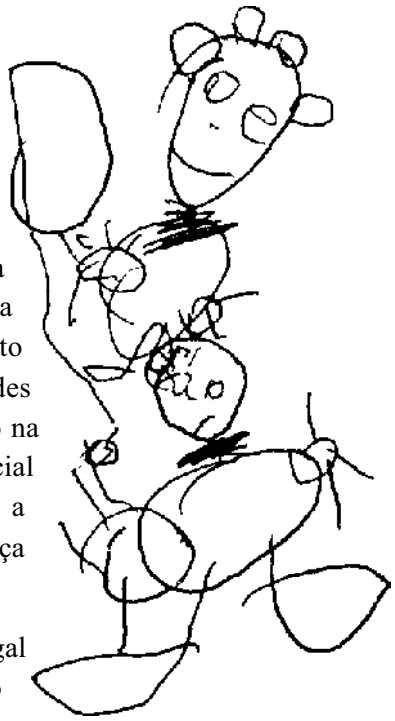
PROXIMIDADE COM AS PRÁTICAS SOCIAIS REAIS

A prática educativa deve buscar situações de aprendizagens que reproduzam contextos cotidianos nos quais, por exemplo, escrever, contar, ler, desenhar, procurar uma informação etc. tenha uma função real. Isto é, escreve-se para guardar uma informação, para enviar uma mensagem, contam-se tampinhas para fazer uma coleção etc.

EDUCAR CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

As pessoas que apresentam necessidades especiais (portadores de deficiência mental, auditiva, visual, física e deficiência múltipla, e portadores de altas habilidades) representam 10% da população brasileira e possuem, em sua grande maioria, uma vasta experiência de exclusão que se traduz em grandes limitações nas possibilidades de convívio social e usufruto dos equipamentos sociais (menos de 3% têm acesso a algum tipo de atendimento), além de serem submetidas a diversos tipos de discriminação.

Uma ação educativa comprometida com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática e não excludente deve, necessariamente, promover o convívio com a diversidade, que é marca da vida social brasileira. Essa diversidade inclui não somente as diversas culturas, os hábitos, os costumes, mas também as competências, as particularidades de cada um. Aprender a conviver e relacionar-se com pessoas que possuem habilidades e competências diferentes, que possuem expressões culturais e marcas sociais próprias, é condição necessária para o desenvolvimento de valores éticos, como a dignidade do ser humano, o respeito ao outro, a igualdade e a equidade e a solidariedade. A criança que conviver com a diversidade nas instituições educativas, poderá aprender muito com ela. Pelo lado das crianças que apresentam necessidades especiais, o convívio com as outras crianças se torna benéfico na medida em que representa uma inserção de fato no universo social e favorece o desenvolvimento e a aprendizagem, permitindo a formação de vínculos estimuladores, o confronto com a diferença e o trabalho com a própria dificuldade.



Os avanços no pensamento sociológico, filosófico e legal vêm exigindo, por parte do sistema educacional brasileiro, o



abandono de práticas segregacionistas que, ao longo da história, marginalizaram e estigmatizaram pessoas com diferenças individuais acentuadas. A LDB, no seu capítulo V, Da Educação Especial, parágrafo 3º, determina que: "A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil".

A Educação Especial, termo cunhado para a educação dirigida aos portadores de deficiência, de condutas típicas e de altas habilidades, é considerada pela Constituição brasileira, como parte inseparável do direito à educação. A posição da UNESCO, considera a educação especial como uma forma enriquecida de educação em geral, que deve contribuir para a integração na sociedade dos portadores de deficiência, de condutas típicas e de altas habilidades. O Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu art. 54, III, afirma que: "É dever do estado assegurar à criança e ao adolescente (...) atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". O MEC desenvolve, por intermédio de sua Secretaria de Educação Especial (SEESP) uma política visando à integração das crianças portadoras de necessidades especiais ao sistema de ensino, propondo a inclusão destas crianças nas instituições de educação infantil.

No mundo inteiro tem se observado iniciativas no sentido da inclusão cada vez maior das crianças com necessidades especiais nos mais diversos espaços sociais, o que culmina hoje com a Declaração de Salamanca, de princípios, política e prática das necessidades educativas especiais. Este documento se inspira "no princípio de integração e no reconhecimento da necessidade de ação para conseguir escola para todos, isto é, escolas que incluam todo mundo e conheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam as necessidades de cada um". A realidade brasileira, de uma forma geral, exige que se busque alternativas para a integração do portador de deficiência, de maneira a garantir-lhe uma convivência participativa.

A Escola Inclusiva é uma tendência internacional deste final de século. É considerada Escola Inclusiva aquela que abre espaço para todas as crianças, abrangendo aquelas com necessidades especiais. O principal desafio da Escola Inclusiva é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças; uma escola que dê conta da diversidade das crianças e ofereça respostas adequadas às suas características e necessidades, solicitando apoio de instituições e especialistas quando isso se fizer necessário. É uma meta a ser perseguida por todos aqueles comprometidos com o fortalecimento de uma sociedade democrática, justa e solidária.

As alternativas de atendimento educacional às crianças que apresentam necessidades educativas especiais, no Brasil, vão desde o atendimento em instituições especializadas até a completa integração nas várias instituições de educação.

A qualidade do processo de integração depende da estrutura organizacional da instituição, pressupondo propostas que considerem:

- grau de deficiência e as potencialidades de cada criança;
- idade cronológica;
- disponibilidade de recursos humanos e materiais existentes na comunidade;
- condições socioeconômicas e culturais da região;
- estágio de desenvolvimento dos serviços de educação especial já implantado nas unidades federadas.

Para que o processo de integração dessas crianças possa acontecer de fato, há que se envolver toda a comunidade, de forma a que o trabalho desenvolvido tenha sustentação. É preciso considerar este trabalho como parte do projeto educativo da instituição.



Secretaria de Educação Especial/MEC

O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Embora não existam informações abrangentes sobre os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas creches e pré-escolas do país, vários estudos[7] têm mostrado que muitos destes profissionais ainda não têm formação adequada, recebem remuneração baixa e trabalham sob condições bastante precárias. Se na pré-escola, constata-se, ainda hoje, uma pequena parcela de profissionais considerados leigos, nas creches ainda é significativo o número de profissionais sem formação escolar mínima cuja denominação é variada: berçarista, auxiliar de desenvolvimento infantil, babá, pajem, monitor, recreacionista etc.

A constatação dessa realidade nacional diversa e desigual, porém, foi acompanhada, nas últimas décadas, de debates a respeito das diversas concepções sobre criança, educação, atendimento institucional e reordenamento legislativo que devem determinar a formação de um novo profissional para responder às demandas atuais de educação da criança de zero a seis anos. As funções deste profissional vêm passando, portanto, por reformulações profundas. O que se esperava dele há algumas décadas não corresponde mais ao que se espera nos dias atuais. Nessa perspectiva, os debates têm indicado a necessidade de uma formação mais abrangente e unificadora para profissionais tanto de creches como de pré-escolas e de uma restruturação dos quadros de carreira que leve em consideração os conhecimentos já acumulados no exercício profissional, como possibilite a atualização profissional.

Em resposta a esse debate, a LDB dispõe, no título VI, art. 62 que: "A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal". Considerando a necessidade de um período de transição que permita incorporar os profissionais cuja escolaridade ainda não é a exigida e buscando proporcionar um tempo para adaptação das redes de ensino, esta mesma Lei dispõe no título IX, art. 87, § 4º que: "até o fim da década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço".

Isto significa que as diferentes redes de ensino deverão colocar-se a tarefa de investir de maneira sistemática na capacitação e atualização permanente e em serviço de seus professores (sejam das creches[8] ou pré-escolas), aproveitando as experiências acumuladas daqueles que já vêm trabalhando com crianças há mais tempo e com qualidade. Ao mesmo

---

[7] MEC/SEF/COEDI, 1994.

[8] As diferentes funções atribuídas a berçaristas, auxiliares de educação, pajens, babás etc. deverão ser reconsideradas e adequadas em função das demandas atuais de educação de crianças pequenas.

Educação Pré-escolar - Número de Funções Docentes, por Grau de Formação - 1996

Unidade da Federação	Funções Docentes por Grau de Formação								
	Total	Número				Percentual			
		1º Grau Incomp.	1º Grau Completo	2º Grau Completo	3º Grau Completo	1º Grau Incomp.	1º Grau Completo	2º Grau Completo	3º Grau Completo
Brasil	219.517	16.198	19.069	144.189	40.061	7,38	8,69	65,68	18,25
Norte	14.474	1.644	2.762	9.734	334	11,36	19,08	67,25	2,31
Rondônia	1.579	123	167	1.246	43	7,79	10,58	78,91	2,72
Acre	584	15	85	452	32	2,57	14,55	77,40	5,48
Amazonas	1.920	136	166	1.581	37	7,08	8,65	82,34	1,93
Roraima	622	17	134	446	25	2,73	21,54	71,70	4,02
Pará	7.308	900	1.835	4.406	167	12,32	25,11	60,29	2,29
Amapá	790	33	47	706	4	4,18	5,95	89,37	0,51
Tocantins	1.671	420	328	897	26	25,13	19,63	53,68	1,56
Nordeste	80.509	13.116	11.954	51.743	3.696	16,29	14,85	64,27	4,59
Maranhão	11.876	1.917	1.931	7.960	68	16,14	16,26	67,03	0,57
Piauí	6.317	1.393	803	4.045	76	22,05	12,71	64,03	1,20
Ceará	13.434	2.358	3.099	7.545	432	17,55	23,07	56,16	3,22
R. G. do Norte	5.478	856	682	3.649	291	15,63	12,45	66,61	5,31
Paraíba	6.027	1.245	1.159	3.172	451	20,66	19,23	52,63	7,48
Pernambuco	9.240	311	617	6.897	1.415	3,37	6,68	74,64	15,31
Alagoas	3.593	625	750	2.033	185	17,39	20,87	56,58	5,15
Sergipe	3.603	594	619	2.123	267	16,49	17,18	58,92	7,41
Bahia	20.941	3.817	2.294	14.319	511	18,23	10,95	68,38	2,44
Sudeste	82.798	438	1.575	55.052	25.733	0,53	1,90	66,49	31,08
Minas Gerais	21.318	240	415	15.552	5.111	1,13	1,95	72,95	23,98
Espírito Santo	4.467	15	42	3.684	726	0,34	0,94	82,47	16,25
Rio de Janeiro	16.334	170	622	13.030	2.512	1,04	3,81	79,77	15,38
São Paulo	40.679	13	496	22.786	17.384	0,03	1,22	56,01	42,73
Sul	29.844	671	2.008	19.662	7.503	2,25	6,73	65,88	25,14
Paraná	9.743	175	497	6.255	2.816	1,80	5,10	64,20	28,90
Santa Catarina	11.749	399	1.246	8.214	1.890	3,40	10,61	69,91	16,09
R. G. do Sul	8.352	97	265	5.193	2.797	1,16	3,17	62,18	33,49
Centro-Oeste	11.892	329	770	7.998	2.795	2,77	6,47	67,26	23,50
M. G. do Sul	2.579	58	92	1.429	1.000	2,25	3,57	55,41	38,77
Mato Grosso	2.381	82	216	1.515	568	3,44	9,07	63,63	23,86
Goiás	4.349	189	446	3.241	473	4,35	10,26	74,52	10,88
Distrito Federal	2.583		16	1.813	754	0,00	0,62	70,19	29,19

Fonte:MEC/INEP/SEEC

Nota: o mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

tempo, deverão criar condições de formação regular de seus profissionais, ampliando-lhes chances de acesso à carreira como professores de educação infantil, função que passa a lhes ser garantida pela LDB, caso cumpridos os pré-requisitos. Nessa perspectiva, faz-se necessário que estes profissionais, nas instituições de educação infantil, tenham ou venham a ter uma formação inicial sólida e consistente acompanhada de adequada e permanente atualização em serviço. Assim, o diálogo no interior da categoria tanto quanto os investimentos na carreira e formação do profissional pelas redes de ensino é hoje um desafio presente, com vista à profissionalização do docente de educação infantil.

Em consonância com a LDB, este Referencial utiliza a denominação "professor de educação infantil"[9] para designar todos os/as profissionais responsáveis pela educação direta das crianças de zero a seis anos, tenham eles/elas uma formação especializada ou não.

PERFIL PROFISSIONAL

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação.

A implementação e/ou implantação de uma proposta curricular de qualidade depende, principalmente dos professores que trabalham nas instituições. Por meio de suas ações, que devem ser planejadas e compartilhadas com seus pares e outros profissionais da instituição, pode-se construir projetos educativos de qualidade junto aos familiares e às crianças. A idéia que preside a construção de um projeto educativo é a de que se trata de um processo sempre inacabado, provisório e historicamente contextualizado que demanda reflexão e debates constantes com todas as pessoas envolvidas e interessadas.

Para que os projetos educativos das instituições possam, de fato, representar esse diálogo e debate constante, é preciso ter professores que estejam comprometidos com a prática educacional, capazes de responder às demandas familiares e das crianças, assim como às questões específicas relativas aos cuidados e aprendizagens infantis.

---

[9] O corpo profissional de grande parte das instituições de educação infantil de todo o país, hoje, é ainda formado, em sua grande maioria, por mulheres. Este Referencial dirige-se ao professor de educação infantil como categoria genérica.







Fotos: Iolanda Huzak



ORGANIZAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir do diagnóstico realizado pela COEDI/DPE/SEF/MEC das propostas pedagógicas e dos currículos de educação infantil de vários estados e municípios brasileiros em 1996, pode-se observar alguns dados importantes que contribuem para a reflexão sobre a organização curricular e seus componentes.

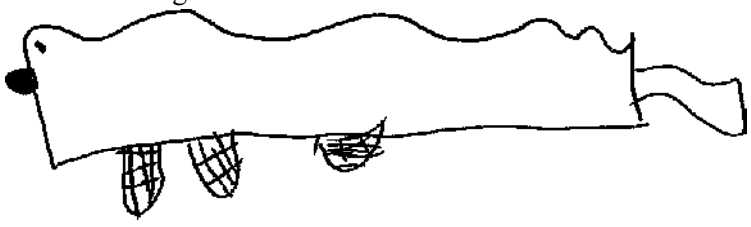
Essa análise aponta para o fato de que a maioria das propostas concebe a criança como um ser social, psicológico e histórico, tem no construtivismo sua maior referência teórica, aponta o universo cultural da criança como ponto de partida para o trabalho e defende uma educação democrática e transformadora da realidade, que objetiva a formação de cidadãos críticos. Ao mesmo tempo, constata-se um grande desencontro entre os fundamentos teóricos adotados e as orientações metodológicas. Não são explicitadas as formas que possibilitam a articulação entre o universo cultural das crianças, o desenvolvimento infantil e as áreas do conhecimento.

Com o objetivo de tornar visível uma possível forma de articulação, a estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil relaciona objetivos gerais e específicos, conteúdos e orientações didáticas numa perspectiva de operacionalização do processo educativo.

Para tanto estabelece uma integração curricular na qual os objetivos gerais para a educação infantil norteiam a definição de objetivos específicos para os diferentes eixos de trabalho. Desses objetivos específicos decorrem os conteúdos que possibilitam concretizar as intenções educativas. O tratamento didático que busca garantir a coerência entre objetivos e conteúdos se explicita por meio das orientações didáticas.

Essa estrutura se apoia em uma organização por idades — crianças de zero a três anos e crianças de quatro a seis anos — e se concretiza em dois âmbitos de experiências — Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo — que são constituídos pelos seguintes eixos de trabalho: Identidade e autonomia, Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, e Matemática.

Cada documento de eixo se organiza em torno de uma estrutura comum, na qual estão explicitadas: as idéias e práticas correntes relacionadas ao eixo e à criança e aos seguintes componentes curriculares: objetivos; conteúdos e orientações didáticas; orientações gerais para o professor e bibliografia.





Iolanda Huzak



Iolanda Huzak

Organização por idade

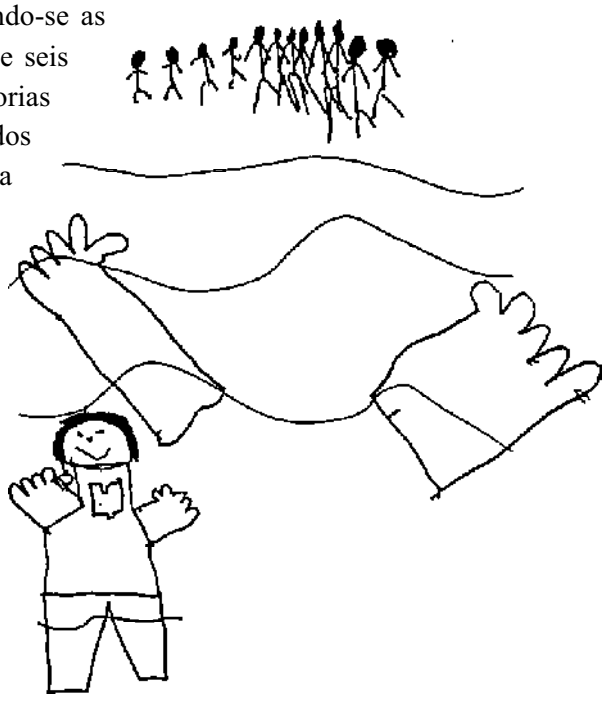
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, explicita no art. 30, capítulo II, seção II que: "A educação infantil será oferecida em: I - creches ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos".

Este Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil adota a mesma divisão por faixas etárias contemplada nas disposições da LDB. Embora arbitrária do ponto de vista das diversas teorias de desenvolvimento, buscou-se apontar possíveis regularidades relacionadas aos aspectos afetivos, emocionais, cognitivos e sociais das crianças das faixas etárias abrangidas. No entanto, em alguns documentos fez-se uma diferenciação para os primeiros 12 meses de vida da criança, considerando-se as especificidades dessa idade.

A opção pela organização dos objetivos, conteúdos e orientações didáticas por faixas etárias e não pela designação institucional — creche e pré-escola — pretendeu também considerar a variação de faixas etárias encontradas nos vários programas de atendimento nas diferentes regiões do país, não identificadas com as determinações da LDB.

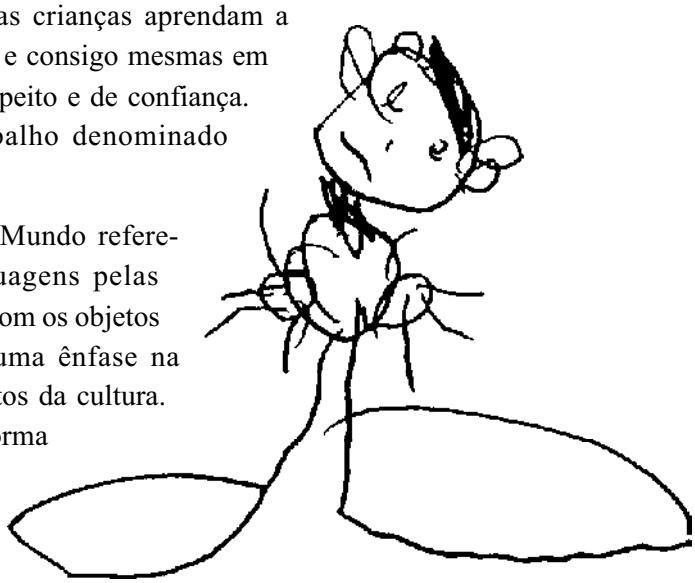
Organização em âmbitos e eixos

Frente ao mundo sociocultural e natural que se apresenta de maneira diversa e polissêmica optou-se por um recorte curricular que visa a instrumentalizar a ação do professor, destacando os âmbitos de experiências essenciais que devem servir de referência para a prática educativa. Considerando-se as particularidades da faixa etária compreendida entre zero e seis anos e suas formas específicas de aprender criou-se categorias curriculares para organizar os conteúdos a serem trabalhados nas instituições de educação infantil. Esta organização visa a abranger diversos e múltiplos espaços de elaboração de conhecimentos e de diferentes linguagens, a construção da identidade, os processos de socialização e o desenvolvimento da autonomia das crianças que propiciam, por sua vez, as aprendizagens consideradas essenciais. Os âmbitos são compreendidos como domínios ou campos de ação que dão visibilidade aos eixos de trabalho educativo para que o professor possa organizar sua prática e refletir sobre a abrangência das experiências que propicia às crianças.



O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil define dois âmbitos de experiências: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. É preciso ressaltar que esta organização possui um caráter instrumental e didático, devendo os professores ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes âmbitos a serem trabalhados com as crianças.

O âmbito de Formação Pessoal e Social refere-se às experiências que favorecem, prioritariamente, a construção do sujeito. Está organizado de forma a explicitar as complexas questões que envolvem o desenvolvimento de capacidades de natureza global e afetiva das crianças, seus esquemas simbólicos de interação com os outros e com o meio, assim como a relação consigo mesmas. O trabalho com este âmbito pretende que as instituições possam oferecer condições para que as crianças aprendam a conviver, a ser e a estar com os outros e consigo mesmas em uma atitude básica de aceitação, de respeito e de confiança. Este âmbito abarca um eixo de trabalho denominado Identidade e autonomia.



O âmbito de Conhecimento de Mundo refere-se à construção das diferentes linguagens pelas crianças e às relações que estabelecem com os objetos de conhecimento. Este âmbito traz uma ênfase na relação das crianças com alguns aspectos da cultura. A cultura é aqui entendida de uma forma ampla e plural, como o conjunto de códigos e produções simbólicas, científicas e sociais da humanidade construído ao longo das histórias dos diversos grupos, englobando múltiplos aspectos e em constante processo de reelaboração e ressignificação. Esta idéia de cultura transcende, mas engloba os interesses momentâneos, as tradições específicas e as convenções de grupos sociais particulares. O domínio progressivo das diferentes linguagens que favorecem a expressão e comunicação de sentimentos, emoções e idéias das crianças, propiciam a interação com os outros e facilitam a mediação com a cultura e os conhecimentos constituídos. Incide sobre aspectos essenciais do desenvolvimento e da aprendizagem e engloba instrumentos fundamentais para as crianças continuarem a aprender ao longo da vida.

Destacam-se os seguintes eixos de trabalho: Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, Matemática.

Estes eixos foram escolhidos por se constituírem em uma parcela significativa da produção cultural humana que amplia e enriquece as condições de inserção das crianças na sociedade.



Iolanda Huzak

Componentes curriculares

OBJETIVOS

Os objetivos explicitam intenções educativas e estabelecem capacidades que as crianças poderão desenvolver como conseqüência de ações intencionais do professor. Os objetivos auxiliam na seleção de conteúdos e meios didáticos.

A definição dos objetivos em termos de capacidades — e não de comportamentos — visa a ampliar a possibilidade de concretização das intenções educativas, uma vez que as capacidades se expressam por meio de diversos comportamentos e as aprendizagens que convergem para ela podem ser de naturezas diversas. Ao estabelecer objetivos nesses termos, o professor amplia suas possibilidades de atendimento à diversidade apresentada pelas crianças, podendo considerar diferentes habilidades, interesses e maneiras de aprender no desenvolvimento de cada capacidade.

Embora as crianças desenvolvam suas capacidades de maneira heterogênea, a educação tem por função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando, também, as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias. Para que isso ocorra, faz-se necessário uma atuação que propicia o desenvolvimento de capacidades envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social.

As capacidades de ordem física estão associadas à possibilidade de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, ao auto conhecimento, ao uso do corpo na expressão das emoções, ao deslocamento com segurança.

As capacidades de ordem cognitiva estão associadas ao desenvolvimento dos recursos para pensar, o uso e apropriação de formas de representação e comunicação envolvendo resolução de problemas.

As capacidades de ordem afetiva estão associadas à construção da auto-estima, às atitudes no convívio social, à compreensão de si mesmo e dos outros.

As capacidades de ordem estética estão associadas à possibilidade de produção artística e apreciação desta produção oriundas de diferentes culturas.

As capacidades de ordem ética estão associadas à possibilidade de construção de valores que norteiam a ação das crianças.

As capacidades de relação interpessoal estão associadas à possibilidade de estabelecimento de condições para o convívio social. Isso implica aprender a conviver com as diferenças de temperamentos, de intenções, de hábitos e costumes, de cultura etc.

As capacidades de inserção social estão associadas à possibilidade de cada criança perceber-se como membro participante de um grupo de uma comunidade e de uma sociedade.

Para que se possa atingir os objetivos é necessário selecionar conteúdos que auxiliem o desenvolvimento destas capacidades.

CONTEÚDOS

As diferentes aprendizagens se dão por meio de sucessivas reorganizações do conhecimento, e este processo é protagonizado pelas crianças quando podem vivenciar experiências que lhes forneçam conteúdos apresentados de forma não simplificada e associados a práticas sociais reais. É importante marcar que não há aprendizagem sem conteúdos.

Pesquisas e produções teóricas realizadas, principalmente durante a última década, apontam a importância das aprendizagens específicas para os processos de desenvolvimento e socialização do ser humano, ressignificando o papel dos conteúdos nos processos de aprendizagem.

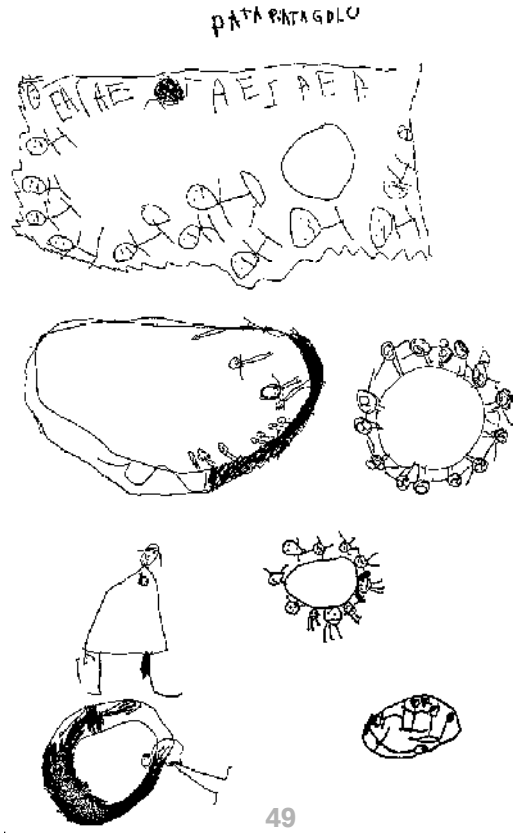
Muitas das pautas culturais e saberes socialmente constituídos são aprendidos por meio do contato direto ou indireto com atividades diversas, que ocorrem nas diferentes situações de convívio social das quais as crianças participam no âmbito familiar e cotidiano.

Outras aprendizagens, no entanto, dependem de situações educativas criadas especialmente para que ocorram. O planejamento dessas situações envolve a seleção de conteúdos específicos a essas aprendizagens.

Nessa perspectiva, este Referencial concebe os conteúdos, por um lado, como a concretização dos propósitos da instituição e, por outro, como um meio para que as crianças desenvolvam suas capacidades e exercitem sua maneira própria de pensar, sentir e ser, ampliando suas hipóteses acerca do mundo ao qual pertencem e constituindo-se em um instrumento para a compreensão da realidade. Os conteúdos abrangem, para além de fatos, conceitos e princípios, também os conhecimentos relacionados a procedimentos, atitudes, valores e normas como objetos de aprendizagem. A explicitação de conteúdos de naturezas diversas aponta para a necessidade de se trabalhar de forma intencional e integrada com conteúdos que, na maioria das vezes, não são tratados de forma explícita e consciente.

Esta abordagem é didática e visa a destacar a importância de se dar um tratamento apropriado aos diferentes conteúdos, instrumentalizando o planejamento do professor para que possa contemplar as seguintes categorias: os conteúdos conceituais que dizem respeito ao conhecimento de conceitos, fatos e princípios; os conteúdos procedimentais referem-se ao "saber fazer" e os conteúdos atitudinais estão associados a valores, atitudes e normas. Nos eixos de trabalho, estas categorias de conteúdos estão contempladas embora não estejam explicitadas de forma discriminada.

A seguir, as categorias de conteúdos serão melhor explicadas de forma a subsidiar a reflexão e o planejamento do professor.



Os conteúdos conceituais referem-se à construção ativa das capacidades para operar com símbolos, idéias, imagens e representações que permitem atribuir sentido à realidade. Desde os conceitos mais simples até os mais complexos, a aprendizagem se dá por meio de um processo de constantes idas e vindas, avanços e recuos nos quais as crianças constroem idéias provisórias, ampliam-nas e modificam-nas, aproximando-se gradualmente de conceitualizações cada vez mais precisas.

O conceito que uma criança faz do que seja um cachorro, por exemplo, depende das experiências que ela tem que envolvam seu contato com cachorros. Se num primeiro momento, ela pode, por exemplo, designar como "Au-Au" todo animal, fazendo uma generalização provisória, o acesso a uma nova informação, por exemplo, o fato de que gatos diferem de cachorros, permite-lhe reorganizar o conhecimento que possui e modificar a idéia que tem sobre o que é um cachorro. Esta conceitualização, ainda provisória, será suficiente por algum tempo — até o momento em que ela entrar em contato com um novo conhecimento.

Assim, deve-se ter claro que alguns conteúdos conceituais são possíveis de serem apropriados pelas crianças durante o período da educação infantil. Outros não, e estes necessitarão de mais tempo para que possam ser construídos. Isso significa dizer que muitos conteúdos serão trabalhados com o objetivo apenas de promover aproximações a um determinado conhecimento, de colaborar para elaboração de hipóteses e para a manifestação de formas originais de expressão.



Iolanda Huzak



Os conteúdos procedimentais referem-se ao saber fazer. A aprendizagem de procedimentos está diretamente relacionada à possibilidade de a criança construir instrumentos e estabelecer caminhos que lhes possibilitem a realização de suas ações. Longe de ser mecânica e destituída de sentido, a aprendizagem de procedimentos constitui-se em um importante componente para o desenvolvimento das crianças, pois relaciona-se a um percurso de tomada de decisões. Desenvolver procedimentos significa apropriar-se de "ferramentas" da cultura humana necessárias para viver. No que se refere à educação infantil, saber manipular corretamente os objetos de uso cotidiano que existem à sua volta, por exemplo, é um procedimento fundamental, que responde às necessidades imediatas para inserção no universo mais próximo. É o caso de vestir-se ou amarrar os sapatos, que constituem-se em ações procedimentais importantes no processo de conquista da independência. Dispor-se a perguntar é uma atitude fundamental para o processo de aprendizagem. Da mesma forma, para que as crianças possam exercer a cooperação, a solidariedade e o respeito, por exemplo, é necessário que aprendam alguns procedimentos importantes relacionados às formas de colaborar com o grupo, de ajudar e pedir ajuda etc.

Deve-se ter em conta que a aprendizagem de procedimentos será, muitas vezes, trabalhada de forma articulada com conteúdos conceituais e atitudinais.

Os conteúdos atitudinais tratam dos valores, das normas e das atitudes. Conceber valores, normas e atitudes como conteúdos implica torná-los explícitos e compreendê-los como passíveis de serem aprendidos e planejados.

As instituições educativas têm uma função básica de socialização e, por esse motivo, têm sido sempre um contexto gerador de atitudes. Isso significa dizer que os valores impregnam toda a prática educativa e são aprendidos pelas crianças, ainda que não sejam considerados como conteúdos a serem trabalhados explicitamente, isto é, ainda que não sejam trabalhados de forma consciente e intencional. A aprendizagem de conteúdos deste tipo implica uma prática coerente, onde os valores, as atitudes e as normas que se pretende trabalhar estejam presentes desde as relações entre as pessoas até a seleção dos conteúdos, passando pela própria forma de organização da instituição. A falta de coerência entre o discurso e a prática é um dos fatores que promove o fracasso do trabalho com os valores. Nesse sentido, dar o exemplo evidencia que é possível agir de acordo com valores determinados. Do contrário, os valores tornam-se vazios de sentido e aproximam-se mais de uma utopia não realizável do que de uma realidade possível.

Para que as crianças possam aprender conteúdos atitudinais, é necessário que o professor e todos os profissionais que integram a instituição possam refletir sobre os valores que são transmitidos cotidianamente e sobre os valores que se quer desenvolver. Isso

significa um posicionamento claro sobre o quê e o como se aprende nas instituições de educação infantil.

Deve-se ter em conta que, por mais que se tenha a intenção de trabalhar com atitudes e valores, nunca a instituição dará conta da totalidade do que há para ensinar. Isso significa dizer que parte do que as crianças aprendem não é ensinado de forma sistemática e consciente e será aprendida de forma incidental. Isso amplia a responsabilidade de cada um e de todos com os valores e as atitudes que cultivam.



Iolanda Huzak

Organização dos conteúdos por blocos

Os conteúdos são apresentados nos diversos eixos de trabalho, organizados por blocos. Essa organização visa a contemplar as dimensões essenciais de cada eixo e situar os diferentes conteúdos dentro de um contexto organizador que explicita suas especificidades por um lado e aponta para a sua "origem" por outro. Por exemplo, é importante que o professor saiba, ao ler uma história para as crianças, que está trabalhando não só a leitura, mas também, a fala, a escuta, e a escrita; ou, quando organiza uma atividade de percurso, que está trabalhando tanto a percepção do espaço, como o equilíbrio e a coordenação da criança. Esses conhecimentos ajudam o professor a dirigir sua ação de forma mais consciente, ampliando as suas possibilidades de trabalho.

Embora estejam elencados por eixos de trabalho, muitos conteúdos encontram-se contemplados em mais de um eixo. Essa opção visa a apontar para o tratamento integrado que deve ser dado aos conteúdos. Cabe ao professor organizar seu planejamento de forma a aproveitar as possibilidades que cada conteúdo oferece, não restringindo o trabalho a um único eixo, em fragmentando o conhecimento.

Seleção de conteúdos

Os conteúdos aqui elencados pretendem oferecer um repertório que possa auxiliar o desenvolvimento das capacidades colocadas nos objetivos gerais. No entanto, considerando as características particulares de cada grupo e suas necessidades, cabe ao professor selecioná-los e adequá-los de forma que sejam significativos para as crianças.

Deve se ter em conta que o professor, com vistas a desenvolver determinada capacidade, pode priorizar determinados conteúdos; trabalhá-los em diferentes momentos do ano; voltar a eles diversas vezes, aprofundando-os a cada vez etc. Como são múltiplas as possibilidades de escolha de conteúdos, os critérios para selecioná-los devem se atrelar ao grau de significado que têm para as crianças. É importante, também, que o professor considere as possibilidades que os conteúdos oferecem para o avanço do processo de aprendizagem e para a ampliação de conhecimento que possibilita.



Integração dos conteúdos

Os conteúdos são compreendidos, aqui, como instrumentos para analisar a realidade, não se constituindo um fim em si mesmos. Para que as crianças possam compreender a realidade na sua complexidade e enriquecer

sua percepção sobre ela, os conteúdos devem ser trabalhados de forma integrada, relacionados entre si. Essa integração possibilita que a realidade seja analisada por diferentes aspectos, sem fragmentá-la. Um passeio pela rua pode oferecer elementos referentes à análise das paisagens, à identificação de características de diferentes grupos sociais, à presença de animais, fenômenos da natureza, ao contato com a escrita e os números presentes nas casas, placas etc., contextualizando cada elemento na complexidade do meio. O mesmo passeio envolve, também, aprendizagens relativas à socialização, mobilizam sentimentos e emoções constituindo-se em uma atividade que pode contribuir para o desenvolvimento das crianças.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Os conteúdos estão intrinsecamente relacionados com a forma como são trabalhados com as crianças. Se, de um lado, é verdade que a concepção de aprendizagem adotada determina o enfoque didático, é igualmente verdade, de outro lado, que nem sempre esta relação se explicita de forma imediata. A prática educativa é bastante complexa e são inúmeras as questões que se apresentam no cotidiano e que transcendem o planejamento didático e a própria proposta curricular. Na perspectiva de explicitar algumas indicações sobre o enfoque didático e apoiar o trabalho do professor, as orientações didáticas situam-se no espaço entre as intenções educativas e a prática. As orientações didáticas são subsídios que remetem ao "como fazer", à intervenção direta do professor na promoção de atividades e cuidados alinhados com uma concepção de criança e de educação.

Vale lembrar que estas orientações não representam um modelo fechado que define um padrão único de intervenção. Pelo contrário, são indicações e sugestões para subsidiar a reflexão e a prática do professor.

Cada documento de eixo contém orientações didáticas gerais e as específicas aos diversos blocos de conteúdos. Nas orientações didáticas gerais explicitam-se condições relativas à: princípios gerais do eixo; organização do tempo, do espaço e dos materiais; observação, registro e avaliação.

Organização do tempo

A rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas. A apresentação de novos conteúdos às crianças requer sempre as mais diferentes estruturas didáticas, desde contar uma nova história, propor uma técnica diferente de desenho até situações mais



Iolanda Huzak

elaboradas, como, por exemplo, o desenvolvimento de um projeto, que requer um planejamento cuidadoso com um encadeamento de ações que visam a desenvolver aprendizagens específicas. Estas estruturas didáticas contêm múltiplas estratégias que são organizadas em função das intenções educativas expressas no projeto educativo, constituindo-se em um instrumento para o planejamento do professor. Podem ser agrupadas em três grandes modalidades de organização do tempo. São elas: atividades permanentes, seqüência de atividades e projetos de trabalho.

Atividades permanentes

São aquelas que respondem às necessidades básicas de cuidados, aprendizagem e de prazer para as crianças, cujos conteúdos necessitam de uma constância. A escolha dos conteúdos que definem o tipo de atividades permanentes a serem realizadas com freqüência regular, diária ou semanal, em cada grupo de crianças, depende das prioridades elencadas a partir da proposta curricular. Consideram-se atividades permanentes, entre outras:

- brincadeiras no espaço interno e externo;
- roda de história;
- roda de conversas;
- ateliês ou oficinas de desenho, pintura, modelagem e música;

- atividades diversificadas ou ambientes organizados por temas ou materiais à escolha da criança, incluindo momentos para que as crianças possam ficar sozinhas se assim o desejarem;
- cuidados com o corpo.

Seqüência de atividades

São planejadas e orientadas com o objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida. São seqüenciadas com intenção de oferecer desafios com graus diferentes de complexidade para que as crianças possam ir paulatinamente resolvendo problemas a partir de diferentes proposições. Estas seqüências derivam de um conteúdo retirado de um dos eixos a serem trabalhados e estão necessariamente dentro de um contexto específico.

Por exemplo: se o objetivo é fazer com que as crianças avancem em relação à representação da figura humana por meio do desenho, pode-se planejar várias etapas de trabalho para ajudá-las a reelaborar e enriquecer seus conhecimentos prévios sobre esse assunto, como observação de pessoas, de desenhos ou pinturas de artistas e de fotografias; atividades de representação a partir destas observações; atividades de representação a partir de interferências previamente planejadas pelo educador etc.





Projetos de trabalho

Os projetos são conjuntos de atividades que trabalham com conhecimentos específicos construídos a partir de um dos eixos de trabalho que se organizam ao redor de um problema para resolver ou um produto final que se quer obter. Possui uma duração que pode variar conforme o objetivo, o desenrolar das várias etapas, o desejo e o interesse das crianças pelo assunto tratado. Comportam uma grande dose de imprevisibilidade, podendo ser alterado sempre que necessário, tendo inclusive modificações no produto final. Alguns projetos, como fazer uma horta ou uma coleção, podem durar um ano inteiro, ao passo que outros, como, por exemplo, elaborar um livro de receitas, podem ter uma duração menor. Por partirem sempre de questões que necessitam ser respondidas, possibilitam um contato com as práticas sociais reais. Dependem, em grande parte, dos interesses das crianças, precisam ser significativos, representar uma questão comum para todas e partir de uma indagação da realidade. É importante que os desafios apresentados sejam possíveis de serem enfrentados pelo grupo de crianças. Um dos ganhos de se trabalhar com projetos é possibilitar às crianças que a partir de um assunto relacionado com um dos eixos de trabalho, possam estabelecer múltiplas relações, ampliando suas idéias sobre um assunto específico, buscando complementações com conhecimentos pertinentes aos diferentes eixos. Esse aprendizado serve de referência para outras situações, permitindo generalizações de ordens diversas.

A realização de um projeto depende de várias etapas de trabalho que devem ser planejadas e negociadas com as crianças para que elas possam se engajar e acompanhar o

percurso até o produto final. O que se deseja alcançar justifica as etapas de elaboração. O levantamento dos conhecimentos prévios das crianças sobre o assunto em pauta deve se constituir no primeiro passo. A socialização do que o grupo já sabe e o levantamento do que desejam saber, isto é, as dúvidas que possuem, pode se constituir na outra etapa. Onde procurar as informações pode ser uma decisão compartilhada com crianças, familiares e demais funcionários da instituição. Várias fontes de informações poderão ser usadas, como livros, enciclopédias, trechos de filmes, análise de imagens, entrevistas com as mais diferentes pessoas, visitas a recursos da comunidade etc. O registro dos conhecimentos que vão sendo construídos pelas crianças deve permear todo o trabalho, podendo incluir relatos escritos, fitas gravadas, fotos, produção das crianças, desenhos etc. Os projetos contêm seqüências de atividades e pode-se utilizar atividades permanentes já em curso.

A característica principal dos projetos é a visibilidade final do produto e a solução do problema compartilhado com as crianças. Ao final de um projeto, pode-se dizer que a criança aprendeu porque teve uma intensa participação que envolveu a resolução de problemas de naturezas diversas. Soma-se a todas essas características mais uma, ligada ao caráter lúdico que os projetos na educação infantil têm. Se o projeto é sobre castelos, reis, rainhas, as crianças podem incorporar em suas brincadeiras conhecimentos que foram construindo, e o produto final pode ser um baile medieval. Há muitos projetos que envolvem a elaboração de bonecos do tamanho de adultos, outros a construção de circos, de maquetes, produtos que por si só já representam criação e diversão para as crianças, sem contar o prazer que lhes dá de conhecer o mundo.

Organização do espaço e seleção dos materiais

A organização dos espaços e dos materiais se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas. Isso implica que, para cada trabalho realizado com as crianças, deve-se planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim como introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos, ligados aos projetos em curso. Além disso, a aprendizagem transcende o espaço da sala, toma conta da área externa e de outros espaços da instituição e fora dela. A pracinha, o supermercado, a feira, o circo, o zoológico, a biblioteca, a padaria etc. são mais do que locais para simples passeio, podendo enriquecer e potencializar as aprendizagens.

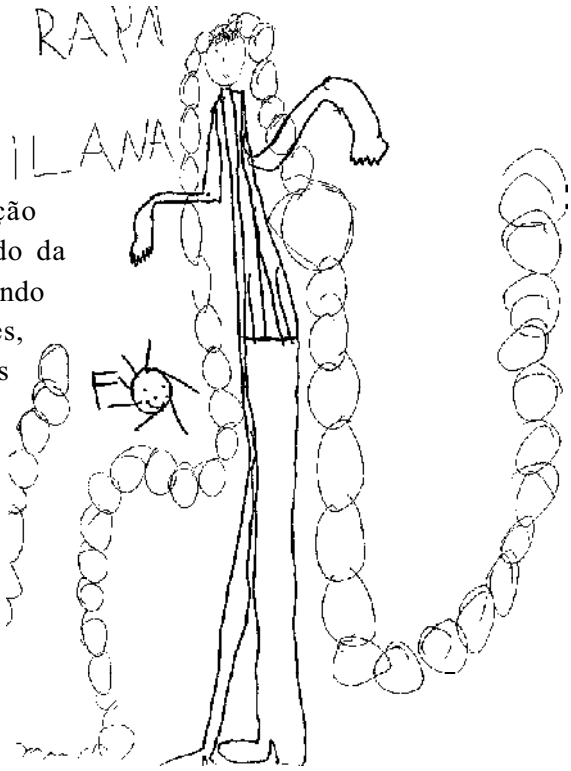
Observação, registro e avaliação formativa

A observação e o registro se constituem nos principais instrumentos de que o professor dispõe para apoiar sua prática. Por meio deles o professor pode registrar, contextualmente, os processos de aprendizagem das crianças; a qualidade das interações estabelecidas com outras crianças, funcionários e com o professor e acompanhar os processos de

desenvolvimento obtendo informações sobre as experiências das crianças na instituição. Esta observação e seu registro fornecem aos professores uma visão integral das crianças ao mesmo tempo que revelam suas particularidades.

São várias as maneiras pelas quais a observação pode ser registrada pelos professores. A escrita é, sem dúvida, a mais comum e acessível. O registro diário de suas observações, impressões, idéias etc. pode compor um rico material de reflexão e ajuda para o planejamento educativo. Outras formas de registro também, podem ser consideradas, como a gravação em áudio e vídeo; produções das crianças ao longo do tempo; fotografias etc.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sancionada em dezembro de 1996, estabelece, na Seção II, referente à educação infantil, artigo 31 que: "... a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental".



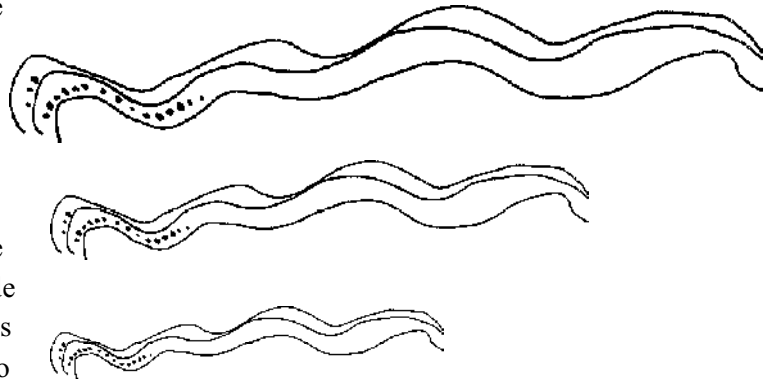
Existem ainda no Brasil práticas na educação infantil que possuem um entendimento equivocado da avaliação nessa etapa da educação, o que vem gerando sérios problemas, com conseqüências preocupantes, sobretudo, para as crianças de determinadas camadas da sociedade. A mais grave é a existência das chamadas "classes de alfabetização" que conferem à educação infantil o caráter de terminalidade. São classes que atendem crianças a partir de seis anos, retendo-as até que estejam alfabetizadas. As crianças que freqüentam essas classes não ingressam na primeira série do ensino fundamental, até que tenham atingido os padrões desejáveis de aprendizagem da leitura e escrita. A essas crianças têm sido vedado, assim, o direito constitucional de serem matriculadas na primeira série do ensino fundamental aos sete anos de idade. Outras práticas de avaliação conferem às produções das crianças: notas, conceitos, estrelas, carimbos com desenhos de caras tristes ou alegres conforme o julgamento do professor. A avaliação nessa etapa deve ser processual e destinada a auxiliar o processo de aprendizagem, fortalecendo a auto-estima das crianças.

Neste documento, a avaliação é entendida, prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo.

No que se refere às crianças, a avaliação deve permitir que elas acompanhem suas conquistas, suas dificuldades e suas possibilidades ao longo de seu processo de aprendizagem. Para que isso ocorra, o professor deve compartilhar com elas aquelas observações que sinalizam seus avanços e suas possibilidades de superação das dificuldades. São várias as situações cotidianas nas quais isso já ocorre, como, por exemplo, quando o professor diz: "Olhe que bom, você já está conseguindo se servir sozinho", ou quando torna observável para as crianças o que elas sabiam fazer quando chegaram na instituição com o que sabem até aquele momento. Nessas situações, o retorno para as crianças se dá de forma contextualizada, o que fortalece a função formativa que deve ser atribuída à avaliação. Além dessas, existem outras situações que podem ser aproveitadas ou criadas com o objetivo de situar a criança frente ao seu processo de aprendizagem. É importante que o professor tenha consciência disso, para que possa atuar de forma cada vez mais intencional. Isso significa definir melhor a quem se dirige a avaliação — se ao grupo todo ou às crianças em particular; qual o melhor momento para explicitá-la e como deve ser feito. Esses momentos de retorno da avaliação para a criança devem incidir prioritariamente sobre as suas conquistas. Apontar aquilo que a criança não consegue realizar ou não sabe, só faz sentido numa perspectiva de possível superação, quando o professor detém conhecimento sobre as reais possibilidades de avanço da criança e sobre as possibilidades que ele tem para ajudá-la. Do contrário, ao invés de potencializar a ação das crianças e fortalecer a sua auto-estima, a avaliação pode provocar-lhes um sentimento de impotência e fracasso. Outro ponto importante de se marcar, refere-se à representação que a criança constrói sobre a avaliação. O professor deve ter consciência de que a forma como a avaliação é compreendida, na instituição e por ele próprio, será de fundamental importância para que a criança possa construir uma representação positiva da mesma.

A avaliação também é um excelente instrumento para que a instituição possa estabelecer suas prioridades para o trabalho educativo, identificar pontos que necessitam de maior atenção e reorientar a prática, definindo o que avaliar, como e quando em consonância com os princípios educativos que elege.

Para que possa se constituir como um instrumento voltado para reorientar a prática educativa, a avaliação deve se dar de forma sistemática e contínua, tendo como objetivo principal a melhoria da ação educativa. O professor, ciente do que pretende que as crianças aprendam, pode selecionar determinadas produções das crianças ao longo de um período para



obter com mais precisão informações sobre sua aprendizagem. Os pais, também, têm o direito de acompanhar o processo de aprendizagem de suas crianças, se inteirando dos avanços e conquistas, compreendendo os objetivos e as ações desenvolvidas pela instituição.



Daniela Pannuti



Iolanda Huzak

OBJETIVOS GERAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A prática da educação infantil deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.

A INSTITUIÇÃO E O PROJETO EDUCATIVO

O Referencial Curricular propõe um diálogo com programas e projetos curriculares de instituições de educação infantil, nos estados e municípios. Este diálogo supõe atentar para duas dimensões complementares que possam garantir a efetividade das propostas: uma de natureza externa; outra, interna às instituições.

Condições externas

As particularidades de cada proposta curricular devem estar vinculadas principalmente às características socioculturais da comunidade na qual a instituição de educação infantil está inserida e às necessidades e expectativas da população atendida. Conhecer bem essa população permite compreender suas reais condições de vida, possibilitando eleger os temas mais relevantes para o processo educativo de modo a atender a diversidade existente em cada grupo social.

Nos diferentes municípios, existe um conjunto de conhecimentos, formas de viver e de se divertir, de se manifestar religiosamente, de trabalhar etc. que se constitui em uma cultura própria. A valorização e incorporação desta cultura no currículo das instituições é fonte valiosa para a intervenção pedagógica. Além disso, o conhecimento das questões específicas de cada região, sejam elas de ordem econômica, social ou ambiental permite a elaboração de propostas curriculares mais significativas.

A problemática social de muitas das comunidades brasileiras faz com que os profissionais e as instituições de educação infantil tenham que considerar questões bastante complexas que não podem ser ignoradas, pois afetam diretamente a vida das crianças pequenas. A desnutrição, a violência, os abusos e maus tratos, os problemas de saúde etc. que algumas crianças sofrem não são questões que só a instituição de educação infantil pode resolver isoladamente. Só uma ação conjunta entre os diversos recursos da comunidade como as associações civis e os conselhos de direitos das crianças, as organizações governamentais e não-governamentais ligadas à saúde, à assistência, à cultura etc. pode encaminhar soluções mais factíveis com a realidade de cada situação.

Condições internas

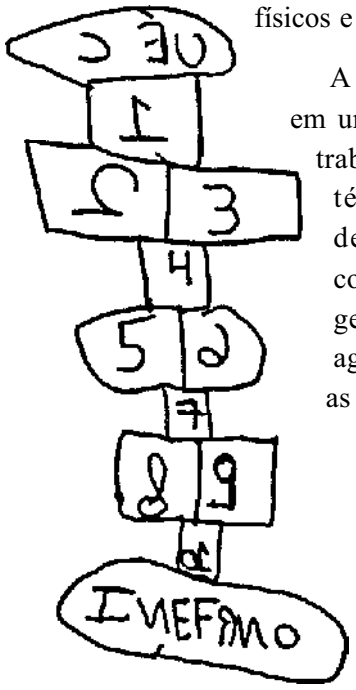
As creches e pré-escolas existentes no Brasil se constituíram de forma muito diversa ao longo de sua história, se caracterizando por uma variedade de modalidades de atendimento. Há creches funcionando em período integral entre 8 e 12 horas por dia, que atendem o ano todo sem interrupção; outras fecham para férias; há creches de meio período;

há creches que atendem 24 horas por dia; há pré-escolas funcionando de 3 a 4 horas e há inclusive as que atendem em período integral.

Ao se pensar em uma proposta curricular deve-se levar em conta não só o número de horas que a criança passa na instituição, mas também a idade em que começou a freqüentá-la e quantos anos terá pela frente. Estas questões acabam influindo na seleção dos conteúdos a serem trabalhados com as crianças, na articulação curricular de maneira a garantir um maior número de experiências diversificadas a todas as crianças que a freqüentam. Muitas instituições de educação infantil têm a tarefa complexa de receber crianças a qualquer tempo e idade. É possível, por exemplo, que crianças ingressem com seis meses, com dois anos ou cinco anos. Esta especificidade da educação infantil exige uma flexibilidade em relação às propostas pedagógicas e em relação aos objetivos educacionais que se pretende alcançar.

O fato de muitas instituições atenderem em horário integral implica uma maior responsabilidade quanto ao desenvolvimento e aprendizagens infantis, assim como com a oferta de cuidados adequados em termos de saúde e higiene. Estes horários estendidos devem significar sempre maiores oportunidades de aprendizagem para as crianças e não apenas a oferta de atividades para passar o tempo ou muito menos longos períodos de espera.

Em alguns municípios, existe um tipo de prática em que as crianças ficam um período na creche e o outro na pré-escola. Nestes casos ou ainda naqueles onde há troca de turnos de professores entre os períodos da manhã e da tarde, é necessário um planejamento em conjunto, evitando repetições de atividades ou lacunas no trabalho com as crianças. Não é desejável que a creche seja considerada apenas um espaço de cuidados físicos e recreação e a pré-escola o local onde se legitima o aprendizado.



A elaboração da proposta curricular de cada instituição se constitui em um dos elementos do projeto educativo e deve ser fruto de um trabalho coletivo que reuna professores, demais profissionais e técnicos. Outros aspectos são relevantes para o bom desenvolvimento do projeto pedagógico e devem ser considerados, abrangendo desde o clima institucional, formas de gestão, passando pela organização do espaço e do tempo, dos agrupamentos, seleção e oferta dos materiais até a parceria com as famílias e papel do professor.

AMBIENTE INSTITUCIONAL

O ambiente de cooperação e respeito entre os profissionais e entre esses e as famílias favorece a busca de uma linha coerente de ação. Respeito às diferenças, explicitação de

conflitos, cooperação, complementação, negociação e procura de soluções e acordos devem ser a base das relações entre os adultos.

Em se tratando de crianças tão pequenas, a atmosfera criada pelos adultos precisa ter um forte componente afetivo. As crianças só se desenvolverão bem, caso o clima institucional esteja em condições de proporcionar-lhes segurança, tranqüilidade e alegria. Adultos amigáveis, que escutam as necessidades das crianças e, com afeto, atendem a elas, constituem-se em um primeiro passo para criar um bom clima. As crianças precisam ser respeitadas em suas diferenças individuais, ajudadas em seus conflitos por adultos que sabem sobre seu comportamento, entendem suas frustrações, possibilitando-lhes limites claros. Os adultos devem respeitar o desenvolvimento das crianças e encorajá-las em sua curiosidade, valorizando seus esforços.

FORMAÇÃO DO COLETIVO INSTITUCIONAL

Elaborar e implantar um projeto educativo requer das equipes de profissionais das instituições um grande esforço conjunto. A direção da instituição tem um papel chave neste processo quando auxilia a criação de um clima democrático e pluralista. Deve incentivar e acolher as participações de todos de modo a possibilitar um projeto que contemple a explicitação das divergências e das expectativas de crianças, pais, docentes e comunidade.

O coletivo de profissionais da instituição de educação infantil, entendido como organismo vivo e dinâmico é o responsável pela construção do projeto educacional e do clima institucional. A tematização da prática, o compartilhar de conhecimentos são ações que conduzidas com intencionalidade, formam o coletivo criando condições para que o trabalho desenvolvido seja debatido, compreendido e assumido por todos. Compartilhar é um processo que contribui para que a instituição se constitua como unidade educacional no qual são expressas as teorias e os saberes que sustentam a prática pedagógica. Esse processo tece a unidade do projeto educativo que embora traduzida pelos diferentes indivíduos do coletivo, parte de princípios comuns. A unidade é, portanto, construída dinamicamente.

ESPAÇO PARA FORMAÇÃO CONTINUADA

O coletivo, segundo as características apontadas acima, não pode prescindir da formação continuada que deve fazer parte da rotina institucional e não pode ocorrer de forma esporádica.

Hora e lugar especialmente destinado à formação devem possibilitar o encontro entre os professores para a troca de idéias sobre a prática, para supervisão, estudos sobre os mais

diversos temas pertinentes ao trabalho, organização e planejamento da rotina, do tempo e atividades e outras questões relativas ao projeto educativo.

A instituição deve proporcionar condições para que todos os profissionais participem de momentos de formação de naturezas diversas como reuniões, palestras, visitas, atualizações por meio de filmes, vídeos etc.

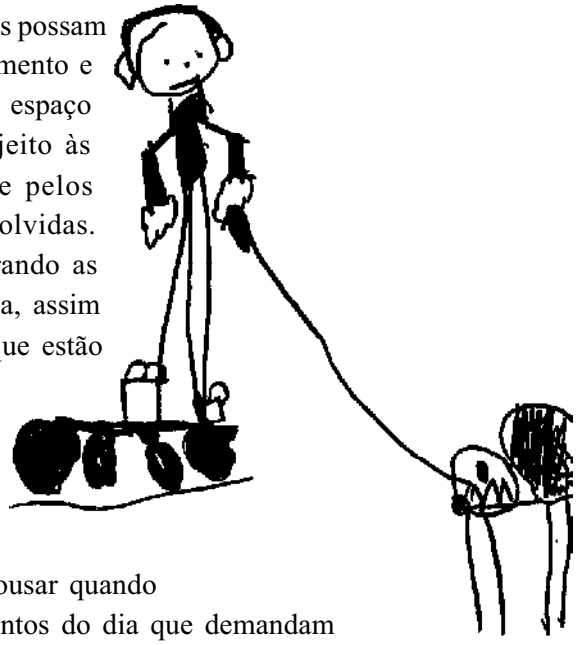


Iolanda Huzak

ESPAÇO FÍSICO E RECURSOS MATERIAIS

A estruturação do espaço, a forma como os materiais estão organizados, a qualidade e adequação dos mesmos são elementos essenciais de um projeto educativo. Espaço físico, materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição. Constituem-se em poderosos auxiliares da aprendizagem. Sua presença desponta como um dos indicadores importantes para a definição de práticas educativas de qualidade em instituição de educação infantil. No entanto, a melhoria da ação educativa não depende exclusivamente da existência destes objetos, mas está condicionada ao uso que fazem deles os professores junto às crianças com as quais trabalham. Os professores preparam o ambiente para que a criança possa aprender de forma ativa na interação com outras crianças e com os adultos.

VERSATILIDADE DO ESPAÇO



O espaço na instituição de educação infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas. Deve ser pensado e rearranjado, considerando as diferentes necessidades de cada faixa etária, assim como os diferentes projetos e atividades que estão sendo desenvolvidos. Particularmente, as crianças de zero a um ano de idade necessitam de um espaço especialmente preparado onde possam engatinhar livremente, ensaiar os primeiros passos, brincar, interagir com outras crianças, repousar quando sentirem necessidade etc. Os vários momentos do dia que demandam mais espaço livre para movimentação corporal ou ambientes para aconchego e/ou para maior concentração, ou ainda, atividades de cuidados implicam, também, planejar, organizar e mudar constantemente o espaço. Nas salas, a forma de organização pode comportar ambientes que permitem o desenvolvimento de atividades diversificadas e simultâneas, como, por exemplo, ambientes para jogos, artes, faz-de-conta, leitura etc.

Pesquisas indicam que ambientes divididos são mais indicados para estruturar espaços para crianças pequenas ao invés de grandes áreas livres. Os pequenos interagem melhor em grupos quando estão em espaços menores e mais aconchegantes de onde podem visualizar o adulto. Os elementos que dividem o espaço são variados, podendo ser prateleiras baixas, pequenas casinhas, caixas, biombos baixos dos mais diversos tipos etc. Esse tipo de organização favorece à criança ficar sozinha, se assim o desejar.

Na área externa, há que se criar espaços lúdicos que sejam alternativos e permitam que as crianças corram, balancem, subam, desçam e escalem ambientes diferenciados, pendurem-se, escorreguem, rolem, joguem bola, brinquem com água e areia, escondam-se etc.

OS RECURSOS MATERIAIS

Recursos materiais entendidos como mobiliário, espelhos, brinquedos, livros, lápis, papéis, tintas, pincéis, tesouras, cola, massa de modelar, argila, jogos os mais diversos, blocos para construções, material de sucata, roupas e panos para brincar etc. devem ter







Fotos: Iolanda Huzak



presença obrigatória nas instituições de educação infantil de forma cuidadosamente planejada.

Os materiais constituem um instrumento importante para o desenvolvimento da tarefa educativa, uma vez que são um meio que auxilia a ação das crianças. Se de um lado, possuem qualidades físicas que permitem a construção de um conhecimento mais direto e baseado na experiência imediata, por outro lado, possuem qualidades outras que serão conhecidas apenas pela intervenção dos adultos ou de parceiros mais experientes. As crianças exploram os objetos, conhecem suas propriedades e funções e, além disso, transformam-nos nas suas brincadeiras, atribuindo-lhes novos significados.

Os brinquedos constituem-se, entre outros, em objetos privilegiados da educação das crianças. São objetos que dão suporte ao brincar e podem ser das mais diversas origens materiais, formas, texturas, tamanho e cor. Podem ser comprados ou fabricados pelos professores e pelas próprias crianças; podem também ter vida curta, quando inventados e confeccionados pelas crianças em determinada brincadeira e durar várias gerações, quando transmitidos de pai para filho. Nessa perspectiva, as instituições devem integrá-los ao acervo de materiais existentes nas salas, prevendo critérios de escolha, seleção e aquisição de acordo com a faixa etária atendida e os diferentes projetos desenvolvidos na instituição.

ACESSIBILIDADE DOS MATERIAIS

Outro ponto importante a ser ressaltado diz respeito à disposição e organização dos materiais, uma vez que isso pode ser decisivo no uso que as crianças venham a fazer deles. Os brinquedos e demais materiais precisam estar dispostos de forma acessível às crianças, permitindo seu uso autônomo, sua visibilidade, bem como uma organização que possibilite identificar os critérios de ordenação.

É preciso que, em todas as salas, exista mobiliário adequado ao tamanho das crianças para que estas disponham permanentemente de materiais para seu uso espontâneo ou em atividades dirigidas. Este uso freqüente ocasiona, inevitavelmente, desgaste em brinquedos, livros, canetas, pincéis, tesouras, jogos etc. Esta situação comum não deve ser pretexto para que os adultos guardem e tranquem os materiais em armários, dificultando seu uso pelas crianças. Usar, usufruir, cuidar e manter os materiais são aprendizagens importantes nessa faixa etária. A manutenção e reposição destes materiais devem fazer parte da rotina das instituições e não acontecer de forma esporádica.

SEGURANÇA DO ESPAÇO E DOS MATERIAIS

Para as crianças circularem com independência no espaço, é necessário um bom planejamento que garanta as condições de segurança necessárias. É imprescindível o uso

de materiais resistentes, de boa qualidade e testados pelo mercado, como vidros e espelhos resistentes, materiais elétricos e hidráulicos de comprovada eficácia e durabilidade. É necessária, também, proteção adequada em situações onde exista possibilidade de risco, como escadas, varandas, janelas, acesso ao exterior etc. Os brinquedos devem ser seguros (seguindo as normas do Inmetro[10]), laváveis e necessitam estar em boas condições. Os brinquedos de parque devem estar bem fixados em área gramada ou coberta com areia e não sobre área cimentada.

CRITÉRIOS PARA FORMAÇÃO DE GRUPOS DE CRIANÇAS

As diferenças que caracterizam cada fase de desenvolvimento são bastante grandes, o que leva, muitas vezes, as instituições a justificar os agrupamentos homogêneos por faixa etária. Esta forma de agrupamento está relacionada muito mais a uma necessidade do trabalho dos adultos do que às necessidades da criança. Se, de um lado, isto facilita a organização de algumas atividades e o melhor aproveitamento do espaço físico disponível, de outro, dificulta a possibilidade de interação que um grupo heterogêneo oferece.

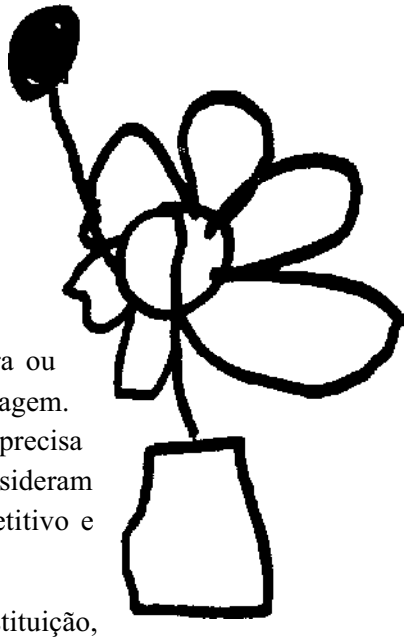
Não há uma divisão rígida, mas é comum que bebês fiquem em um mesmo grupo até conseguirem andar. As crianças que já andam bem e estão iniciando o controle dos esfíncteres costumam ser concentradas em outro agrupamento. Após a retirada das fraldas, as crianças costumam ser agrupadas por idade, isto é, em turmas de três, quatro, cinco e seis anos de idade. Numa concepção de educação e aprendizagem que considera a interação como um elemento vital para o desenvolvimento, o contato entre estas crianças de diferentes faixas etárias e com diferentes capacidades deve ser planejado. Isto quer dizer que é interessante prever constantes momentos na rotina ou planejar projetos que integrem estes diferentes agrupamentos.

Tão importante quanto pensar nos agrupamentos por faixa etária é refletir sobre o número de crianças por grupos e a proporção de adulto por crianças. Quanto menores as crianças, mais desaconselhados são os grupos muito grandes, pois há uma demanda de atendimento individualizado. Até os 12 meses, é aconselhável não ter mais de 6 crianças por adulto, sendo necessária uma ajuda nos momentos de maior demanda, como, por exemplo, em situações de alimentação. Do primeiro ao segundo ano de vida, aproximadamente, aconselha-se não mais do que 8 crianças para cada adulto, ainda com ajuda em determinados momentos. A partir do momento no qual as crianças deixam as fraldas até os 3 anos, pode-se organizar grupos de 12 a 15 crianças por adulto. Quando as crianças adquirem maior autonomia em relação aos cuidados e interagem de forma mais

[10] INMETRO: Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial do Ministério da Indústria, Comércio e Turismo.

independente com seus pares, entre 3 e 6 anos, é possível pensar em grupos maiores, mas que não ultrapassem 25 crianças por professor.

A razão adulto/criança, porém, não pode ser um critério isolado. Mesmo quando as proporções acima indicadas são respeitadas, há de se considerar que grupos com muitas crianças e muitos professores não resolvem as necessidades de um trabalho mais individualizado e cria um ambiente inadequado.



ORGANIZAÇÃO DO TEMPO

A rotina na educação infantil pode ser facilitadora ou cerceadora dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Rotinas rígidas e inflexíveis desconsideram a criança, que precisa adaptar-se a ela e não o contrário, como deveria ser; desconsideram também o adulto, tornando seu trabalho monótono, repetitivo e pouco participativo.

O número de horas que a criança permanece na instituição, a amplitude dos cuidados físicos necessários ao atendimento, os ritmos e diferenças individuais e a especificidade do trabalho pedagógico demandam um planejamento constante da rotina. A organização do tempo deve prever possibilidades diversas e muitas vezes simultâneas de atividades, como atividades mais ou menos movimentadas, individuais ou em grupos, com maior ou menor grau de concentração; de repouso, alimentação e higiene; atividades referentes aos diferentes eixos de trabalho.

Considerada como um instrumento de dinamização da aprendizagem, facilitador das percepções infantis sobre o tempo e o espaço, uma rotina clara e compreensível para as crianças é fator de segurança. A rotina pode orientar as ações das crianças, assim como dos professores, possibilitando a antecipação das situações que irão acontecer.

AMBIENTE DE CUIDADOS

A instituição necessita criar um ambiente de cuidado que considere as necessidades das diferentes faixas etárias, das famílias e as condições de atendimento da instituição. Como as crianças pequenas se caracterizam por um ritmo de crescimento e desenvolvimento físico variado os cuidados devem incluir o acompanhamento deste processo.

É possível, principalmente na creche, que alguns grupos iniciem o ano com determinadas características e necessidades, que estarão modificadas no final do primeiro trimestre. Algumas crianças começam a freqüentar o primeiro grupo das creches ainda no









Fotos: Iolanda Huzak

seu primeiro mês de vida, outras serão matriculadas próximo ao quarto mês ou no final do primeiro ano. Assim nas instituições que atendem bebês e crianças pequenas, não se pode prever uma organização do cotidiano de forma homogênea e que se mantenha o ano todo sem alterações.

A organização dos momentos em que são previstos cuidados com o corpo, banho, lavagem de mãos, higiene oral, uso dos sanitários, repouso e brincadeiras ao ar livre, podem variar nas instituições de educação infantil, segundo os grupos etários atendidos, o tempo de permanência diária das crianças na instituição e os acordos estabelecidos com as famílias. As atividades de cuidado das crianças se organizam em função de suas necessidades nas 24 horas do dia. Isto exige uma programação conjunta com as famílias para divisão de responsabilidades, evitando-se a sobreposição ou a ausência de alguns dos cuidados essenciais.

O planejamento dos cuidados e da vida cotidiana na instituição deve ser iniciado pelo conhecimento sobre a criança e suas peculiaridades, que se faz pelo levantamento de dados com a família no ato da matrícula e por meio de um constante intercâmbio entre familiares e professores. Algumas informações podem ser colhidas previamente à sua entrada na instituição, como os esquemas, preferências e intolerância alimentar; os hábitos de sono e de eliminação; os controles e cuidados especiais com sua saúde. Outras serão conhecidas na própria interação com a criança e sua família, ao longo do tempo.

PARCERIA COM AS FAMÍLIAS

As características da faixa etária das crianças atendidas, bem como as necessidades atuais de construção de uma sociedade mais democrática e pluralista apontam para a importância de uma atenção especial com a relação entre as instituições e as famílias.

Constata-se em muitas instituições que estas relações têm sido conflituosas, baseadas numa concepção equivocada de que as famílias dificultam o processo de socialização e de aprendizagem das crianças. No caso das famílias de baixa renda, por serem consideradas como portadoras de carências de toda ordem. No caso das famílias de maior poder aquisitivo, a crítica incide na relação afetiva estabelecida com as crianças. Esta concepção traduz um preconceito que gera ações discriminatórias, impedindo o diálogo. Muitas instituições que agem em função deste tipo de preconceito têm procurado implantar programas que visam a instruir as famílias, especialmente as mães, sobre como educar e criar seus filhos dentro de um padrão preestabelecido e considerado adequado. Essa ação, em geral moralizadora, tem por base o modelo de família idealizada e tem sido responsável muito mais por um afastamento das duas instituições do que por um trabalho conjunto em prol da educação das crianças.

Visões mais atualizadas sobre a instituição familiar propõem que se rejeite a idéia de que exista um único modelo. Enfoques teóricos mais recentes procuram entender a família

como uma criação humana mutável, sujeita a determinações culturais e históricas que se constitui tanto em espaço de solidariedade, afeto e segurança como em campo de conflitos, lutas e disputa.

A valorização e o conhecimento das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que compõem a nossa sociedade, e a crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes indicam que, novos caminhos devem ser trilhados na relação entre as instituições de educação infantil e as famílias.

Respeito aos vários tipos de estruturas familiares

Constate-se que as famílias independente da classe social a qual pertencem se organizam das mais diversas maneiras. Além da família nuclear que é constituída pelo pai, mãe e filhos, proliferam hoje as famílias monoparentais, nas quais apenas a mãe ou o pai está presente. Existem, ainda, as famílias que se reconstituíram por meio de novos casamentos e possuem filhos advindos dessas relações. Há, também, as famílias extensas, comuns na história brasileira, nas quais convivem na mesma casa várias gerações e/ou pessoas ligadas por parentescos diversos. É possível ainda encontrar várias famílias coabitando em uma mesma casa. Enfim, parece não haver limites para os arranjos familiares na atualidade.

As crianças têm direito de ser criadas e educadas no seio de suas famílias. O Estatuto da Criança e do Adolescente reafirma, em seus termos, que a família é a primeira instituição social responsável pela efetivação dos direitos básicos das crianças. Cabe, portanto, às instituições estabelecerem um diálogo aberto com as famílias, considerando-as como parceiras e interlocutoras no processo educativo infantil.



Iolanda Huzak



Iolanda Huzak

Acolhimento das diferentes culturas, valores e crenças sobre educação de crianças

A pluralidade cultural, isto é, a diversidade de etnias, crenças, costumes, valores etc. que caracterizam a população brasileira marca, também, as instituições de educação infantil. O trabalho com a diversidade e o convívio com a diferença possibilitam a ampliação de horizontes tanto para o professor quanto para a criança. Isto porque permite a conscientização de que a realidade de cada um é apenas parte de um universo maior que oferece múltiplas escolhas. Assumir um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias significa valorizar e respeitar a diversidade, não implicando a adesão incondicional aos valores do outro. Cada família e suas crianças são portadoras de um vasto repertório que se constitui em material rico e farto para o exercício do diálogo, aprendizagem com a diferença, a não discriminação e as atitudes não preconceituosas. Estas capacidades são necessárias para o desenvolvimento de uma postura ética nas relações humanas. Nesse sentido, as instituições de educação infantil, por intermédio de seus profissionais, devem desenvolver a capacidade de ouvir, observar e aprender com as famílias.

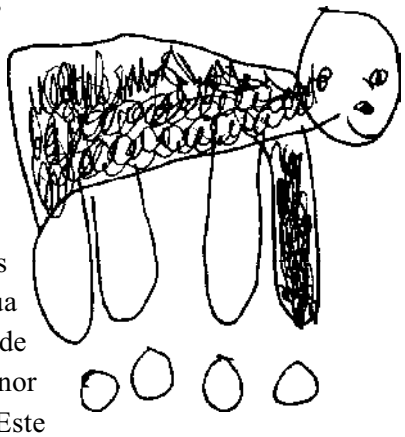
Acolher as diferentes culturas não pode se limitar às comemorações festivas, a eventuais apresentações de danças típicas ou à experimentação de pratos regionais. Estas iniciativas são interessantes e desejáveis, mas não são suficientes para lidar com a diversidade de valores e crenças.

Compreender o que acontece com as famílias, entender seus valores ligados a

procedimentos disciplinares, a hábitos de higiene, a formas de se relacionar com as pessoas etc. pode auxiliar a construção conjunta de ações. De maneira geral, as instituições de educação devem servir de apoio real e efetivo às crianças e suas famílias, respondendo às suas demandas e necessidades. Evitar julgamentos moralistas, pessoais ou vinculados a preconceitos é condição para o estabelecimento de uma base para o diálogo.

Estabelecimento de canais de comunicação

Existem oportunidades variadas de incluir as famílias no projeto institucional. Há experiências interessantes de criação de conselhos e associações de pais que são canais abertos de participação na gestão das unidades educacionais.



A comunicação mais individualizada entre as famílias e as instituições de educação infantil deve ocorrer desde o início de forma planejada. Após os primeiros contatos, a comunicação entre as famílias e os professores pode se tornar uma rotina mais informal, mas bastante ativa. Entrar todos os dias até a sala onde sua criança está, trocar algumas palavras com o professor pode ser um fator de tranqüilidade para muitos pais. Quanto menor a criança, mais importante essa troca de informações. Este contato direto não deve ser substituído por comunicações impessoais, escritas de maneira burocrática. Oportunidades de encontros periódicos com os pais de um mesmo grupo por meio de reuniões, ou mesmo contatos individuais fazem parte do cotidiano das instituições de educação infantil.

Em geral a troca de informações é diária com as famílias, principalmente quando há cuidados especiais que a criança esteja necessitando. Assim, para que o professor não fique sobrecarregado pela necessidade de dar atenção às famílias e crianças ao mesmo tempo, o planejamento deste momento — em conjunto com os pais e a ajuda de outros funcionários — é fundamental para o relacionamento de todos os envolvidos.

É preciso combinar formas de comunicação para trocas específicas de informações, como uso de medicamentos, que precisam ser dados em doses precisas, de acordo com receita do médico, ou eventos ligados à saúde e alimentação. Isso evita esquecimentos que podem ser prejudiciais para a saúde da criança e facilita a vida do professor e da família.

Com as famílias de crianças maiores, a comunicação é de natureza diferente. As informações entre as famílias e a instituição podem ser mais esporádicas, ocorrendo somente à medida das necessidades. As reuniões para discussão sobre o andamento dos trabalhos com as crianças são sempre bem-vindas e se constituem em um direito dos pais.

No entanto, a participação das famílias não deve estar sujeita a uma única possibilidade. As instituições de educação infantil precisam pensar em formas mais variadas de participação de modo a atender necessidades e interesses também diversificados.

Os pais, também, devem ter acesso à:

- filosofia e concepção de trabalho da instituição;
- informações relativas ao quadro de pessoal com as qualificações e experiências;
- informações relativas à estrutura e funcionamento da creche ou da pré-escola;
- condutas em caso de emergência e problemas de saúde;
- informações quanto a participação das crianças e famílias em eventos especiais.

As orientações podem ser modificadas caso haja um trabalho coletivo envolvendo as famílias e o coletivo de profissionais por meio de consultas e negociações permanentes.

As trocas recíprocas e o suporte mútuo devem ser a tônica do relacionamento. Os profissionais da instituição devem partilhar, com os pais, conhecimentos sobre desenvolvimento infantil e informações relevantes sobre as crianças utilizando uma sistemática de comunicações regulares.

Inclusão do conhecimento familiar no trabalho educativo

É possível integrar o conhecimento das famílias nos projetos e demais atividades pedagógicas. Não só as questões culturais e regionais podem ser inseridas nas programações por meio da participação de pais e demais familiares, mas também as questões afetivas e motivações familiares podem fazer parte do cotidiano pedagógico. Por exemplo, a história da escolha do nome das crianças, as brincadeiras preferidas dos pais na infância, as histórias de vida etc. podem tornar-se parte integrante de projetos a serem trabalhados com as crianças.

Acolhimento das famílias e das crianças na instituição

A entrada na instituição

O ingresso das crianças nas instituições pode criar ansiedade tanto para elas e para seus pais como para os professores. As reações podem variar muito, tanto em

relação às manifestações emocionais quanto ao tempo necessário para se efetivar o processo.

Algumas crianças podem apresentar comportamentos diferentes daqueles que normalmente revelam em seu ambiente familiar, como alterações de apetite; retorno às fases anteriores do desenvolvimento (voltar a urinar ou evacuar na roupa, por exemplo). Podem, também, adoecer; isolar-se dos demais e criar dependência de um brinquedo, da chupeta ou de um paninho. As instituições de educação infantil devem ter flexibilidade diante dessas singularidades ajudando os pais e as crianças nestes momentos.

A entrevista de matrícula pode ser usada para apresentar informações sobre o atendimento oferecido, os objetivos do trabalho, a concepção de educação adotada. Esta é uma boa oportunidade também para que se conheça alguns hábitos das crianças e para que o professor estabeleça um primeiro contato com as famílias.

Quanto mais novo o bebê, maior a ligação entre mãe e filho. Assim, não é apenas a criança que passa pela adaptação, mas também a mãe. Dependendo da família e da criança, outros membros como o pai, irmãos, avós poderão estar envolvidos no processo de adaptação à instituição. A maneira como a família vê a entrada da criança na instituição de educação infantil tem uma influência marcante nas reações e emoções da criança durante o processo inicial. Acolher os pais com suas dúvidas, angústias e ansiedades, oferecendo apoio e tranqüilidade, contribui para que a criança também se sinta menos insegura nos primeiros dias na instituição. Reconhecer que os pais são as pessoas que mais conhecem as crianças e que entendem muito sobre como cuidá-las pode facilitar o relacionamento. Antes de tudo, é preciso estabelecer uma relação de confiança com as famílias, deixando claro que o objetivo é a parceria de cuidados e educação visando ao bem-estar da criança. Quando há um certo número de crianças para ingressar na instituição, pode-se fazer uma reunião com todos os pais novos para que se conheçam e discutam conjuntamente suas dúvidas e preocupações.

Os primeiros dias

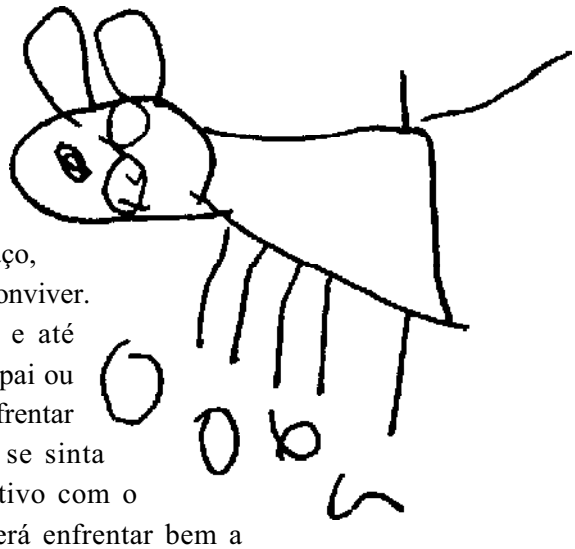
No primeiro dia da criança na instituição, a atenção do professor deve estar voltada para ela de maneira especial. Este dia deve ser muito bem planejado para que a criança possa ser bem acolhida. É recomendável receber poucas crianças por vez para que se possa atendê-las de forma individualizada. Com os bebês muito pequenos, o principal cuidado será preparar o seu lugar no ambiente, o seu berço, identificá-lo com o nome, providenciar os alimentos que irá receber, e principalmente tranqüilizar os pais. A permanência na instituição de alguns objetos de transição, como a chupeta, a fralda que ele usa para cheirar, um mordedor, ou mesmo o bico da mamadeira a que ele está acostumado, ajudará neste processo. Pode-se mesmo solicitar que a mãe ou responsável pela criança venha, alguns dias antes, ajudar a preparar o berço de seu bebê.



Iolanda Huzak



Iolanda Huzak



Quando o atendimento é de período integral, é recomendável que se estabeleça um processo gradual de inserção, ampliando o tempo de permanência de maneira que a criança vá se familiarizando aos poucos com o professor, com o espaço, com a rotina e com as outras crianças com as quais irá conviver. É importante que se solicite, nos primeiros dias, e até quando se fizer necessário, a presença da mãe ou do pai ou de alguém conhecido da criança para que ela possa enfrentar o ambiente estranho junto de alguém com quem se sinta segura. Quando tiver estabelecido um vínculo afetivo com o professor e com as outras crianças, é que ela poderá enfrentar bem a separação, sendo capaz de se despedir da pessoa querida, com segurança e desprendimento.

Este período exige muita habilidade, por isso, o professor necessita de apoio e acompanhamento, especialmente do diretor e membros da equipe técnica uma vez que ele também está sofrendo um processo de adaptação. Os professores precisam ter claro qual é o papel da mãe (ou de quem estiver acompanhando a criança) em seus primeiros dias na instituição.

Os pais podem encontrar dificuldades de tempo para viver este processo por não poderem se ausentar muitos dias no trabalho. Neste caso, seria importante que pudessem estar presentes, ao menos no primeiro dia, e que depois pudessem ser substituídos por alguém da confiança da criança.

O choro da criança, durante o processo de inserção, parece ser o fator que mais provoca ansiedade tanto nos pais quanto nos professores. Mas parece haver, também, uma crença de que o choro é inevitável e que a criança acabará se acostumando, vencida pelo esgotamento físico ou emocional, parando de chorar. Alguns acreditam que, se derem muita atenção e as pegarem no colo, as crianças se tornarão manhosas, deixando-as chorar. Essa experiência deve ser evitada. Deve ser dada uma atenção especial às crianças, nesses momentos de choro, pegando no colo ou sugerindo-lhes atividades interessantes.

O professor pode planejar a melhor forma de organizar o ambiente nestes primeiros dias, levando em consideração os gostos e preferências das crianças, repensando a rotina em função de sua chegada e oferecendo-lhes atividades atrativas. Ambientes organizados com material de pintura, desenho e modelagem, brinquedos de casinha, baldes, pás, areia e água etc., são boas estratégias.

As orientações acima são válidas também para os primeiros dias do ano ou do semestre, quando todas as crianças e funcionários estão em período de adaptação. É necessário um período de planejamento da equipe para organizar a entrada e a rotina das crianças.

Remanejamento entre os grupos de criança

O remanejamento das crianças para outras turmas parece inevitável, principalmente nas creches, em função da grande demanda por vagas. Havendo realmente necessidade de enfrentar esta situação, todo cuidado é pouco. As crianças pequenas, em especial as de zero a dois anos, constroem, por meio do vínculo afetivo com o adulto de referência, a base sobre a qual vão se sentir seguras para explorar o ambiente e para se relacionar com novas pessoas. A integração à nova turma precisa ser gradativa, envolvendo o adulto com a qual estão acostumadas.

Substituição de professores

Considerando-se a importância dos vínculos estabelecidos com os adultos nessa faixa etária, a substituição dos professores deve ser pensada e planejada com atenção e antecedência, preparando as crianças para essa situação. Infelizmente, em muitas instituições, a rotatividade de adultos é uma realidade. Quando isso ocorre, é bom que esta transição seja feita paulatinamente com o professor antigo cedendo gradativamente o lugar para o novo.



Iolanda Huzak

Passagem para a escola

Com a saída das crianças, as famílias enfrentam novamente grandes mudanças. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental representa um marco significativo para a criança podendo criar ansiedades e inseguranças. O professor de educação infantil deve considerar esse fato desde o início do ano, estando disponível e atento para as questões e atitudes que as crianças possam manifestar. Tais preocupações podem ser aproveitadas para a realização de projetos que envolvam visitas a escolas de ensino fundamental; entrevistas com professores e alunos; programar um dia de permanência em uma classe de primeira série. É interessante fazer um ritual de despedida, marcando para as crianças este momento de passagem com um evento significativo. Essas ações ajudam a desenvolver uma disposição positiva frente às futuras mudanças demonstrando que, apesar das perdas, há também crescimento.

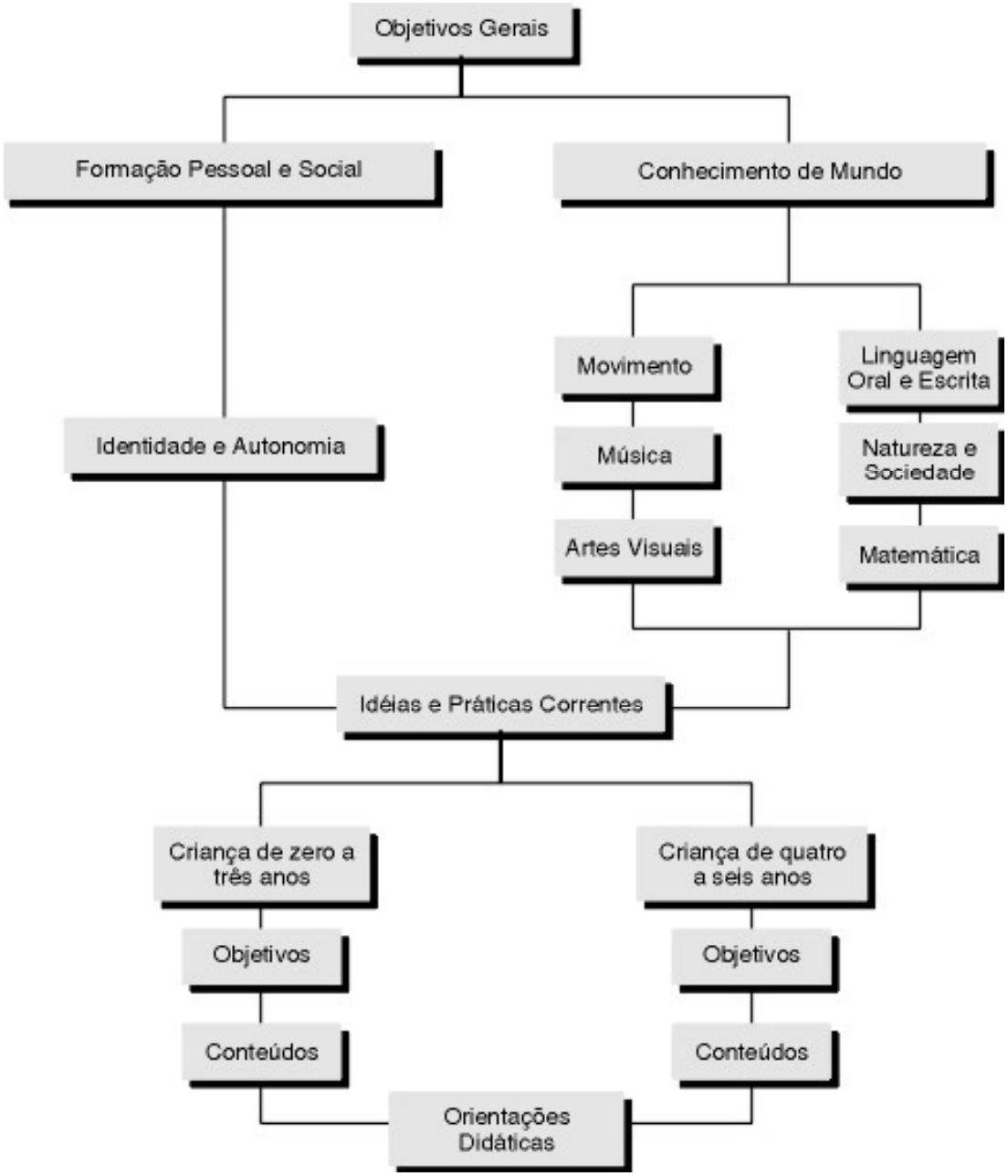
Acolhimento de famílias com necessidades especiais

Algumas famílias enfrentam problemas sérios ligados ao alcoolismo, violência familiar ou problemas de saúde e desnutrição que comprometem sua atuação junto às crianças. Apenas quando a sobrevivência física e mental está seriamente comprometida pela conduta familiar, ou quando a criança sofre agressão sexual, é possível pensar em uma ação mais enérgica para a interrupção imediata do comportamento agressor, admitindo-se, em casos extremos, o encaminhamento de crianças para instituições especializadas longe do convívio familiar.


Iolanda Huzak

No geral, as famílias que porventura tiverem dificuldades em cumprir qualquer uma de suas funções para com as crianças deverão receber toda ajuda possível das instituições de educação infantil, da comunidade, do poder público, das instituições de apoio para que melhorem o desempenho junto às crianças.

ESTRUTURA DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL



BIBLIOGRAFIA

Documentos oficiais

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Infância na ciranda da educação. Escola plural*. Prefeitura do Município de Belo Horizonte, 1996.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Coordenadoria de Educação Pré-Escolar. *Atendimento ao pré-escolar*. 4. ed. rev., v. 1 e 2. Brasília, 1982.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Funarte. *Educação musical*. Textos de apoio. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Música, Coordenadoria de Educação Musical, 1988.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Educação especial no Brasil*. Série institucional 2. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial*. Livro 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil*. Documento introdutório. Versão preliminar. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Subsídios para elaboração de orientações nacionais para educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Proposta pedagógica e currículo de educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Anais* do IV Simpósio Latino-Americano de Atenção à Criança de Zero a Seis Anos. II Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996 (no prelo).

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Educação infantil no Brasil: situação atual*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Anais* do I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Professor da pré-escola*. V. I e II. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI/Fundação Roberto Marinho, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Política de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1993.

_____. Ministério da Justiça. *Programa Nacional de Direitos Humanos*. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Organização das Unidades do Sistema Unificado de Saúde. Divisão Nacional de Saúde Materno Infantil. *Normas para a construção e instalação de creches*. Brasília: Centro de Documentação do Ministério da Saúde, 1989.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Organização e Desenvolvimento de Serviços de Saúde. *Manual de controle de infecção hospitalar*. Brasília: Centro de Documentação do Ministério da Saúde, 1987.

MINAS GERAIS. *Cadernos de estudo: educação musical,* v. 1, 2/3, 4/5. São Paulo: Através; Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1990/1997.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *O papel do planejamento na formação do educador*. São Paulo: SE/CENP, 1988.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Modelo pedagógico para educação pré-escolar*. São Paulo: SE/CENP/FLE, 1979.

_____. Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Proposta pedagógica para pré-escola.* Projeto Inovações no Ensino Básico. São Paulo: FDE, 1994.

_____. Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Programa de expansão e melhoria da educação pré-escolar na Região Metropolitana de São Paulo: uma proposta curricular para criança dos 4 aos 6 anos*. São Paulo: SE/FDE, 1994.

_____. Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Diagnóstico da pré-escola no Estado de São Paulo*. 1988. São Paulo: SE/FDE, 1990.

_____. Secretaria de Estado do Menor. *Creche/pré-escola*. São Paulo: Secretaria do Menor, 1992.

_____. Secretaria de Estado do Menor. *Creches e pré-escolas: três anos de experiência*. São Paulo: 1991.

_____. Secretaria de Estado da Saúde. Centro de Vigilância Epidemiológica. *Hepatite e leptospirose: orientações para investigação de epidemias e surtos*. Versão preliminar. São Paulo: SES, 1994.

SÃO PAULO (Município). Coordenadoria do Bem-Estar Social. Projeto Centros Infantis. *Programação psicopedagógica*. 3. ed. São Paulo: SAR, 1978.

_____. Secretaria Municipal do Bem-Estar Social. Supervisão Geral de Planejamento e Controle. *Diretrizes pedagógicas*. São Paulo, 1992.

_____. Secretaria Municipal da Educação. *Movimento de reorientação curricular*. São Paulo, 1992.

Propostas curriculares estaduais

Acre, Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Ceará, Cuiabá, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Roraima, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe, Tocantins.

Propostas curriculares municipais

Aracaju, Araraquara, Belém, Belo Horizonte, Betim, Blumenau, Boa Vista, Curitiba, Florianópolis, Fortaleza, Jaraguá do Sul, Jundiaí, Lorena, Maceió, Manaus, Mococa, Natal, Palmas, Piracicaba, Porto Alegre, Rio Branco, Rio de Janeiro, Salvador, São Bernardo do Campo, São Luís, São Paulo, Teresina, Vitória.

Propostas curriculares internacionais

ARGENTINA. *Actualización curricular artes-música*. Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires. Secretaria de Educación. Dirección de currículum. Documento de Trabajo nº 2, 1996.

_____. *Anexo del diseño curricular para la educación inicial*. Secretaria de Educación. Subsecretaria de Educación. Dirección General de Planeamiento-Educación. Dirección de Currículum. Buenos Aires, 1995.

AUSTRÁLIA. *Sistema de promoção de credenciamento de creches*. Conselho Nacional de Credenciamento de Creches. Austrália, 1993.

CANADÁ. *La garderie: une expérience de vie pour l'énfant*. Gouvernement du Québec, Office des services de garde à l'enfance, 1984.

COLÔMBIA. *Resolución nº 2.343*, de jun/95, por la qual se adopta un diseño de lineamentos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo, y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. Ministerio de Educación Nacional. Republica de Colombia, 1995.

CUBA. *Regulamento del circulo infantil*. Ministerio de Educación, 1978.

ESPANHA. *Currículo oficial*. Transversales. Educación para la Salud. Educación Sexual. Educación para la Igualdade de Oportunidades de Ambos Sexos. Ministerio de Educación y Ciencia. Espanha, 1992.

_____. *Currículo oficial*. Orientaciones didácticas. Ministerio de Educación y Ciencia. Espanha, 1992.

_____. *Currículo de la etapa*. Educación Infantil. Ministerio de Educación y Ciencia. Espanha, 1992.

FRANÇA. *Une école pour l'enfant des outils pour les maître*. Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Direction des Écoles. Centre National de Documentation Pédagogique, 1992.

_____. *L'espace d'accueil de la petite enfance: élements de programmation*. Documentation de travail provisoire. Ministèrere des Affaires Sociales et de L'Intégration. Secrétariat d'État chargé de la famille et des personnes agées. Direction de L'action sociale. Dernière mise à jour, 27/10/91.

ILHAS CANÁRIAS. *Desenho curricular de base. Reforma educativa das Ilhas Canárias*. Internet, 1991.

INGLATERRA. *National curriculum. Mathematics*. Department for Education and the Welsh Office. Inglaterra, 1991.

MÉXICO. *Programa de educación preescolar*. SEP. Septiembre de 1992.

_____. *Cuadernos-SEP*. Programa de Educación Preescolar. Libro 3. Apoyos Metodológicos. México, 1981.

NICARÁGUA. *Programa de educación preescolar.* Ministerio de Educación. Dirección General de Educación. Dirección de Educación Preescolar, 1995.

PERU. *Problemas y posibilidades de la educación inicial en el Peru*. Foro educativo. 1996.

PORTUGAL. *Orientações curriculares para a educação infantil*. Documento de trabalho, 2ª versão. Departamento de Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar. Dezembro de 1996.

REPÚBLICA DOMINICANA. *Fundamentos del currículum*. Secretaria de Estado de Educación, 1994.

Obras

ABRAMOWICZ, A. e WAJSKOP, G. *Creches: atividades para crianças de zero a seis anos*. São Paulo: Moderna, 1995.

ALAYÓN, N. La resignificación de la asistencia. Serviço Social e Sociedade. São Paulo, n.34, p. 148-160, dez./1990.

APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. *El conocimiento oficial* - la educación democrática en una era conservadora. Buenos Aires: Paidós, 1996.

_____. *Trabalho Docente e Textos:* economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARAÚJO, V. C. *Criança: do reino da necessidade ao reino da liberdade.* Vitória: Editora da Universidade Federal do Espírito Santo, 1996.

ARIÉS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARROYO, M. G. e DAYRELL, J. T. *Creche comunitária. Reflexões sobre uma pedagogia popular*. In: Cadernos de Educação Popular, n. 4. Belo Horizonte: Associação Movimento de Educação Popular Integral, 1989.

AUSUBEL, D. P. et alii. *Psicologia educacional.* Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

ÁVILA, I. S. et alii. *Plano de atenção à infância: objetivos e metas na área pedagógica.* Porto Alegre: Mediação, 1997.

BADINTER, E. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BALEN, A. D. J. *Disciplina e controle da sociedade: análise do discurso e da prática cotidiana*. São Paulo: Cortez, 1983.

BARTOLOMEIS, F. *A nova escola infantil. As crianças dos 3 aos 6.* Lisboa: Livros Horizonte, 1982.

BIBER, B. The challenge of professionalism: integrating theory and practice. In: SPODEK, B. et alii. *Professionalism and the early childhood practitioner.* Nova York: Teacher College Press, 1989.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. *Manual de educação infantil: 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRONSON, M. B. *The right stuff for children birth to 8*. EUA: Naeyc, 1995.

BROUGÈRE, G. *Jogo e educação.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRUNER, J. S. *O processo da educação*. São Paulo: Nacional, 1987.

BRUCE. T. *Early childhood education*. Londres: Hodder and Stoughton Educational, 1990.

BRZEZINSKI, I. (org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.* São Paulo: Cortez, 1997.

BUFFA, E.; ARROYO, M. e NOSELLA, P. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez, 1988.

BUSQUETS, D. et alli. *Los temas transversales*. Madri: Santillana, 1993.

CAMPOS, M. M. e ROSEMBERG, F. (org.). *Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte*. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1994.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. e FERREIRA, I. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1992.

CANIVEZ, P. *Educar o Cidadão?* Campinas: Papirus, 1991.

CARVALHO, S. P. *Diretrizes de educação infantil em um órgão de assistência.* Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC, 1995.

CARR, W. e KEMMIS, S. *Teoria crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CARRAHER, T. N. *Aprender pensando.* São Paulo: Vozes, 1984.

CARRETERO, M. *Construtivismo e educação*. Buenos Aires: Aique, 1993

CASTORINA, J. A. *Psicologia genética*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

CAVICCHIA, D. C. *O cotidiano da creche: um projeto pedagógico.* São Paulo: Loyola, 1993.

CERISARA, A. B. *A construção da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional.* Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo/Faculdade de Educação. São Paulo: 1996.

CHAMBOREDON, J.C.; PRÉVOT, J. O ofício de criança: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 59. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986.

CHAUÍ, M. *Cultura e democracia*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *O discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 1989.

COLL, C. *Aprendizagem escolar e construção do pensamento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. *Psicologia e currículo.* São Paulo: Ática, 1996.

_____. Diseño curricular base y proyetos curriculares. *Cuadernos de Pedagogía*, n. 168.

COLL, C.; POZO. I.; SARABIA, B. e VALLS, E. *Los Contenidos en la Reforma - Enseñaza y Anpredizaje de Conceptos, Procedimientos y Atitudes*. Madrid: Santillana, 1992.

_____. PALACIOS J. e MARCHESI, A. *Desenvolvimento Pscicológico e Educação*, vol 1,2 e 3. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

_____. MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I. e ZABALA, A. *El Constructivismo en el Aula.* Madrid: Graó, 1993.

COMPARATO, F. K. *Para viver a democracia.* São Paulo: Brasiliense, 1990.

CONHOLATO, M. C. (coord.). *Diagnóstico da pré-escola no Estado de São Paulo - 1988*. São Paulo: FDE, 1990.

COVRE, M. L. *A Cidadania que não temos*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

C.R.E.S. A S, *Ouvertures: l'école, la crèche, les familles.* Paris, L' Harmattan I.N.R.P. 1984.

CUNHA, L. A. *Educação, estado e democracia no Brasil*. São Paulo/Brasília/Niterói: Cortez/ FLACSO/EDUFF, 1991.

CURY, C. R. J. A propósito da educação e desenvolvimento social no Brasil. In: *Educação e Sociedade*, Cortez e Moraes, n. 9, 1981.

CRUZ, S. H. V. Reflexões acerca da formação do educador infantil. In: *Cadernos de Pesquisa.* Revista de Estudos e Pesquisas em educação. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, maio, 1997, n. 97, p. 79-89.

DA MATTA, R. *A casa & a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1985

_____. Um indivíduo sem rosto. In: *Brasileiro: Cidadão?* São Paulo: Cultura Editores Associados, 1992.

DANTAS, H. *A infância da razão* – uma introdução à psicologia da inteligência de Henry Wallon. São Paulo: Manole Dois, 1990.

DAUSTER, T. *Concepções de infância e pré-escola entre famílias da periferia de Niterói/R.J*. G.T. EDUCAÇÃO E SOCIEDADE - ANPOCS, São Paulo, outubro de 1985. DAVIS, Claudia et alii. *Psicologia na educação*. São Paulo: Cortez, 1990 - (coleção Magistério. 2º Grau. Série formação do professor).

DELEAU, M.; LAEVERS, F. e RAYNA, S. (coord.) *L'éducation préscolaire - quels objectifs pédagogiques?* France: Nathan/INRP, 1996.

DELVAL, Juan. *Crecer e Pensar*. Buenos Aires: Paidós,1983

_____. *Aprender a aprender*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

DEMO, Pedro. *Política Social, Educação e Cidadania*. Campinas: Papirus, 1994.

_____. *Educação e Qualidade*. São Paulo: Papirus,1995.

DE VRIES, Rheta et al. *A ética na educação infantil*: o ambiente sócio-moral na escola Porto Alegre: Artes médicas,1998.

DEWEY, John. *Democracia e Educação*. São Paulo: Nacional, 1979.

_____. *Como Pensamos*. São Paulo: Nacional, 1979.

DOMINGUES, J. L. *Interesses humanos e paradigmas curriculares*. RBEP, 1986.

DONZELOT, Jacques. *A polícia das famílias* Rio de Janeiro: Graal, 1980.

EDWARDS, Carolyn P. *The hundred languages of children: Reggio Emilia approach to early Childhood education.* EUA: Ablex Publishing Corporation, 1993.

ESPINOSA. M.V.P. *La crianza de los niños menores de seis años en Latinoamerica: un analisis de estudios realizados y propuestas para su continuidad*. OEA: Santiago de Chile, 1996.

FALCÃO, M. do Carmo B. C. *A Política de assistência social*. [trabalho apresentado no Seminário A Política de Assistência Social no Brasil, Brasília, LBA, 23 - 25 out./1991].

FARIA FILHO, L. M. *Creches Comunitárias. Aprendizagens políticas no cotidiano de relações pedagógicas.* In: *Cadernos de Educação Popular*, n. 7. Belo Horizonte, Minas Gerais: AMEPPE (Associação Movimento de Educação Popular Integral), 1990.

FARIA, A. L. G. *Direito à infância*: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de família operária na Cidade de São Paulo (1935-1938). Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1993.

FERNANDES, F. *O Dilema Educacional Brasileiro*. In: FORACCHI, M., PEREIRA, L. *Educação e Sociedade.* São Paulo: Cia Editora Nacional, 1972.

FERNANDES, H. R. *Sintoma Social Dominante e Moralização Infantil (um estudo sobre a Educação Moral em Emile Durkheim).* São Paulo: EDUSP, 1995.

FERREIRA, N. T. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1993.

FERREIRA, M. C. R. e OLIVEIRA, Z. de M. R. Contribuições para o esboço de uma proposta curricular para a formação de educadores de creche a nível de 2º Grau. In: ROSEMBERG, F. et alii. *A formação do educador de creche*: sugestões e propostas curriculares / Organização [de] Fúlvia Rosemberg, Maria M. Malta Campos, Claudia P. Vianna. São Paulo: FCC/DPE, 1992, p. 30 - 48.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. *Filhos do Analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRO, E.; LERNER, D. e OLIVEIRA, M. K. *Piaget, Vigotsky: Novas Contribuições para o Debate.* São Paulo: Ática, 1995.

FORACCI, M. e PEREIRA, L. *Educação e sociedade*. 6. ed. São Paulo: Nacional, 1972.

FORMOSINHO, J. O. (org.*). Modelos curriculares para a educação da infância*. Porto (Portugal): Porto, 1996.

FORQUIN, J. C. *Escola e Cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRANCISCATO, Irene. *As famílias das crianças atendidas pela creche segundo a ótica de seus profissionais.* Dissertação de mestrado. PUC-SP, 1996.

FRANCO, M. A. C. Lidando pobremente com a pobreza: análise de uma tendência no atendimento a crianças de 0 a 6 anos de idade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 51, nov. 1984, p. 13-32.

FREINET, C. *A pedagogia do bom senso*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

FREIRE, M. W. *A paixão de conhecer o mundo.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. *Educação e Mudança*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *Ideologia e Educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *Educação*. O Sonho Possível. In: Brandão, Carlos Rodrigues. *O Educador: Vida e Morte*. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____.*Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____.*A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1996.

FREITAG, B. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Moraes, 1977.

_____. *Piaget e o conhecimento*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992.

GARCIA, R. L. (org.). *Revisitando a pré-escola.* São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, M. *Educação contra a educação: o esquecimento da educação e a educação permanente*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Educação e poder; introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez, 1980.

GARDNER, H. *Inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. *A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GEERZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GERALDI, C. M. G. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. Revista Pro-Posição, n. 3, v. 15. Campinas: Unicamp, 1994.

GOFFMAN, I. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.

GOODSON, I. F. *Currículo e história*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GREEMAN, J. *Caring spaces, learning places: children's environments that work*. EUA: Exchange Inc., 1988.

GRUNDY, S. *Producto o praxis del currículum*. Madri: Morata, 1991.

HADDAD, L. *A creche em busca de identidade*. *Perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo*. São Paulo: Loyola, 1991.

HEBRARD, J. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. *Rev. Teoria & Educação*, n. 2. Porto Alegre: Pannonica, 1990.

HERNANDÉZ, F. e VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho – o conhecimento é um caleidoscópio.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HOBSBAWN, E. *Era dos extremos. O breve século XX- 1914,1991*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

HOHMANN, M. et alii. *A criança em ação.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1979.

HOFFMAN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 1995.

_____. *Avaliação: mitos e desafios. Uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Educação e Realidade e Revistas e Livros, 1991.

HOFFMAN, J. e SILVA, M. B. G. S. (coord.). Ação educativa. *Cadernos de Educação Infantil*, n. 1. Porto Alegre: Mediação, 1997.

IEE. Instituto de Estudos Especiais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Caderno de Ação, n. 0. *Trabalhando com famílias.* São Paulo, 1992.

JELIN, E. Construir a cidadania: uma visão desde baixo. *Cedec, Lua Nova*, n. 32, 1994.

JULIÃO, F. A construção coletiva do conhecimento: relato de uma prática. *Cadernos de Educação Popular*, n. 7. Belo Horizonte: Associação Movimento de Educação Popular Integral, 1990.

JULIÃO, F.; BICCAS, M. S. e FARIA FILHO, L. M. Construindo um projeto educativo. *Cadernos de Educação Popular*, n. 5. Belo Horizonte: Associação Movimento de Educação Popular Integral, 1990.

KAMII, C. e DEVRIES, R. *O conhecimento físico na educação pré-escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

KUHLMANN JR., M. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). *Cadernos de Pesquisa*, n. 78, p. 17-26. São Paulo: 1991.

_____. *Educação pré-escolar no Brasil* (1899-1922). Exposições e congressos patrocinando a "Assistência Científica". Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC, 1990.

KRAMER, S. (org.). *Com a pré-escola nas mãos*. São Paulo: Ática, 1989.

_____. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

LA TAILLE, Y. *Limites: três dimensões educativas.* São Paulo: Ática, no prelo.

LA TAILLE, Y.; DANTAS, H. e OLIVEIRA M. K. *Teorias piscogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

LEITE, L. B. *Piaget e a escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1987.

LIBÂNEO, J. *Didática.* Coleção magistério, 2º grau. Série formação do professor. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *Democratização da escola pública*. São Paulo: Loyola, 1989.

LURIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Ícone, 1990.

MACEDO, L. *Ensaios construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACHADO, M. L. *Pré-escola é não é escola*. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

MARSHALL, T. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MATUI, J. *Construtivismo. Teoria construtivista socio-histórica aplicada ao ensino.* São Paulo: Moderna, 1996.

MILLER, L. *Compreendendo seu bebê*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

MOREIRA, A. F. *Currículos e programas no Brasil*. São Paulo: Papirus, 1995.

_____. História do currículo: examinando contribuições e alternativas. *Anais* do VII Endipe. Goiânia, 1994.

_____. Conhecimento, currículo e ensino: questões e perspectivas. *Em Aberto*. Brasília: MEC, 1993.

MOSCA, J. J. e AGUIRRE, L. P. *Direitos humanos. Pautas para uma educação libertadora.* Petrópolis: Vozes, 1990.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins fontes, 1995.

MYERS, R. *The twelve who survive*. Nova York, EUA: Routledge, 1992.

NAEYC. *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8.* EUA: Naeyc, 1986.

_____. *Guidelines for preparation of early childhood professionals*. EUA: Naeyc, 1995.

NÓVOA, A. (org). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

_____. *Profissão professor.* Lisboa: Porto Editora, 1991.

OLIVEIRA, Z. M. (Org.). *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA Z. M. R. et alii. *Creches: crianças, faz de conta & cia*. Petrópolis: Vozes, 1992.

ORTIZ, R. *Cultura brasileira & identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PATTO, M. H. *Psicologia e ideologia: uma introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

_____. *Privação cultural e educação pré-primária*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

PERROTTI, E. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990.

PIAGET, J. *Psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Diefel, 1978.

_____. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar/MEC, 1975.

_____. *Epistemologia genética*. Petrópolis: Vozes, 1971.

_____. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Cia. Forense, 1970.

_____. *Psicologia da inteligência*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1958.

PRIORE, M. (org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991.

POSTER, M. *Teoria crítica da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

RIBEIRO, R. J. *O retorno do bom governo*. In: NOVAES, A. (org.). Ética. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.

RIBEIRO, D. *O Brasil como problema.* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

ROSEMBERG, F. (org.). *Temas em destaque: creche*. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1989.

ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. e HADDAD, L. *A rede de creches no Município de São Paulo*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1991.

SACRISTÁN, J. G. *El curriculum: una reflexión sobre la practica*. Madri: Morata, 1988.

SACRISTÁN, J. G. e GOMÉS, A. P. *La enseñanza: su teoría y su practica*. Madri: Akal Universitaria, 1989.

SALES, T. Raízes da desigualdade social na cultura política brasileira. *Anpocs Rev. Bras. de Ciências Sociais*, n. 25, 1994.

SARTI, C. A. *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres na periferia de São Paulo*. Tese de doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1994.

SPITZ, R. A. *O primeiro ano de vida: um estudo psicanalítico do desenvolvimento normal e anômalo das relações objetais*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

SAVIANI, D. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. *Coleção Educação Contemporânea*. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. *Pedagogia histórico-crítica. Primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1991.

_____. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. *Educação. Do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1980.

SILVA, L. H. e AZEVEDO, J. C. *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, T. M. N. *A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador*. São Paulo: EPU, 1990.

SILVA, T. R. N. e ARELARO, L. R. G. Orientações legais na área de currículo, nas esferas federal e estadual, a partir de Lei 5.692/71. *Cadernos Cedes*, n. 13. São Paulo: Cortez/ Cedes, 1987.

SEVERINO, A. J. *Filosofia da educação construindo a cidadania*. São Paulo: FTD, 1994a.

_____. Educação, produção do conhecimento e a função social da escola. *Idéias*, n. 24. São Paulo: FDE, 1994b.

SILVA, J. T. *Concepção de creche*. O ponto de vista dos profissionais que nela atuam. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC, 1993.

STEINER, D. *Compreendendo seu filho de 1 ano*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

SOUZA, M. G. F. U. *"Coisinha", "Anjinho" ou "Diabinho"*. A criança aos olhos da professora pré-escolar. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC, 1989.

SOUZA, S. J. Discutindo as implicações ideológicas na construção de uma proposta educativa para as creches e pré-escolas. *Cadernos de Educação Popular*, n. 7. Belo Horizonte: Associação Movimento de Educação Popular Integral, 1990.

SPODEK, B. *Handbook of research in early childhood education*. Nova York, EUA: The Free Press, 1982.

_____. (org.). *Early childhood education*. Englewood Cliffs, Nova York, EUA: Prentice Hall, 1973.

SPODEK, B.; SARACHO, O. e PETERS, D. L. (orgs.). *Professionalism and early childhood practitioner*. Nova York, EUA: Teacher College Press, 1988.

TEBEROSKY, A. *Aprendendo a escrever*. São Paulo: Ática, 1995.

TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

_____. *A educação é um direito: dependência essencial da democracia na efetivação desse direito.* São Paulo: Nacional, 1967a.

_____. *Educação no Brasil.* São Paulo: Nacional, 1967b.

_____. Educação para a democracia. In: *Introdução à administração educacional*. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1953.

_____. *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo. Manifesto dos pioneiros de 1932.* São Paulo: Nacional, s/d.

TELLES, V. Cultura da dádiva, o avesso da cidadania. *Anpocs Rev. Bras. de Ciências Sociais*, n. 25, 1994.

TORRES, J. *El currículum oculto*. Madri: Morata, 1991.

TORRES, R. M. *Que (e como) é necessário aprender? necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos escolares*. Campinas: Papirus, 1994.

VIEIRA, L. M. F. Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). *Cadernos de Pesquisa*, n. 67, p. 3-16, 1988.

_____. *Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências. Rumo à construção de um projeto educativo*. Dissertação de mestrado. UFMG, 1986.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1979.

WALLON, H. *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Moraes, 1979.

WEBER, E. *Ideas influencing early childhood education*. A theoretical analysis. Estados Unidos: Teachers College/Columbia University, 1984.

WEFFORT, F. e BENEVIDES, M. V. *Direito, cidadania e participação*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1981.

WEISZ, T. *As contribuições da psicogênese da língua escrita e algumas reflexões sobre a prática educativa de alfabetização*. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. CENP. São Paulo, 1989.

_____. *De professor para professor: relações entre ensino e aprendizagem.* São Paulo: Ática, no prelo.

WEREBE, M. J. G. *30 anos. Grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo: Ática, 1994.

_____. *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986.

WILLIAMS, R. *Cultura e sociedade*. São Paulo: Nacional, 1969.

FICHA TÉCNICA

Coordenação
Ana Amélia Inoue, Gisela Wajskop, Silvia Pereira de Carvalho.

Elaboração
Aloma Fernandes Carvalho, Ana Amélia Inoue, Anamélia Bueno Buoro, Damares Gomes Maranhão, Gisela Wajskop, Izabel Galvão, Maria Paula Vignola Zurawisky, Maria Priscila Bacellar Monteiro, Teca Alencar de Brito, Maria Virgínia Gastaldi, Regina Lúcia Scarpa Leite, Silvia Pereira de Carvalho, Vinicio de Macedo Santos.

Assessoria
Ana Teberosky, Antonia Terra, Délia Lerner de Zunino, Cecília Parra, Gilles Brougère, Jean Hébrard, Izabel Galvão, Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Maria Cristina Ribeiro Pereira, Marisa Pelella Mélega, Nelio Bizzo, Ricardo Brein, Rosa Iavelberg, Telma Weisz e 230 pareceristas — professores de universidades e especialistas de todo o país — que contribuíram com críticas e sugestões valiosas para o enriquecimento do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Tabulação de Pareceres
Andréa Bueno Buoro, Eike Frehse, Fraya Frehse.

Preparação do texto
Lilian Jenkino

Revisão de Texto e copidesque
Ana Maria Viana Freire, Lilian Jenkino e Maristela Félix de Lima.

Agradecimentos
Andréa dos Santos Vianna, Aparecida Maria Gama Andrade, Beatriz Cardoso, Célia M. Carolino Pires, Cisele Ortiz, Claudia Lemos, Edna Thomazella Cartaxo, Fátima Camargo, Gilda Portugal Gouveia, Heloysa Dantas, Hércules Abrão de Araújo, Joselita Dias dos Santos Reis, Márcia da Silva Ferreira, Maria Auxiliadora Albergaria, Maria Alice Junqueira de Almeida, Maria Lúcia Barros de Azambuja Guardia, Maria Tereza Perez Soares, Marilene Ribeiro dos Santos, Paulo Portella Filho, Saul Cypel, Sirlene Bendazzoli, Tereza de Jesus Nery Barreto, Vanda Bartalini Baruffaldi, Yves de La Taille, Prefeituras dos Municípios de Araraquara, Campo Grande, Itapetininga, Jaraguá do Sul, Jundiaí, Osasco, Salvador, São Bernardo do Campo e São Paulo, Asbrac, CNE, Consed, Efei e Undime.

Ministério
da Educação e
do Desporto



2

VOLUME



REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

Presidente da República
Fernando Henrique Cardoso

Ministro de Estado da Educação e do Desporto
Paulo Renato Souza

Secretário Executivo
Luciano Oliva Patrício

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

VOLUME 2

Secretaria de Educação Fundamental
Iara Glória Areias Prado

Departamento de Política da Educação Fundamental
Virgínia Zélia de Azevedo Rebeis Farha

Coordenação-Geral de Educação Infantil
Gisela Wajskop

Capa: Desenho em lápis de cera (utilização parcial) feito por Irma Carvalho e Silva, de Lucena - Paraíba, nascida em 3.1.95, vencedora do Concurso Criança e Cidadania, promovido pela ECT - Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos.

Brasil. 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.
3v.: il.

Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo.

1. Educação infantil. 2. Criança em idade pré-escolar. I. Título.

CDU 372.3

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL
DEPARTAMENTO DE POLÍTICA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL
COORDENAÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

VOLUME 2

Brasília
1998







Fotos: Iolanda Huzak

CARTA DO MINISTRO

Ao Professor de Educação Infantil

É com muito prazer que lhe entregamos o **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** referente às creches, entidades equivalentes e pré-escolas, que integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto.

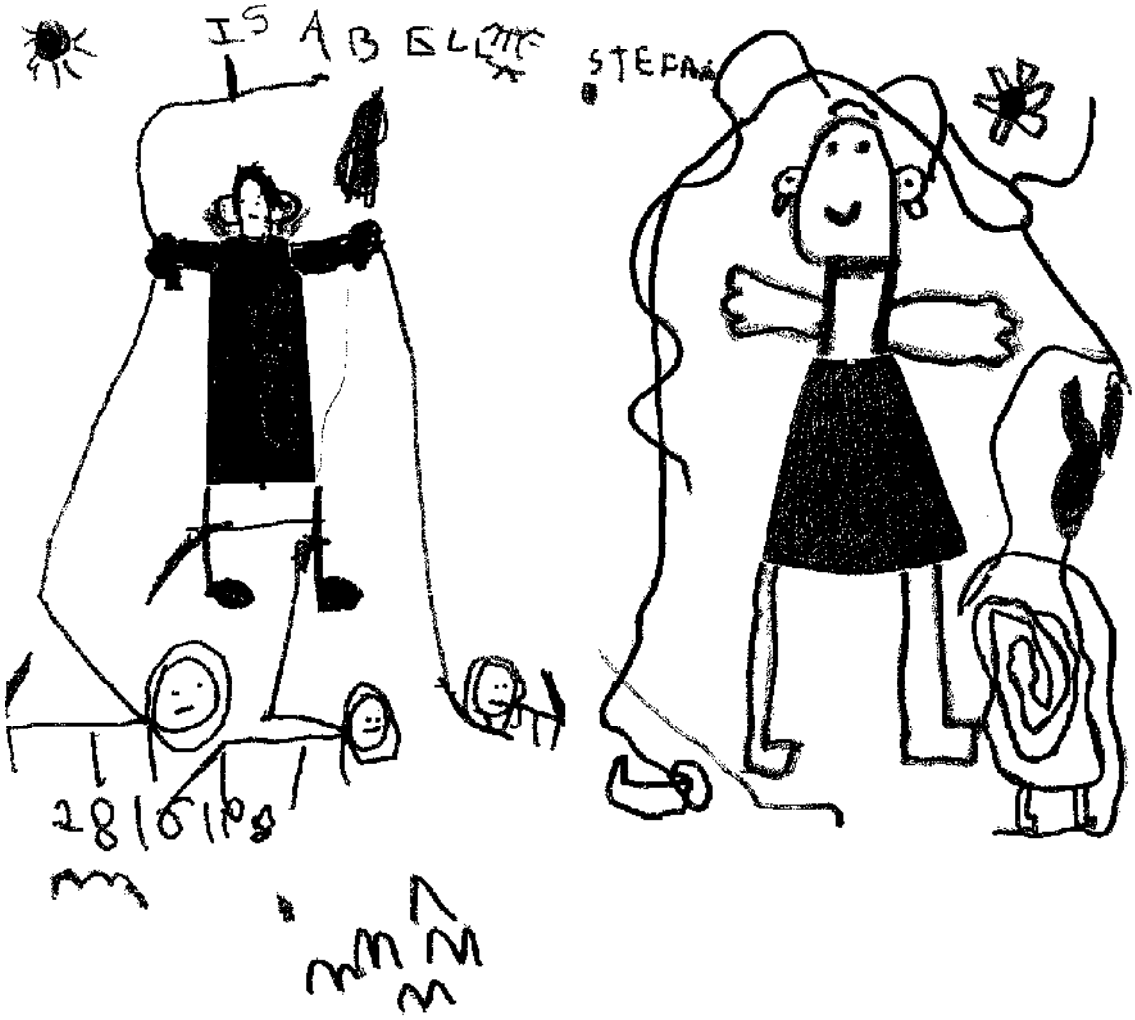
Atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que estabelece, pela primeira vez na história de nosso país, que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, nosso objetivo, com este material, é auxiliá-lo na realização de seu trabalho educativo diário junto às crianças pequenas.

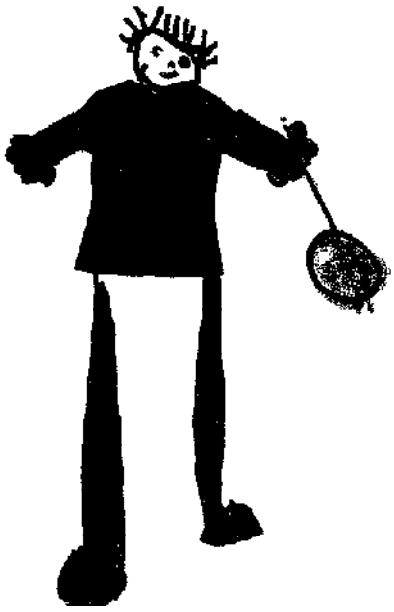
Considerando a fase transitória pela qual passam creches e pré-escolas na busca por uma ação integrada que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras, o **Referencial** pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural.

Este documento é fruto de um amplo debate nacional, no qual participaram professores e diversos profissionais que atuam diretamente com as crianças, contribuindo com conhecimentos diversos provenientes tanto da vasta e longa experiência prática de alguns, como da reflexão acadêmica, científica ou administrativa de outros. Ele representa um avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas. O **Referencial** foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.

Esperamos que os esforços daqueles que participaram dessa empreitada, em nome da melhoria da educação infantil, possam reverter em um enriquecimento das discussões pedagógicas no interior de cada instituição, subsidiando a elaboração de projetos educativos singulares, em parceria com as famílias e a comunidade.

Paulo Renato Souza
Ministro da Educação e do Desporto


IS A B
STEPA



APRESENTAÇÃO

Professor,

Você está recebendo uma coleção de três volumes que compõem o **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** organizados da seguinte forma:

- Um documento Introdução, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: **Formação Pessoal e Social** e **Conhecimento de Mundo**.
- Um volume relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da **Identidade e Autonomia** das crianças.
- Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: **Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática**.

Para garantir o acesso e o bom aproveitamento deste material, o MEC coloca à disposição de cada profissional de educação infantil seu próprio exemplar, para que possa utilizá-lo como instrumento de trabalho cotidiano, consultá-lo, fazer anotações e discuti-lo com seus parceiros e/ou com os familiares das crianças usuárias das instituições.

A organização do **Referencial** possui caráter instrumental e didático, devendo os professores ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças. Nessa perspectiva, o **Referencial** é um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos.

Estes volumes pretendem contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país.

Secretaria de Educação Fundamental



Iolanda Huzak

SUMÁRIO

Introdução 11
Concepção 13
Processos de fusão e diferenciação 15
Construção de vínculos 17
Expressão da sexualidade 17
Aprendizagem 21
Imitação 21
Brincar 22
Oposição 23
Linguagem 24
Apropriação da imagem corporal 25
Objetivos 27
Crianças de zero a três anos 27
Crianças de quatro a seis anos 27
Conteúdos 29
Crianças de zero a três anos 29
Orientações didáticas 30
Auto-estima 30
Escolha 31
Faz-de-conta 31
Interação 32
Imagem 33
Cuidados 33
Segurança 36
Crianças de quatro a seis anos 36
Orientações didáticas 37
Nome 37
Imagem 38
Independência e autonomia 39
Respeito à diversidade 41
Identidade de gênero 41
Interação 42
Jogos e brincadeiras 45
Cuidados pessoais 46
Orientações gerais para o professor 49
Jogos e brincadeiras 49
Organizando um ambiente de cuidados essenciais 50
Proteção 51
Alimentação 52
Cuidados com os dentes 56
Banho 57
Troca de fraldas 58
Sono e repouso 59
Organização do tempo 62
Atividades permanentes 62
Seqüência de atividades 63
Projetos 65
Observação, registro e avaliação formativa 65
Estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil 71
Bibliografia 73

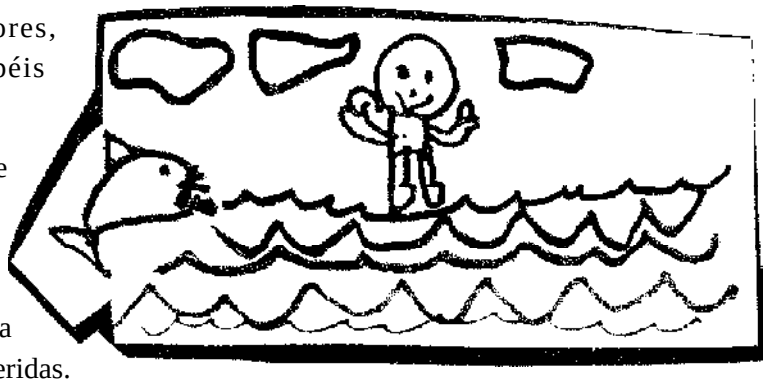
INTRODUÇÃO

Saber o que é estável e o que é circunstancial em sua pessoa, conhecer suas características e potencialidades e reconhecer seus limites é central para o desenvolvimento da identidade e para a conquista da autonomia. A capacidade das crianças de terem confiança em si próprias e o fato de sentirem-se aceitas, ouvidas, cuidadas e amadas oferecem segurança para a formação pessoal e social. A possibilidade de desde muito cedo efetuarem escolhas e assumirem pequenas responsabilidades favorece o desenvolvimento da auto-estima, essencial para que as crianças se sintam confiantes e felizes.

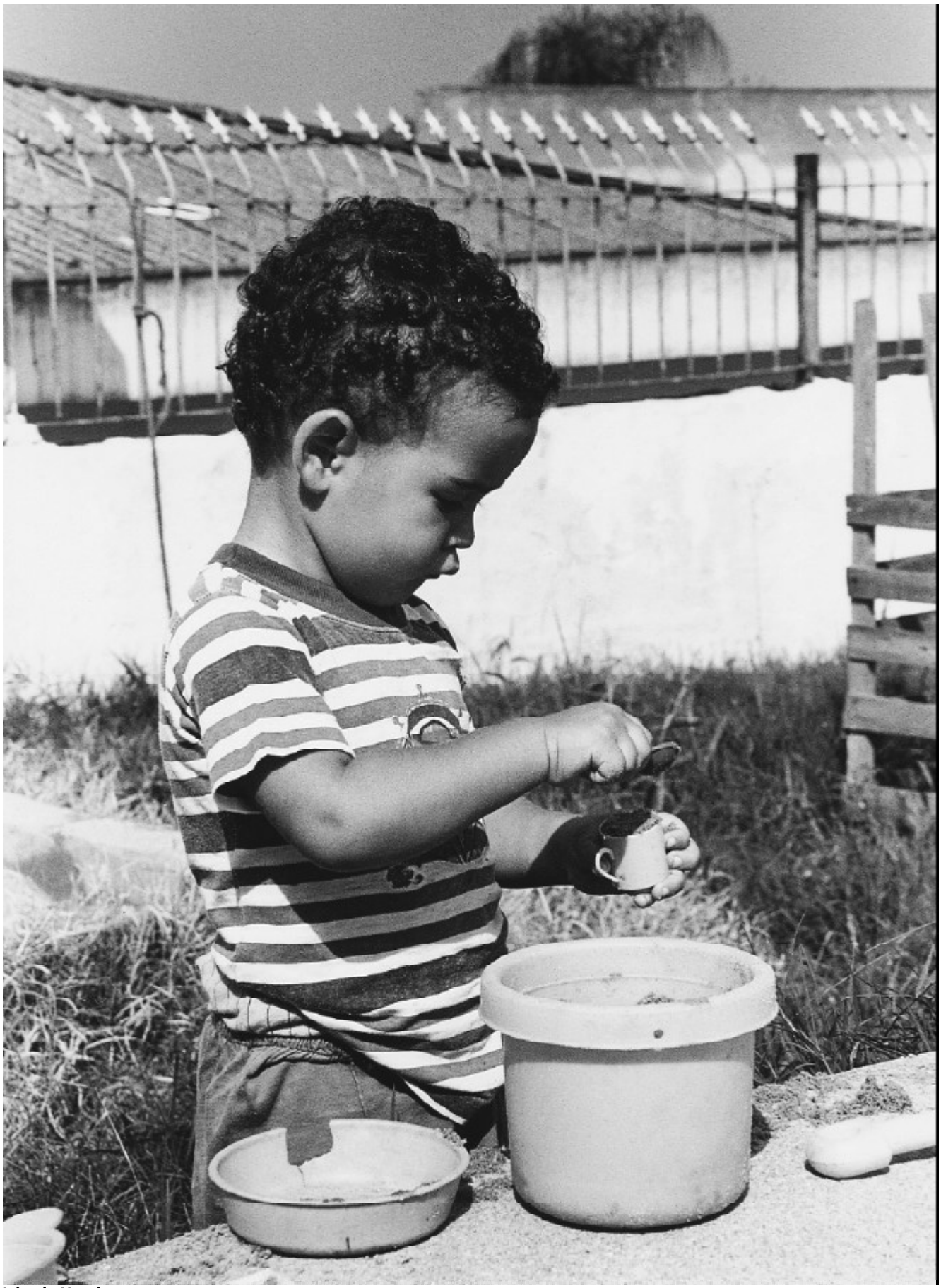
O desenvolvimento da identidade e da autonomia estão intimamente relacionados com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias.

Isso pode ocorrer nas instituições de educação infantil que se constituem, por excelência, em espaços de socialização, pois propiciam o contato e o confronto com adultos e crianças de várias origens socioculturais, de diferentes religiões, etnias, costumes, hábitos e valores, fazendo dessa diversidade um campo privilegiado da experiência educativa.

O trabalho educativo pode, assim, criar condições para as crianças conhecerem, descobrirem e ressignificarem novos sentimentos, valores, idéias, costumes e papéis sociais.



A instituição de educação infantil é um dos espaços de inserção das crianças nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade na qual estão inseridas.



Iolanda Huzak

CONCEPÇÃO

A construção da identidade e da autonomia diz respeito ao conhecimento, desenvolvimento e uso dos recursos pessoais para fazer frente às diferentes situações da vida.

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

A fonte original da identidade está naquele círculo de pessoas com quem a criança interage no início da vida. Em geral a família é a primeira matriz de socialização. Ali, cada um possui traços que o distingue dos demais elementos, ligados à posição que ocupa (filho mais velho, caçula etc.), ao papel que desempenha, às suas características físicas, ao seu temperamento, às relações específicas com pai, mãe e outros membros etc.

A criança participa, também, de outros universos sociais, como festas populares de sua cidade ou bairro, igreja, feira ou clube, ou seja, pode ter as mais diversas vivências, das quais resultam um repertório de valores, crenças e conhecimentos.

Uma das particularidades da sociedade brasileira é a diversidade étnica e cultural. Essa diversidade apresenta-se com características próprias segundo a região e a localidade; faz-se presente nas crianças que freqüentam as instituições de educação infantil, e também em seus professores.

O ingresso na instituição de educação infantil pode alargar o universo inicial das crianças, em vista da possibilidade de conviverem com outras crianças e com adultos de origens e hábitos culturais diversos, de aprender novas brincadeiras, de adquirir conhecimentos sobre realidades distantes.

Dependendo da maneira como é tratada a questão da diversidade, a instituição pode auxiliar as crianças a valorizarem suas características étnicas e culturais, ou pelo contrário, favorecer a discriminação quando é conivente com preconceitos.

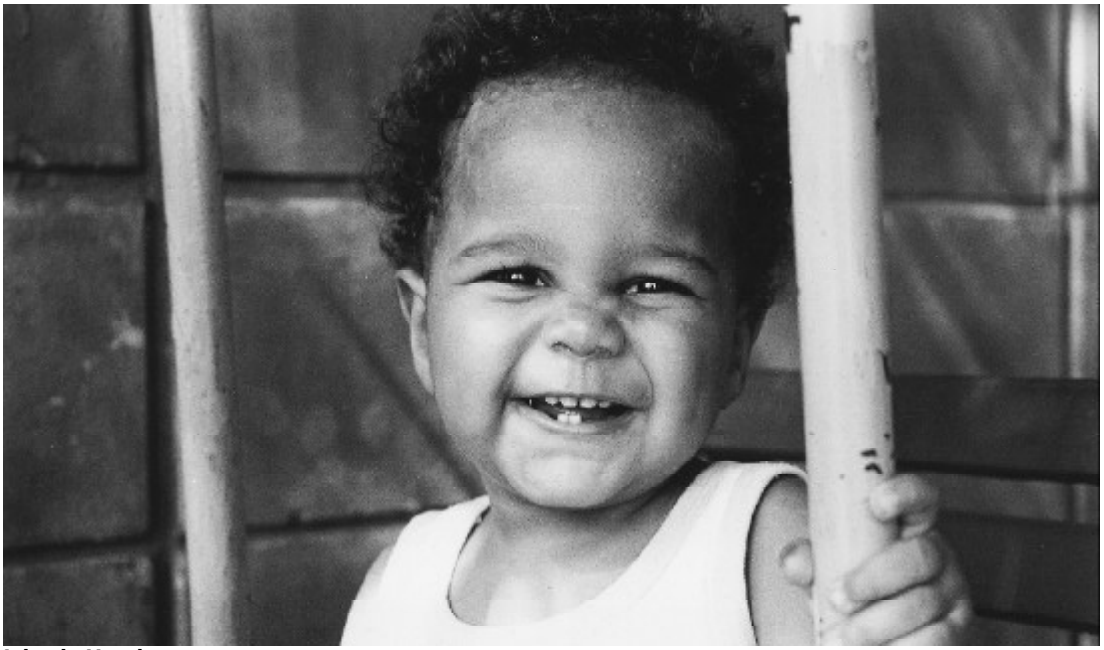
A maneira como cada um vê a si próprio depende também do modo como é visto pelos outros. O modo como os traços particulares de cada criança são recebidos pelo professor, e pelo grupo em que se insere tem um grande impacto na formação de sua personalidade e de sua auto-estima, já que sua identidade está em construção. Um exemplo particular é o caso das crianças com necessidades especiais. Quando o grupo a aceita em sua diferença está aceitando-a também em sua semelhança, pois, embora com recursos diferenciados, possui, como qualquer criança, competências próprias para interagir com o

meio. Vale destacar que, nesse caso, a atitude de aceitação é positiva para todas as crianças, pois muito estarão aprendendo sobre a diferença e a diversidade que constituem o ser humano e a sociedade.

As crianças vão, gradualmente, percebendo-se e percebendo os outros como diferentes, permitindo que possam acionar seus próprios recursos, o que representa uma condição essencial para o desenvolvimento da autonomia.

A autonomia, definida como a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro, é, nessa faixa etária, mais do que um objetivo a ser alcançado com as crianças, um princípio das ações educativas. Conceber uma educação em direção à autonomia significa considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos, e, dentro de suas possibilidades, interferir no meio em que vivem. Exercitando o autogoverno em questões situadas no plano das ações concretas, poderão gradualmente fazê-lo no plano das idéias e dos valores.

Do ponto de vista do juízo moral[1], nessa faixa etária, a criança encontra-se numa fase denominada de heteronomia, em que dá legitimidade a regras e valores porque provêm de fora, em geral de um adulto a quem ela atribui força e prestígio. Na moral autônoma, ao contrário, a maturidade da criança lhe permite compreender que as regras são passíveis de discussão e reformulação, desde que haja acordo entre os elementos do grupo. Além disso, vê a igualdade e reciprocidade como componentes necessários da justiça e torna-se capaz de coordenar seus pontos de vista e ações com os de outros, em interações de cooperação.



Iolanda Huzak

[1] Este conceito está sendo usado na perspectiva proposta pelo psicólogo suíço Jean Piaget (1896-1980).

A passagem da heteronomia para a autonomia supõe recursos internos (afetivos e cognitivos) e externos (sociais e culturais). Para que as crianças possam aprender a gerenciar suas ações e julgamentos conforme princípios outros que não o da simples obediência, e para que possam ter noção da importância da reciprocidade e da cooperação numa sociedade que se propõe a atender o bem comum, é preciso que exercitem o autogoverno, usufruindo de gradativa independência para agir, tendo condições de escolher e tomar decisões, participando do estabelecimento de regras e sanções.

Assim, é preciso planejar oportunidades em que as crianças dirijam suas próprias ações, tendo em vista seus recursos individuais e os limites inerentes ao ambiente.

Um projeto de educação que almeja cidadãos solidários e cooperativos deve cultivar a preocupação com a dimensão ética, traduzindo-a em elementos concretos do cotidiano na instituição.

O complexo processo de construção da identidade e da autonomia depende tanto das interações socioculturais como da vivência de algumas experiências consideradas essenciais associadas à fusão e diferenciação, construção de vínculos e expressão da sexualidade.

Processos de fusão e diferenciação

Ao nascer, o bebê encontra-se em um estado que pode ser denominado como de fusão com a mãe, não diferenciando o seu próprio corpo e os limites de seus desejos. Pode ficar frustrado e raivoso quando a mãe, ou o adulto que dele cuida, não age conforme seus desejos — por exemplo, não lhe dando de mamar na hora em que está com fome. Essas experiências de frustração, quando inseridas num clima de afeto e atenção, podem constituir-se em fatores importantes de desenvolvimento pessoal, já que explicitam divergências e desencontros, momentos favoráveis à diferenciação entre eu e o outro.

Aos poucos, o bebê adquire consciência dos limites de seu próprio corpo, bem como das conseqüências de seus movimentos. Essas conquistas podem ser exemplificadas pelo encantamento em que fica quando descobre que pode comandar os movimentos de sua mão, ou pela surpresa com que reage quando morde o próprio braço e sente dor. A exploração de seu corpo e movimentos, assim como o contato com o corpo do outro, são fundamentais para um primeiro nível de diferenciação do eu.



É por meio dos primeiros cuidados que a criança percebe seu próprio corpo como separado do corpo do outro, organiza suas emoções e amplia seus conhecimentos sobre o mundo. O outro é, assim,

elemento fundamental para o conhecimento de si. Quanto menor a criança, mais as atitudes e procedimentos de cuidados do adulto são de importância fundamental para o trabalho educativo que realiza com ela. Na faixa de zero a seis anos os cuidados essenciais assumem um caráter prioritário na educação institucional das crianças.

No ato de alimentar ou trocar uma criança pequena não é só o cuidado com a alimentação e higiene que estão em jogo, mas a interação afetiva que envolve a situação. Ser carregado ao colo e, ao mesmo tempo, ter o seio ou mamadeira para mamar é uma experiência fundamental para o ser humano. Na relação estabelecida, por exemplo, no momento de tomar a mamadeira, seja com a mãe ou com o professor de educação infantil, o binômio dar e receber possibilita às crianças aprenderem sobre si mesmas e estabelecerem uma confiança básica no outro e em suas próprias competências. Elas começam a perceber que sabem lidar com a realidade, que conseguem respostas positivas, fato que lhes dá segurança e que contribui para a construção de sua identidade.

Os constantes cuidados com o conforto que são efetivados pelas trocas de vestuário, pelos procedimentos de higiene da pele, pelo contato com a água do banho, pelos toques e massagens, pelos apoios corporais e mudanças posturais vão propiciando aos bebês novas referências sobre seu próprio corpo, suas necessidades e sentimentos e sobre sua sexualidade.



Iolanda Huzak

Construção de vínculos

Desde o nascimento, as crianças se orientam prioritariamente para o outro, inicialmente para os adultos próximos, que lhes garantem a sobrevivência, propiciando sua alimentação, higiene, descanso etc. O bebê nasce e cresce, pois, em íntimo contato com o outro, o que lhe possibilita o acesso ao mundo. Ele expressa seu estado de bem ou mal-estar pelas vocalizações, gestos e posturas que são percebidas, interpretadas e respondidas pelo(s) outro(s), conforme aprenderam em suas experiências na cultura à qual pertencem. O bebê já nasce imerso nessa cultura.

Entre o bebê e as pessoas que cuidam, interagem e brincam com ele se estabelece uma forte relação afetiva (a qual envolve sentimentos complexos e contraditórios como amor, carinho, encantamento, frustração, raiva, culpa etc.). Essas pessoas não apenas cuidam da criança, mas também medeiam seus contatos com o mundo, atuando com ela, organizando e interpretando para ela esse mundo. É nessas interações, em que ela é significada/interpretada como menino/menina, como chorão ou tranqüilo, como inteligente ou não, que se constroem suas características. As pessoas com quem construíram vínculos afetivos estáveis são seus mediadores principais, sinalizando e criando condições para que as crianças adotem condutas, valores, atitudes e hábitos necessários à inserção naquele grupo ou cultura específica.

Em seguida, as crianças orientam-se para outras pessoas à medida que expandem seus campos de ação. Embora bem pequenas, elas também demonstram forte motivação para a interação com outras crianças. A orientação para o outro, além de lhes garantir acesso a um grande conjunto de informações que este outro lhes proporciona, evidencia uma característica básica do ser humano que é a capacidade de estabelecer vínculos.

Expressão da sexualidade

A sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois independentemente da potencialidade reprodutiva, relaciona-se com o prazer, necessidade fundamental dos seres humanos. Nesse sentido, é entendida como algo inerente, que está presente desde o momento do nascimento, manifestando-se de formas distintas segundo as fases da vida. Seu desenvolvimento é fortemente marcado pela cultura e pela história, dado que cada sociedade cria regras que constituem parâmetros fundamentais para o comportamento sexual dos indivíduos. A marca da cultura faz-se presente desde cedo no desenvolvimento da sexualidade infantil, por exemplo, na maneira como os adultos reagem aos primeiros movimentos exploratórios que as crianças fazem em seu corpo.

A relação das crianças com o prazer se manifesta de forma diferente da do adulto. Em momentos diferentes de sua vida, elas podem se concentrar em determinadas partes do corpo mais do que em outras. A boca é uma das regiões pela qual as crianças vivenciam

de modo privilegiado sensações de prazer, ao mesmo tempo em que se constitui em recurso de ação sobre o mundo exterior. Para um bebê, o sugar está presente tanto nos momentos em que mama ou é alimentado, como quando leva à boca objetos que estão ao seu alcance ou partes de seu corpo. Nesse contexto, a mordida pode ser entendida, também, como uma ação sobre o meio. Também nessa fase, as crianças descobrem o poder que têm por meio de suas reações de recusa ou aceitação do alimento que lhe oferecem.

Na fase do controle esfincteriano, tudo o que diz respeito às eliminações ganha uma importância enorme para as crianças e para os adultos com quem convivem. Logo elas percebem o efeito que suas eliminações provocam nos adultos, os quais tendem a reagir conforme hábitos e concepções muito arraigados acerca do que é limpo, sujo, "feio" ou "bonito", podendo usá-las como recurso para manipular o adulto, contrapondo o seu próprio desejo às expectativas dele.

Outra conseqüência que decorre do controle esfincteriano é o favorecimento da exploração dos órgãos genitais, antes escondidos pelas fraldas. Aumenta a curiosidade por seus próprios órgãos, podendo entregar-se a manipulações por meio das quais pesquisam as sensações e o prazer que produzem. Paralelamente, cresce também o interesse pelos órgãos das outras crianças que também podem se tornar objeto de manipulação e de exploração, em interações sociais dos mais diversos tipos: na hora do banho, em brincadeiras de médico etc.

A reação dos adultos às explorações da criança de seu próprio corpo e aos jogos sexuais com outras crianças lhe fornecem parâmetros sobre o modo como é vista a sua busca de prazer. Esse contexto influencia seus comportamentos atuais e a composição de sua vida psíquica. A recepção dos adultos a suas explorações ou perguntas ligadas à sexualidade podem suscitar diferentes reações, desde atitudes de provocação e exibicionismo até atitudes de extremo retraimento e culpa.

Tanto nas famílias como na instituição, as explorações sexuais das crianças mobilizam valores, crenças e conteúdos dos adultos, num processo que nem sempre é fácil de ser vivido. Sobretudo se virem na curiosidade e exploração das crianças uma conotação de promiscuidade ou manifestação de algo "anormal". A tendência é que, quanto mais tranqüila for a experiência do adulto no plano de sua própria sexualidade, mais natural será sua reação às explorações espontâneas infantis.

No cotidiano, as crianças recebem, com freqüência, mensagens contraditórias. Vêem o sexo ser alardeado nas propagandas, ou abertamente representado nas novelas, por exemplo. Esse tema pode aparecer em suas brincadeiras de faz-de-conta.

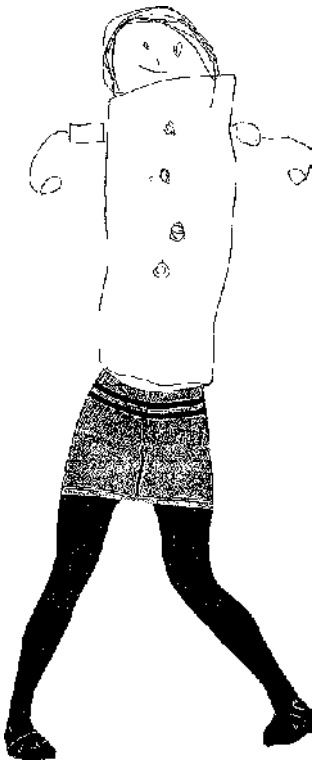
Vale lembrar que, do ponto de vista da criança, porém, não é necessário que ela tenha presenciado a cenas ou a representação de cenas de sexo nos meios de comunicação para que se envolvam em explorações ou jogos sexuais. A motivação para essas brincadeiras pode vir exclusivamente de curiosidades e desejos, integrantes de um processo normal de desenvolvimento.

A compreensão da sexualidade como um processo amplo, cultural e inerente ao desenvolvimento das crianças pode auxiliar o professor diante das ações exploratórias das crianças ou das perguntas que fazem a respeito do tema.



Iolanda Huzak

Dentre as questões relacionadas à sexualidade, as relações de gênero ocupam um lugar central. Há um vínculo básico entre o gênero de uma pessoa e suas características biológicas, que a definem como do sexo feminino ou masculino. Perceber-se e ser percebido como homem ou mulher, pertencendo ao grupo dos homens ou das mulheres, dos meninos ou das meninas, se dá nas interações estabelecidas, principalmente nos primeiros anos de vida e durante a adolescência.



Antes mesmo do nascimento, os familiares manifestam curiosidade em saber se o bebê será menino ou menina. Já nesse momento começam a construir expectativas diferentes quanto ao futuro da criança, conforme a representação que é feita do papel do homem e da mulher em seu grupo social. Com o nascimento, as expectativas e os planos tendem a se intensificar e se fazem presentes nas interações cotidianas com a criança, desde a escolha da cor da roupa, passando pelos brinquedos a serem oferecidos, até as atividades e brincadeiras permitidas. Assim, ser homem ou mulher varia conforme a cultura e o momento histórico, pois supõe, mais do que as características biológicas de um ou outro sexo, o desempenho de papéis atribuídos socialmente.

Ao se perceber como menino ou como menina, as preocupações das crianças não residem mais unicamente nas diferenças anatômicas, mas nas características associadas ao ser homem ou mulher.

Após uma fase de curiosidade quanto às diferenças entre os sexos, por volta dos cinco e seis anos, a questão do gênero ocupa papel central no processo de construção da identidade. Isso se reflete nas ações e interações entre as crianças, que tendem a uma separação espontânea entre meninos e meninas.

A estrutura familiar na qual se insere a criança fornece-lhe importantes referências para sua representação quanto aos papéis de homem e mulher. Em um mesmo grupo de creche ou pré-escola, as crianças podem pertencer a estruturas familiares distintas, como uma que é criada pelo pai e pela mãe, outra que é criada só pela mãe, ou só pelo pai, ou ainda outra criada só por homens ou só por mulheres.

Além do modelo familiar, as crianças podem constatar, por exemplo, que nas novelas ou desenhos veiculados pela televisão, homem e mulher são representados conforme visões presentes na sociedade. Essas visões podem influenciar a sua percepção quanto aos papéis desempenhados pelos sujeitos dos diferentes gêneros.

APRENDIZAGEM

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender, nas trocas sociais, com diferentes crianças e adultos cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas.

Para se desenvolver, portanto, as crianças precisam aprender com os outros, por meio dos vínculos que estabelece. Se as aprendizagens acontecem na interação com as outras pessoas, sejam elas adultos ou crianças, elas também dependem dos recursos de cada criança. Dentre os recursos que as crianças utilizam, destacam-se a imitação, o faz-de-conta, a oposição, a linguagem e a apropriação da imagem corporal.

Imitação

A percepção e a compreensão da complementaridade presente nos atos e papéis envolvidos nas interações sociais é um aspecto importante do processo de diferenciação entre o eu e o outro. O exercício da complementaridade está presente, por exemplo, nos jogos de imitação típico das crianças.

É visível o esforço das crianças, desde muito pequenas, em reproduzir gestos, expressões faciais e sons produzidos pelas pessoas com as quais convivem. Imitam também animais domésticos, objetos em movimento etc. Na fase dos dois aos três anos a imitação entre crianças pode ser uma forma privilegiada de comunicação e para brincar com outras crianças. A oferta de múltiplos brinquedos do mesmo tipo facilita essa interação.

A imitação é resultado da capacidade de a criança observar e aprender com os outros e de seu desejo de se identificar com eles, ser aceita e de diferenciar-se. É entendida aqui como reconstrução interna e não meramente uma cópia ou repetição mecânica. As crianças tendem a observar, de início, as ações mais simples e mais próximas à sua compreensão, especialmente aquelas apresentadas por gestos ou cenas atrativas ou por pessoas de seu círculo afetivo. A observação é uma das capacidades humanas que auxiliam as crianças a construírem um processo de diferenciação dos outros e conseqüentemente sua identidade.





Iolanda Huzak

Brincar

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.

A diferenciação de papéis se faz presente sobretudo no faz-de-conta, quando as crianças brincam como se fossem o pai, a mãe, o filhinho, o médico, o paciente, heróis e vilões etc., imitando e recriando personagens observados ou imaginados nas suas vivências. A fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre as pessoas, sobre o eu e sobre o outro.

No faz-de-conta, as crianças aprendem a agir em função da imagem de uma pessoa, de uma personagem, de um objeto e de situações que não estão imediatamente presentes e perceptíveis para elas no momento e que evocam emoções, sentimentos e significados vivenciados em outras circunstâncias. Brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la. Os heróis, por exemplo, lutam contra seus inimigos, mas também podem ter filhos, cozinhar e ir ao circo.

Ao brincar de faz-de-conta, as crianças buscam imitar, imaginar, representar e comunicar de uma forma específica que uma coisa pode ser outra, que uma pessoa pode

ser uma personagem, que uma criança pode ser um objeto ou um animal, que um lugar "faz-de-conta" que é outro. Brincar é, assim, um espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências prévias das crianças e aquilo que os objetos manipulados sugerem ou provocam no momento presente. Pela repetição daquilo que já conhecem, utilizando a ativação da memória, atualizam seus conhecimentos prévios, ampliando-os e transformando-os por meio da criação de uma situação imaginária nova. Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. Também tornam-se autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata.

Quando utilizam a linguagem do faz-de-conta, as crianças enriquecem sua identidade, porque podem experimentar outras formas de ser e pensar, ampliando suas concepções sobre as coisas e pessoas ao desempenhar vários papéis sociais ou personagens. Na brincadeira, vivenciam concretamente a elaboração e negociação de regras de convivência, assim como a elaboração de um sistema de representação dos diversos sentimentos, das emoções e das construções humanas. Isso ocorre porque a motivação da brincadeira é sempre individual e depende dos recursos emocionais de cada criança que são compartilhados em situações de interação social. Por meio da repetição de determinadas ações imaginadas que se baseiam nas polaridades presença/ausência, bom/mau, prazer/desprazer, passividade/atividade, dentro/fora, grande/pequeno, feio/bonito etc., as crianças também podem internalizar e elaborar suas emoções e sentimentos, desenvolvendo um sentido próprio de moral e de justiça.

Oposição

Além da imitação e do faz-de-conta, a oposição é outro recurso fundamental no processo de construção do sujeito. Opor-se, significa, em certo sentido, diferenciar-se do outro, afirmar o seu ponto de vista, os seus desejos.

Vários são os contextos em que tal conduta pode ocorrer, sua intensidade depende de vários fatores, tais como características pessoais, grau de liberdade oferecido pelo meio, momento específico do desenvolvimento pessoal em que se encontra. É comum haver fases em que a oposição é mais intensa, ocorrendo de forma sistemática e concentrada.

A observação das interações infantis sugere que são diversos os temas de oposição, os quais tendem a mudar com a idade — por exemplo, disputa por um mesmo brinquedo, briga por causa de um lugar específico, desentendimento por causa de uma idéia ou sugestão etc. Embora seja de difícil administração por parte do adulto, é bom ter em vista que esses momentos desempenham um papel importante na diferenciação e afirmação do eu.



Iolanda Huzak

Linguagem

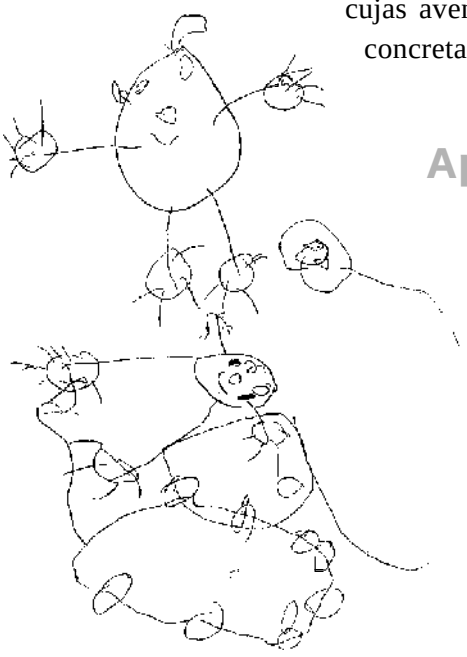
O uso que a criança faz da linguagem fornece vários indícios quanto ao processo de diferenciação entre o eu e o outro. Por exemplo, a estabilização no uso do pronome “eu” em substituição à forma usada pelos menores que costumam referir-se a si mesmos pelo próprio nome, conjugando o verbo na terceira pessoa — “fulano quer isso ou aquilo” — sugere a identificação da sua pessoa como uma perspectiva particular e única. Por outro lado, a própria linguagem favorece o processo de diferenciação, ao possibilitar formas mais objetivas e diversas de compreender o real.

Ao mesmo tempo que enriquece as possibilidades de comunicação e expressão, a linguagem representa um potente veículo de socialização.

É na interação social que as crianças são inseridas na linguagem, partilhando significados e sendo significadas pelo outro. Cada língua carrega, em sua estrutura, um jeito próprio de ver e compreender o mundo, o qual se relaciona a características de culturas e grupos sociais singulares. Ao aprender a língua materna, a criança toma contato com esses conteúdos e concepções, construindo um sentido de pertinência social.

Por meio da linguagem, o ser humano pode ter acesso a outras realidades sem passar, necessariamente, pela experiência concreta. Por exemplo, alguém que more no sul do Brasil pode saber coisas sobre a floresta ou povos da Amazônia sem que nunca tenha ido ao Amazonas, simplesmente se baseando em relatos de viajantes, ou em livros. Com esse

recurso, a criança tem acesso a mundos distantes e imaginários. As histórias que compõem o repertório infantil tradicional são inesgotável fonte de informações culturais, as quais somam-se a sua vivência concreta. O Saci Pererê pode ser, por exemplo, uma personagem cujas aventuras façam parte da vida da criança sem que exista concretamente na realidade.



Apropriação da imagem corporal

A aquisição da consciência dos limites do próprio corpo é um aspecto importante do processo de diferenciação do eu e do outro e da construção da identidade.

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



Iolanda Huzak

OBJETIVOS

Crianças de zero a três anos

A instituição deve criar um ambiente de acolhimento que dê segurança e confiança às crianças, garantindo oportunidades para que sejam capazes de:

- experimentar e utilizar os recursos de que dispõem para a satisfação de suas necessidades essenciais, expressando seus desejos, sentimentos, vontades e desagrados, e agindo com progressiva autonomia;
- familiarizar-se com a imagem do próprio corpo, conhecendo progressivamente seus limites, sua unidade e as sensações que ele produz;
- interessar-se progressivamente pelo cuidado com o próprio corpo, executando ações simples relacionadas à saúde e higiene;
- brincar;
- relacionar-se progressivamente com mais crianças, com seus professores e com demais profissionais da instituição, demonstrando suas necessidades e interesses.

Crianças de quatro a seis anos

Para esta fase, os objetivos estabelecidos para a faixa etária de zero a três anos deverão ser aprofundados e ampliados, garantindo-se, ainda, oportunidades para que as crianças sejam capazes de:

- ter uma imagem positiva de si, ampliando sua autoconfiança, identificando cada vez mais suas limitações e possibilidades, e agindo de acordo com elas;
- identificar e enfrentar situações de conflitos, utilizando seus recursos pessoais, respeitando as outras crianças e adultos e exigindo reciprocidade;
- valorizar ações de cooperação e solidariedade, desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração e compartilhando suas vivências;

- brincar;
- adotar hábitos de autocuidado, valorizando as atitudes relacionadas com a higiene, alimentação, conforto, segurança, proteção do corpo e cuidados com a aparência;
- identificar e compreender a sua pertinência aos diversos grupos dos quais participam, respeitando suas regras básicas de convívio social e a diversidade que os compõe.

CONTEÚDOS

Crianças de zero a três anos

- Comunicação e expressão de seus desejos, desagrados, necessidades, preferências e vontades em brincadeiras e nas atividades cotidianas.
- Reconhecimento progressivo do próprio corpo e das diferentes sensações e ritmos que produz.
- Identificação progressiva de algumas singularidades próprias e das pessoas com as quais convive no seu cotidiano em situações de interação.
- Iniciativa para pedir ajuda nas situações em que isso se fizer necessário.
- Realização de pequenas ações cotidianas ao seu alcance para que adquira maior independência.
- Interesse pelas brincadeiras e pela exploração de diferentes brinquedos.
- Participação em brincadeiras de “esconder e achar” e em brincadeiras de imitação.
- Escolha de brinquedos, objetos e espaços para brincar.
- Participação e interesse em situações que envolvam a relação com o outro.
- Respeito às regras simples de convívio social.
- Higiene das mãos com ajuda.
- Expressão e manifestação de desconforto relativo à presença de urina e fezes nas fraldas.
- Interesse em despreender-se das fraldas e utilizar o penico e o vaso sanitário.
- Interesse em experimentar novos alimentos e comer sem ajuda.
- Identificação de situações de risco no seu ambiente mais próximo.

AUTO-ESTIMA

A auto-estima que a criança aos poucos desenvolve é, em grande parte, interiorização da estima que se tem por ela e da confiança da qual é alvo. Disso resulta a necessidade de o adulto confiar e acreditar na capacidade de todas as crianças com as quais trabalha. A postura corporal, somada à linguagem gestual, verbal etc., do adulto transmite informações às crianças, possibilitando formas particulares e significativas de estabelecer vínculos com elas. É importante criar situações educativas para que, dentro dos limites impostos pela vivência em coletividade, cada criança possa ter respeitados os seus hábitos, ritmos e preferências individuais. Da mesma forma, ouvir as falas das crianças, compreendendo o que elas estão querendo comunicar, fortalece a sua autoconfiança.

O processo de construção da autoconfiança envolve avanços e retrocessos. As crianças podem fazer birra diante de frustrações, demonstrar sentimentos como vergonha e medo ou ter pesadelos, necessitando de apoio e compreensão dos pais e professores. O adulto deve ter em relação a elas uma atitude continente, apoiando-as e controlando-as de forma flexível, porém segura.

A colaboração entre pais e professores é fundamental no acompanhamento conjunto dos progressos que a criança realiza na construção de sua identidade e progressiva autonomia pessoal. A preocupação em demarcar o espaço individual no coletivo é imprescindível para que as crianças tenham noção de que sua inserção no grupo não anula sua individualidade. Isso pode se fazer presente, por exemplo, na identificação dos pertences pessoais. O local escolhido e organizado para guardar os pertences de cada um pode ser identificado por sua fotografia ou a escrita de seu nome de forma que, pelo reconhecimento dessa marca, as crianças possam saber que ali estão suas coisas. Em contrapartida, trabalhar o reconhecimento da marca de outros é também um objetivo importante, pois favorece a formação do sentimento de grupo.

É importante que os adultos refiram-se a cada criança pelo nome, bem como assegurem que conheçam os nomes de todos. Para isso, várias atividades podem ser planejadas, com destaque para brincadeiras e cantigas em que se podem inserir os nomes dos elementos do grupo, propiciando que sejam ditos e repetidos num contexto lúdico e afetivo.

O mesmo vale para a referência aos professores e aos pais. É comum que os professores sejam chamados pela designação “tia” ou “tio”, tendo sua identidade diluída por trás de um título que, a bem da verdade, nem lhes pertence. A professora e o professor são profissionais e não membros da família das crianças. Quanto às mães e aos pais, também ocorre de serem designados simplesmente como “mãe” ou como “pai”, como se todos fossem iguais, reconhecidos apenas por esse papel social que desempenham.

ESCOLHA

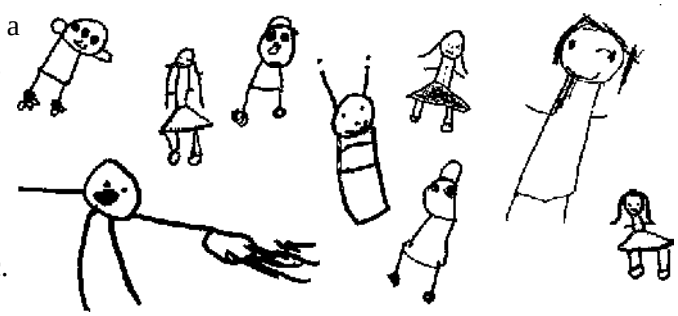
Desde pequenos, os bebês já manifestam suas preferências e são, também, capazes de escolher. Para isso dependem diretamente da mediação do adulto que interpreta suas expressões faciais ou choro como indícios de preferência por uma ou outra situação. O choro profundo de um bebê que é retirado de uma brincadeira e colocado no berço, por exemplo, pode significar desagrado com a nova situação e preferência pela anterior. Ao buscar compreender o significado desse tipo de manifestação e atendê-la, quando possível, o adulto está dando, de uma maneira indireta, possibilidade de escolha à criança cuja relação com o mundo ele medeia.

Escolhas mais diretas logo se tornam possíveis, tais como as que se referem aos objetos com os quais brincar ou aos companheiros com quem interagir. Mas essas escolhas, também, dependem muito da maneira como o adulto organiza a rotina e dispõe o ambiente. Nesse sentido, a organização do espaço é um procedimento recomendado para que as crianças disponham de várias alternativas de ação e de parceiros. Pode-se pensar, por exemplo, numa sala onde haja, num canto, instrumentos musicais, no outro, brinquedos de faz-de-conta e, num terceiro, blocos de encaixe, permitindo que as crianças possam circular livremente entre um e outro, exercitando seu poder de escolha, tanto em relação às atividades como em relação aos parceiros.

FAZ-DE-CONTA

Cabe ao professor organizar situações de interação em que panos, fraldas ou anteparos como caixas e biombos possam ser utilizados para esconder o rosto ou o corpo todo da criança e do parceiro, num jogo de esconder e aparecer. Outras situações podem ser organizadas da mesma forma, para que as crianças lancem e resgatem, façam aparecer e desaparecer brinquedos e objetos. Isso as auxilia, pouco a pouco, a elaborarem a construção mental da imagem de um objeto ou pessoa ausente.

Nessa faixa etária, o faz-de-conta utiliza-se principalmente da imitação para acontecer. O professor pode propiciar situações para que as crianças imitem ações que representam diferentes pessoas, personagens ou animais, reproduzindo ambientes como casinha, trem, posto de gasolina, fazenda etc. Esses ambientes devem favorecer a interação com uma ou mais crianças compartilhando um mesmo objeto, tal como empurrar o berço como se fosse um meio de transporte, levar bonecas para passear ou dar de mamar, cuidar de cachorrinhos etc.





Iolanda Huzak

INTERAÇÃO

O desenvolvimento da capacidade de se relacionar depende, entre outras coisas, de oportunidades de interação com crianças da mesma idade ou de idades diferentes em situações diversas. Cabe ao professor promover atividades individuais ou em grupo, respeitando as diferenças e estimulando a troca entre as crianças.

Para as crianças que ainda não andam sozinhas, é fundamental que se pense no local onde serão acomodadas. Se forem mantidas em berços, por exemplo, terão mais dificuldade para comunicar-se do que se forem acomodadas em colchões ou almofadas espalhadas pelo chão de onde possam se enxergar mais facilmente, arrastar-se em direção ao parceiro, emitir balbucios ou sorrisos. A estruturação do espaço em áreas menores, o que possibilita mais intimidade e segurança, tende a ser fator facilitador.

A disposição de objetos atraentes ao alcance das crianças também auxilia o estabelecimento de interações, uma vez que servem como suporte e estímulo para o encadeamento das ações.

Um aspecto a ser levado em conta é a quantidade de exemplares de brinquedos ou objetos significativos colocados à disposição. A oferta de múltiplos exemplares pode facilitar a comunicação, na medida em que propicia ações paralelas, de imitação, bem como ações

encadeadas de faz-de-conta. Além disso, tal procedimento tem chances de reduzir a incidência de conflitos em torno da posse de objetos. O faz-de-conta é momento privilegiado de interação entre as crianças. Por isso a importância de ter espaço assegurado na rotina ao longo de toda a educação infantil.

O estabelecimento de condições adequadas para as interações está pautado tanto nas questões emocionais e afetivas quanto nas cognitivas. As interações de diferentes crianças, incluindo aquelas com necessidades especiais, assim como com conhecimentos específicos diferenciados, são fatores de desenvolvimento e aprendizagem quando se criam situações de ajuda mútua e cooperação. As características de cada criança, seja no âmbito afetivo, seja no emocional, social ou cognitivo, devem ser levadas em conta quando se organizam situações de trabalho ou jogo em grupo ou em momentos de brincadeira que ocorrem livremente.

IMAGEM

O espelho é um importante instrumento para a construção da identidade. Por meio das brincadeiras que faz em frente a ele, a criança começa a reconhecer sua imagem e as características físicas que integram a sua pessoa. É aconselhável que se coloque na sala, um espelho grande o suficiente para que várias crianças possam se ver de corpo inteiro e brincar em frente a ele.

CUIDADOS

Junto aos bebês, a intervenção educativa deve satisfazer suas necessidades de higiene, alimentação e descanso. À medida em que vão crescendo, o professor pode incentivá-los a participar ativamente dessas atividades de atendimento das necessidades. O professor favorece a independência quando estimula a criança, exigindo dela com afeto e convicção aquilo que ela tem condição de fazer.

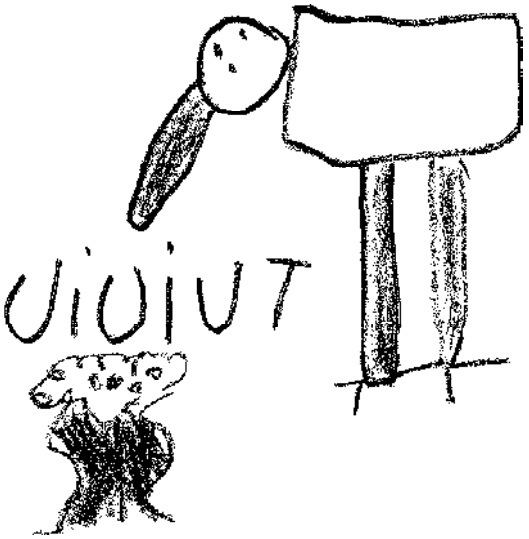
A higiene das mãos constitui-se um recurso simples e eficiente entre as atitudes e procedimentos básicos para a manutenção da saúde e prevenção de doenças. É sempre bom lembrar que os adultos servem de modelo para as crianças que observam suas atitudes e por isso é aconselhável que eles também lavem as mãos, sempre que necessário. É importante que o professor lembre de lavar as mãos dos bebês, seja após a troca, caso eles tenham tocado as próprias fraldas, seja após engatinharem e explorarem o ambiente, ou antes de receberem alimentos na própria mão. Assim que eles adquirirem a marcha, podem observar o adulto e as outras crianças lavarem suas mãos e iniciar o exercício dessa habilidade.

Às vezes, as crianças se entusiasmam, jogam água umas nas outras, lavam o rosto e respingam água na roupa. Isso acontece, freqüentemente, porque brincar com água é uma

atividade prazerosa. Providenciar tanques ou recipientes especiais e seguros onde as crianças possam brincar durante algum tempo com água é uma forma de garantir que tenham prazer, independentemente dos momentos em que precisam lavar as mãos.

A retirada das fraldas e o controle dos esfíncteres pela criança constitui um processo complexo que integra aspectos biológicos, afetivos, emocionais e sociais. Dependendo do desenvolvimento de cada criança, ao final do segundo ano de vida, ou seja, entre 18 e 24 meses, aproximadamente, ela passa a se interessar pelas suas eliminações e experimentar com mais consciência as sensações provocadas pela contração e relaxamento dos esfíncteres. Passa também a reter o xixi durante mais tempo, resultado do desenvolvimento da capacidade de sua bexiga em armazenar uma certa quantidade de urina durante um determinado tempo.

As crianças nesta fase percebem e indicam para o professor que estão molhadas ou que estão com vontade de "fazer cocô", seja emitindo sons, contorcendo e apertando as pernas, apontando para o xixi que escorre, puxando ou apontando suas fraldas, seja falando uma palavra usada em seu meio cultural e que expresse sua percepção ou desejo. Ao identificar os momentos em que a criança está sentindo vontade de evacuar ou urinar, o professor pode perguntar-lhe se quer ir ao sanitário, se precisa de ajuda. É aconselhável levá-las periodicamente ao banheiro.



As fezes e a urina são produções da criança e têm um significado especial para ela. Pela reação do professor e dos familiares diante do seu cocô e do seu xixi ela percebe como os adultos recebem o que ela produz. As crianças, em princípio, lidam com suas eliminações com curiosidade e espontaneidade. A noção de sujo e limpo, de nojo[2] a determinadas substâncias corporais é construída culturalmente, sendo que em alguns grupos pode-se reagir ao cheiro e aspecto das fezes e urina de uma forma diferente de outras, assim como pode-se classificá-las de forma diferente em relação ao que se considera puro ou impuro, sujo ou limpo. Adultos que são mais compreensivos e tolerantes com as necessidades das crianças proporcionam sentimentos positivos como confiança, auto-estima e segurança.

O processo de retirada de fraldas pode ser facilitado pela organização da rotina e do ambiente pelos professores e pela observação e imitação pela criança das outras crianças

[2] O nojo referido aqui é uma reação de aversão que os adultos expressam e que é construída em cada cultura, em relação a determinadas substâncias ou situações. Por outro lado, pode haver na criança uma atração às substâncias e cheiros do seu corpo que está relacionada à construção da percepção do seu próprio corpo e à diferenciação do outro.

que vão ao sanitário ou que estão começando a utilizar o penico. A primeira condição para que os adultos iniciem esse processo com a criança é o respeito por sua vontade e a identificação de suas necessidades, tanto pelos familiares quanto pelo professor.

É aconselhável que a instituição e a família compartilhem das mesmas intenções e cuidados durante esta fase, mas que evitem iniciar o processo em momentos de crise, como o nascimento de um irmão, a perda de alguém importante, na fase de adaptação em um novo grupo ou durante a vigência ou recuperação de uma doença.

Em torno dos três anos, caso tenha tido oportunidade de experimentar, a criança já tem condições para alimentar-se sozinha, determinar seu próprio ritmo e a quantidade de alimentos que ingere, mas pode necessitar de ajuda e incentivo do adulto para que experimente novos alimentos ou para servir-se. Nesta fase pode começar a rejeitar alguns alimentos, selecionando apenas os seus preferidos, e a repelir a ajuda do adulto para alimentar-se.



Iolanda Huzak

A organização dos momentos de oferta de alimentos precisa ser feita em ambientes mais tranqüilos, em pequenos grupos, com acompanhamento mais próximo pelo adulto, que propicia segurança afetiva e ajuda a construir gradativamente as habilidades para a independência ao alimentar-se. Desaconselha-se a oferta das refeições em grandes refeitórios com todos os grupos infantis presentes ao mesmo tempo, o que além de aumentar o tempo de espera das crianças, dispersa a atenção tanto das crianças quanto do professor, aumenta o nível de ruído e dificulta a ação educativa. Algumas refeições podem ser feitas nas próprias salas dos grupos infantis, outras em companhia de grupos etários diversos, mas sempre evitando grandes grupos ao mesmo tempo.

SEGURANÇA

É recomendável orientar as crianças a usarem os utensílios, brinquedos e objetos de forma segura. Por exemplo, crianças de três anos (dependendo do desenvolvimento e do ambiente sociocultural) já podem usar garfo e faca quando fazem refeições, mas antes precisam ser orientadas sobre os cuidados com objetos pontiagudos e cortantes, assim como estes objetos devem ser destinado à sua finalidade, usados sob supervisão de adultos e adequados ao tamanho da criança.

Atividades pedagógicas que envolvam uso de procedimentos ou produtos que possam colocar em risco a saúde das crianças, como atividades que utilizam produtos químicos (como água sanitária para descolorir papel), velas ou eletricidade (para experiências de luz e sombra), ou objetos pequenos que possam ser engolidos ou colocados em cavidades (grãos, botões), precisam ser planejadas e supervisionadas cuidadosamente.

Crianças de quatro a seis anos

- Expressão, manifestação e controle progressivo de suas necessidades, desejos e sentimentos em situações cotidianas.
- Iniciativa para resolver pequenos problemas do cotidiano, pedindo ajuda se necessário.
- Identificação progressiva de algumas singularidades próprias e das pessoas com as quais convive no seu cotidiano em situações de interação.
- Participação em situações de brincadeira nas quais as crianças escolham os parceiros, os objetos, os temas, o espaço e as personagens.

- Participação de meninos e meninas igualmente em brincadeiras de futebol, casinha, pular corda etc.
- Valorização do diálogo como uma forma de lidar com os conflitos.
- Participação na realização de pequenas tarefas do cotidiano que envolvam ações de cooperação, solidariedade e ajuda na relação com os outros.
- Respeito às características pessoais relacionadas ao gênero, etnia, peso, estatura etc.
- Valorização da limpeza e aparência pessoal.
- Respeito e valorização da cultura de seu grupo de origem e de outros grupos.
- Conhecimento, respeito e utilização de algumas regras elementares de convívio social.
- Participação em situações que envolvam a combinação de algumas regras de convivência em grupo e aquelas referentes ao uso dos materiais e do espaço, quando isso for pertinente.
- Valorização dos cuidados com os materiais de uso individual e coletivo.
- Procedimentos relacionados à alimentação e à higiene das mãos, cuidado e limpeza pessoal das várias partes do corpo.
- Utilização adequada dos sanitários.
- Identificação de situações de risco no seu ambiente mais próximo.
- Procedimentos básicos de prevenção a acidentes e autocuidado.

Orientações didáticas

NOME

Nesta faixa etária, mantém-se a importância da identificação pelo nome e acrescenta-se o interesse por sua representação escrita, a qual se manifesta em idades variadas, conforme as experiências anteriores com essa linguagem. Uma possibilidade de trabalho é identificar os pertences individuais pelo nome escrito e fazer do reconhecimento do seu próprio e do nome do outro, conteúdo de trabalho.



Vários são os jogos que podem ser construídos utilizando os nomes próprios, como, por exemplo, bingo, jogo da memória, dominó, e que podem ser reconstruídos substituindo as letras, as imagens ou os números, respectivamente, pelo nome dos integrantes do grupo.

Mas o nome traz mais do que uma grafia específica, ele traz também uma história, um significado. Fazer uma pesquisa para descobrir a história do nome de cada elemento do grupo (por que os familiares escolheram esse nome) pode ser uma interessante atividade, inclusive com o envolvimento da família.

IMAGEM

O espelho é um excelente instrumento na construção e na afirmação da imagem corporal recém-formada: é na frente dele que meninos e meninas poderão se fantasiar,

assumir papéis, brincar de ser pessoas diferentes, e olhar-se, experimentando todas essas possibilidades. Nesse sentido, a maquiagem (que as crianças podem utilizar sozinhas ou auxiliadas pelo professor), fantasias diversas, roupas, sapatos e acessórios que os adultos não usam mais, bijuterias, são ótimos materiais para o faz-de-conta nesta faixa etária. Com eles, e diante do espelho, a criança consegue perceber que sua imagem muda, sem que modifique a sua pessoa.

INDEPENDÊNCIA E AUTONOMIA

Nos atos cotidianos e em atividades sistematizadas, o que se recomenda é a atenção permanente à questão da independência e autonomia. O exercício da cidadania é um processo que se inicia desde a infância, quando se oferecem às crianças oportunidades de escolha e de autogoverno.

A capacidade de realizar escolhas amplia-se conforme o desenvolvimento dos recursos individuais e mediante a prática de tomada de decisões. Isso vale tanto para os materiais a serem usados como para as atividades a serem realizadas. Podem-se criar situações em que as crianças fazem suas escolhas entre várias opções, em locais distintos ou no mesmo espaço. Esta pode representar uma ótima oportunidade de integração entre crianças de diferentes idades.

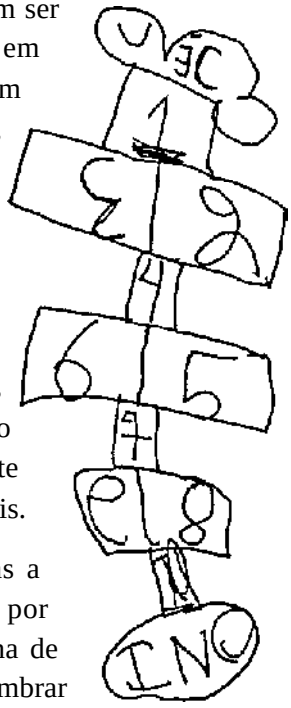
No dia-a-dia da instituição pode parecer mais fácil que o adulto centralize todas as decisões, definindo o que e como fazer, com quem e quando. Essa centralização pode resultar, contudo, num ambiente autoritário, em que não há espaço para o exercício da ação autônoma. Oferecer condições para que as crianças, conforme os recursos de que dispõem, dirijam por si mesmas suas ações, propicia o desenvolvimento de um senso de responsabilidade.

Tradicionalmente, as instituições escolares associam disciplina a silêncio e vêem a conversa como sinônimo de bagunça, indisciplina. Embora mais consolidada no ensino fundamental, essa visão influencia também a prática na educação infantil, em que não raro o comportamento que se espera da criança é o da simples obediência, o silêncio, a imobilidade. Essa expectativa é incompatível com um projeto educativo que valoriza a criança independente, que toma iniciativas e que coordena sua ação com a de outros.

A progressiva independência na realização das mais diversas ações, embora não garanta a autonomia, é condição necessária para o seu desenvolvimento. Esse processo valoriza o papel do professor como aquele que organiza, sistematiza e conduz situações de aprendizagem.

A disposição dos materiais e utensílios pedagógicos é fator que interfere diretamente nas possibilidades do “fazer sozinho”, devendo ser, também, alvo de reflexão e planejamento

do professor e da instituição. Uma sugestão é que os materiais pedagógicos, brinquedos e outros objetos estejam à disposição, organizados de tal forma que possam ser encontrados sem a necessidade de interferência do adulto, dispostos em altura ao alcance das crianças, em caixas ou prateleiras etc. sobretudo em ambientes especialmente organizados para brincar, como casinhas, garagem, circo, feira etc.



Propiciar a ajuda entre as crianças é também recurso a ser explorado. As crianças possuem conhecimentos e competências distintas. Criar situações para que prestem ajuda umas às outras — para calçar o sapato, para alcançar um objeto, para fazer um desenho, para escrever uma palavra etc. — possibilita trocas muito interessantes, nas quais as crianças vivenciam essa diferença de saberes que é própria ao ser humano em qualquer idade. A ajuda entre pares pode ser também um interessante recurso para facilitar a integração de crianças com necessidades especiais.

Pode-se planejar situações em que as crianças sejam solicitadas a colaborar com o bom andamento das atividades. O professor pode, por exemplo, distribuir tarefas para que transformem o espaço numa oficina de artes plásticas, ou que arrumem a mesa para o almoço ou lanche. Vale lembrar que as possibilidades de cooperação oferecidas pelo trabalho em grupo, em que as crianças conversam sobre o que fazem e se ajudam mutuamente, constitui-se num valioso recurso educativo. Além da troca de idéias, o confronto de pontos de vista que o trabalho em grupo propicia é um fator fundamental para que as crianças percebam que sua opinião é uma entre outras possíveis, e para que possam assim integrar suas idéias às dos demais, numa relação de cooperação.

Outro aspecto que contribui para o desenvolvimento da autonomia é que a criança tenha referências para situar-se na rotina da instituição. Quando se está num ambiente conhecido e em que se pode antecipar a seqüência dos acontecimentos, tem-se mais segurança para arriscar e ousar agir com independência.

O conhecimento da seqüência da rotina é também fator que favorece o desenvolvimento da autonomia. Pode-se pensar em organizá-lo por meio de instrumentos que se utilizem das novas conquistas no plano da representação, ou seja, a crescente familiarização com linguagens gráficas, como o desenho e a escrita. Assim, a elaboração de quadros e tabelas onde as atividades fixas de cada dia da semana estejam registradas pode constituir-se numa interessante atividade. Uma vez produzida a tabela, constitui-se num instrumento a ser consultado pelas crianças para poderem se guiar com mais independência na sucessão de atividades a serem realizadas.

Para favorecer o desenvolvimento da autonomia é necessário que o professor compreenda os modos próprios de as crianças se relacionarem, agirem, sentirem, pensarem e construírem conhecimentos.



Silvana Augusto

RESPEITO À DIVERSIDADE

Para que seja incorporada pelas crianças, a atitude de aceitação do outro em suas diferenças e particularidades precisa estar presente nos atos e atitudes dos adultos com quem convivem na instituição. Começando pelas diferenças de temperamento, de habilidades e de conhecimentos, até as diferenças de gênero, de etnia e de credo religioso, o respeito a essa diversidade deve permear as relações cotidianas. Uma atenção particular deve ser voltada para as crianças com necessidades especiais que, devido às suas características peculiares, estão mais sujeitas à discriminação. Ao lado dessa atitude geral, podem-se criar situações de aprendizagem em que a questão da diversidade seja tema de conversa ou de trabalho.

IDENTIDADE DE GÊNERO

No que concerne a identidade de gênero, a atitude básica é transmitir, por meio de

ações e encaminhamentos, valores de igualdade e respeito entre as pessoas de sexos diferentes e permitir que a criança brinque com as possibilidades relacionadas tanto ao papel de homem como ao da mulher. Isso exige uma atenção constante por parte do professor, para que não sejam reproduzidos, nas relações com as crianças, padrões estereotipados quanto aos papéis do homem e da mulher, como, por exemplo, que à mulher cabe cuidar da casa e dos filhos e que ao homem cabe o sustento da família e a tomada de decisões, ou que homem não chora e que mulher não briga.

Todavia, mesmo quando o ambiente é flexível quanto às possibilidades de exploração dos papéis sociais, os estereótipos podem surgir entre as próprias crianças, fruto do meio em que vivem, ou reflexo da fase em que a divisão entre meninos e meninas torna-se uma forma de se apropriar da identidade sexual. A observação e sensibilidade do professor são ingredientes fundamentais para identificar as diferentes situações e ter clareza quanto aos encaminhamentos a serem dados.

O trabalho com a identidade representa mais um importante espaço para a integração entre família e instituição. Desenvolver atitudes de respeito às particularidades de cada grupo familiar favorece, por exemplo, que o professor e os outros profissionais de educação infantil compreendam a dificuldade de uma criança em usar talheres, quando em sua casa o costume é comer com as mãos. Ao lado dessa atitude permanente de respeito e compreensão, podem-se planejar momentos específicos de colaboração entre a instituição e as famílias.

A presença dos familiares como elementos integrados ao trabalho pedagógico constitui-se em outro recurso interessante. O convite aos familiares para irem à instituição pode ser feito sob diversos pretextos, desde o simples relato ao vivo de um caso já mencionado pela criança, até a participação em alguma atividade para a qual possa ter uma contribuição especial. Por exemplo, pode-se convidar um pai cujo filho(a) diz ser um exímio fazedor de pipas para ensinar as crianças a construírem as suas próprias pipas. Ou então pedir a uma mãe que toca violão para fazer uma seresta junto ao grupo. Ou convidar um avô, bom contador de casos, para contar histórias. Dessa forma, são aproveitadas as habilidades dos familiares para enriquecer o conhecimento e a vivência na instituição.

INTERAÇÃO

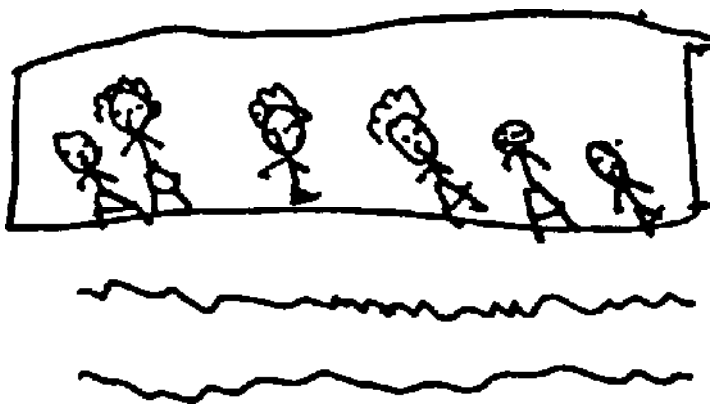
O domínio da fala diversifica as modalidades de interação, favorecendo o intercâmbio de idéias, realidades e pontos de vista. A observação das interações espontâneas revela o quanto as crianças conversam entre si. Não seria possível inventariar os possíveis temas de conversa, pois o repertório é infinito, refletindo vivências pessoais, desejos, fantasias, projetos, conhecimentos. Por exemplo, ao conversarem sobre assuntos do universo familiar de cada um, todos os participantes se enriquecem, pela oportunidade de expressão e de contato com outras vivências. Dada a importância do diálogo na construção de conhecimento

sobre si e sobre o outro, são aconselháveis situações em que a conversa seja o principal objetivo. Nas brincadeiras e jogos espontâneos a conversa também costuma estar presente. Ao lado desses momentos, é recomendável que o professor acolha as conversas também durante as atividades mais sistematizadas, tal como a realização de uma colagem, de um desenho, a redação de um texto ou leitura de um livro. Compartilhar com o outro suas dúvidas, expressar suas ansiedades, comunicar suas descobertas, são ações que favorecem a aprendizagem.

A cooperação consolida-se como interação possível nesta faixa etária. Pode ser desenvolvida por meio de atividades em grupo em que cada criança desempenha um papel ou tarefa para a realização de um objetivo comum. O adulto pode auxiliar na distribuição das funções, mas o interessante é que as crianças adquiram progressiva autonomia para fazê-lo. Paralelamente a esse processo de divisão de tarefas para a integração em torno de um objetivo comum, as crianças desenvolvem o sentimento de pertencer a um grupo. Cuidar das relações que se criam entre os vários elementos que compõem o grupo deve ser uma preocupação do professor.

A ação do professor de educação infantil, como mediador das relações entre as crianças e os diversos universos sociais nos quais elas interagem, possibilita a criação de condições para que elas possam, gradativamente, desenvolver capacidades ligadas à tomada de decisões, à construção de regras, à cooperação, à solidariedade, ao diálogo, ao respeito a si mesmas e ao outro, assim como desenvolver sentimentos de justiça e ações de cuidado para consigo e para com os outros. Em relação às regras, além de se manter a preocupação quanto à clareza e transparência na sua apresentação e à coerência das sanções, é preciso dar oportunidade para que as crianças participem do estabelecimento de regras que irão afetar-lhes diretamente.

Na instituição coletiva, não são todas as regras que podem ser modificadas em função dos acordos feitos entre professores e crianças. Os horários das refeições, por exemplo, assim como o uso de espaços comuns ou mesmo horários de chegada e saída dependem de uma complexa rede que envolve funcionários, pais e o conjunto das crianças atendidas, dificultando a sua modificação por pequenos grupos. Esse assunto pode se transformar em interessante tema de conversa com as crianças, podendo até, conforme o interesse que despertar, justificar a realização de um projeto de pesquisa sobre algumas leis e regras da vida em grupo.



Todavia, há muitas regras que são passíveis de serem discutidas e reformuladas no âmbito de um grupo específico, como, por exemplo, as que tratam das atitudes diante dos colegas, do uso de materiais, da organização do espaço etc. Promover debates em que

as crianças possam se pronunciar e exprimir suas opiniões até que se coordenem os pontos de vista para o estabelecimento de regras comuns é um procedimento a ser assegurado no planejamento pedagógico. Além das regras, as sanções para o caso de descumprimento delas devem também ser tema de conversa, no qual a ponderação e mediação do adulto tem papel fundamental.

Uma noção importante de ser trabalhada, na perspectiva de uma moral autônoma é que as sanções devem guardar coerência com a regra transgredida, ou seja, que haja reciprocidade entre ambas. Um exemplo de sanção por reciprocidade é a situação de um grupo de crianças que é impedido de participar da oficina de artes por ter destruído o material que seria utilizado. Nesse mesmo exemplo, se a sanção proposta pelo adulto fosse a proibição de ir ao parque, haveria uma relação arbitrária, em que a sanção não está de acordo com a falta cometida.

Para que a deliberação coletiva sobre regras de convivência seja transformada em conteúdo mais sistematizado, pode-se pensar no registro delas.

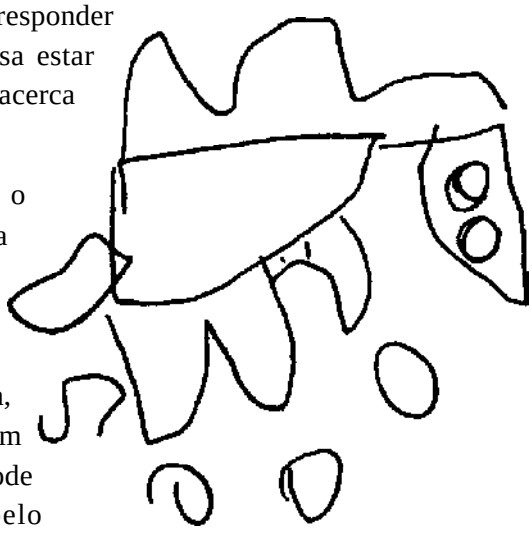


Iolanda Huzak

JOGOS E BRINCADEIRAS

Alguns jogos e brincadeiras de parque ou quintal, envolvendo o reconhecimento do próprio corpo, o do outro e a imitação, podem se transformar em atividades da rotina. Bons exemplos são “Siga o Mestre” e “Seu Lobo”[3], porque propõem a percepção e identificação de partes do corpo e a imitação de movimentos.

Podem ser planejadas articulações com outros eixos de trabalho, como, por exemplo, pedir que as crianças modelem parte do corpo em massa ou argila, tendo o próprio corpo ou o do outro como modelo. Essa possibilidade pode ser aprofundada, se forem pesquisadas também obras de arte em que partes do corpo foram retratadas ou esculpidas. É importante lembrar que neste tipo de trabalho não há necessidade de se estabelecer uma hierarquia prévia entre as partes do corpo que serão trabalhadas. Pensar que para a criança “é mais fácil” começar a perceber o próprio corpo pela cabeça, depois pelo tronco e por fim pelos membros, por exemplo, pode não corresponder à sua experiência real. Nesse sentido, o professor precisa estar bastante atento aos conhecimentos prévios das crianças acerca de si mesmas e de sua corporeidade.



Outra orientação de atividades tem a ver com o reconhecimento dos sinais vitais e de sua alteração, como a respiração, os batimentos cardíacos, como também de sensações de prazer ou desprazer que qualquer atividade física pode proporcionar. Ouvir esses sinais, refletir, conversar sobre o que acontece quando se corre, ou se rola, ou se massageia um ao outro; pedir às crianças que registrem essas idéias utilizando desenhos ou outras linguagens pode garantir que continuem a entender e se expressar pelo movimento de forma harmoniosa.

CUIDADOS PESSOAIS

As crianças precisam ser lembradas para lavarem as mãos antes das refeições, após o uso do banheiro, após a manipulação de terra, areia e tintas, assim como antes do preparo de atividades de culinária. É fundamental o acesso à água, ao sabonete e à toalha. Embora já consigam lavar as mãos sozinhas, ainda precisam de um acompanhamento do professor.

As crianças nesta idade, na maioria das vezes, estão mais independentes em relação ao controle de suas eliminações, mas ainda precisam de ajuda e orientação para desenvolver habilidades e manter atitudes de higiene consigo mesmas e com o ambiente, durante e após uso do sanitário. Observar o estado de limpeza dos sanitários antes de sentarem, dar a

descarga, se limpar, descartar o papel higiênico e lavar as mãos, cuidadosamente após limpar-se são exemplos de habilidades e atitudes que se aconselha desenvolver com as crianças. Quanto menores, mais as crianças precisam de orientação e de ajuda dos professores e dos funcionários que estiverem próximos no momento.

Os sanitários das instituições precisam estar constantemente limpos, pois as crianças tocam no vaso para poderem sentar e descer e nem sempre lembram de lavar as mãos depois. É necessário prever papel higiênico, cestos de lixo e pias de modelo e tamanho adequados às crianças e ao ambiente coletivo, assim como prover sabonete e toalhas secas e limpas para que possam construir hábitos de higiene pessoal.

A maioria das crianças nesta fase pode fazer suas refeições com independência. É aconselhável que elas possam servir-se sozinhas e utilizar os talheres (garfo, faca e colher) para comer. Para tanto, pode-se oferecer diferentes oportunidades para as crianças se servirem de acordo com as práticas sociais de alimentação em cada região, mas sempre ampliando suas experiências. Por exemplo: servir-se em um bufê; porções colocadas na mesa; piqueniques; pequenos lanches individuais na sala de atividades; refeições em que são servidas por outros companheiros ou pelos educadores. Também é possível possibilitar a participação das crianças na elaboração dos cardápios servidos na instituição.

A aprendizagem dos movimentos para uma correta escovação dos dentes e da língua, usar o fio dental, bochechar e cuspir a água, é construída pela observação e orientação do adulto e pela própria experiência da criança ao ter oportunidade de manusear esses materiais e a água.

É aconselhável que o educador infantil planeje atividades para que as crianças desenvolvam habilidades e construam conhecimentos sobre os cuidados com a boca, oferecendo oportunidades para que elas possam realizar sua própria higiene oral. É importante combinar e pedir a cooperação das crianças, para organizarem os materiais após o uso, descartar o fio dental, fechar a torneira, conservando seus objetos de higiene pessoal. Nas instituições de educação infantil é aconselhável estabelecer parcerias com os familiares, pois a habilidade requerida para execução, pela criança, da técnica correta de escovação só estará desenvolvida aproximadamente aos cinco anos de idade. Assim, as crianças precisam que os adultos completem a escovação realizada por elas, principalmente à noite, antes de dormir.

O medo de um professor diante do fato de que a criança pode se machucar não deve impedir os impulsos de ação próprios da idade, que a conduzem a descobrir e exercitar suas possibilidades. Por isso, há a necessidade de planejar o espaço, cuidar da manutenção dos brinquedos e demais materiais. Estar próximo das crianças, amparando-as, orientando-as e sugerindo formas de lidar com desafios corporais, tais como subir e descer de árvores e obstáculos, percorrer circuitos com dificuldades diversas, são atitudes necessárias ao professor. Oferecer oportunidades diárias de se exercitarem ao ar livre e com os brinquedos como escorregador, gangorra etc. valoriza a crescente capacidade psicomotora das crianças.

Para que elas desenvolvam a confiança em suas capacidades motoras, a organização do espaço físico deve se dar de forma a deixar ao alcance das crianças tanto materiais que as desafiem como aqueles que lhes dêem oportunidade de ter sucesso. Criar um ambiente encorajador significa favorecer a aceitação de novos desafios.

É também função do professor auxiliar as crianças a identificarem situações de risco, tais como subir em locais muito altos, utilizar bases pouco firmes para escalar, utilizar objetos pontiagudos ou cortantes sem monitoração, aproximar-se de fontes de calor (fogão, forno, aquecedor, fogueira, velas etc.). Todas as medidas de segurança recomendadas para as crianças de zero a três anos são indicadas também para as crianças de quatro a seis anos, embora os riscos potenciais sejam outros. Nesta fase as crianças já desenvolveram capacidade de reconhecer alguns perigos e podem aprender a se proteger, assim como aos companheiros, embora ainda necessitem de ajuda do adulto.

Conversar com o grupo infantil sobre os acidentes que ocorrem, onde, quando e por que ocorreram e o que podem fazer juntos para evitar que aconteçam novamente, são práticas educativas que vão gradativamente construindo com as crianças atitudes de respeito, cuidado e proteção com sua segurança e com a dos companheiros.

As crianças também podem aprender alguns procedimentos diante dos acidentes, como lavar com água e sabão um ferimento e protegê-lo.



Iolanda Huzak

ORIENTAÇÕES GERAIS PARA O PROFESSOR

O estabelecimento de um clima de segurança, confiança, afetividade, incentivo, elogios e limites colocados de forma sincera, clara e afetiva dão o tom de qualidade da interação entre adultos e crianças. O professor, consciente de que o vínculo é, para a criança, fonte contínua de significações, reconhece e valoriza a relação interpessoal.

Jogos e brincadeiras

Responder como e quando o professor deve intervir nas brincadeiras de faz-de-conta é, aparentemente, contraditório com o caráter imaginativo e de linguagem independente que o brincar compreende. Porém, há alguns meios a que o professor pode recorrer para promover e enriquecer as condições oferecidas para as crianças brincarem que podem ser observadas.

Para que o faz-de-conta torne-se, de fato, uma prática cotidiana entre as crianças é preciso que se organize na sala um espaço para essa atividade, separado por uma cortina, biombo ou outro recurso qualquer, no qual as crianças poderão se esconder, fantasiar-se, brincar, sozinhas ou em grupos, de casinha, construir uma nave espacial ou um trem etc. Nesse espaço, pode-se deixar à disposição das crianças panos coloridos, grandes e pequenos, grossos e finos, opacos e transparentes; cordas; caixas de papelão para que as crianças modifiquem e atualizem suas brincadeiras em função das necessidades de cada enredo. Nesse espaço pode ser afixado um espelho de corpo inteiro, de maneira a que as crianças possam reconhecer-se, imitar-se, olhar-se, admirar-se. Pode-se, ainda, agregar um pequeno baú de objetos e brinquedos úteis para o faz-de-conta, que pode ser complementado por um cabideiro contendo roupas velhas de adultos ou fantasias. Fundamentais, também, são os materiais e acessórios para a casinha, tais como uma pequena cama, um fogão confeccionado com uma velha caixa de papelão, louças, utensílios variados etc. É importante, porém, que esses materiais estejam organizados segundo uma lógica; por exemplo, que as maquiagens estejam perto do espelho e não dentro do fogão, de maneira a facilitar as ações simbólicas das crianças.

No entanto, esse espaço poderá transformar-se em um “elefante branco” na sala, caso não seja utilizado, arrumado e mantido diariamente por crianças e professores. Não se pode esquecer, porém, que apesar da existência do espaço, ao brincar, as crianças se espalham e espalham brinquedos e objetos pela sala, usam mobiliário e o espaço externo. É recomendável que isso ocorra, e, na medida em que crescem, as crianças poderão organizar de forma mais independente seu espaço de brincar. Sempre auxiliadas pelo professor e rearrumando o material depois de brincar, as crianças podem transformar a sala e o significado dos objetos cotidianos enriquecendo sua imaginação.

Nesse sentido, brincar deve se constituir em atividade permanente e sua constância dependerá dos interesses que as crianças apresentam nas diferentes faixas etárias.

Ainda com relação ao faz-de-conta, o professor poderá organizar situações nas quais as crianças conversem sobre suas brincadeiras, lembrem-se dos papéis assumidos por si e pelos colegas, dos materiais e brinquedos usados, assim como do enredo e da seqüência de ações. Nesses momentos, lembrar-se sobre o que, com quem e com o que brincaram poderá ajudar as crianças a organizarem seu pensamento e emoções, criando condições para o enriquecimento do brincar. Nessas situações, podem-se explicitar, também, as dificuldades que cada criança tem com relação a brincar, caso desejem, e a necessidade que tem da ajuda do adulto.



Iolanda Huzak

Organizando um ambiente de cuidados essenciais

Uma criança saudável não é apenas aquela que tem o corpo nutrido e limpo, mas aquela que pode utilizar e desenvolver o seu potencial biológico, emocional e cognitivo, próprio da espécie humana, em um dado momento histórico e em dada cultura.

A promoção do crescimento e do desenvolvimento saudável das crianças na instituição educativa está baseada no desenvolvimento de todas as atitudes e procedimentos que

atendem as necessidades de afeto, alimentação, segurança e integridade corporal e psíquica durante o período do dia em que elas permanecem na instituição.

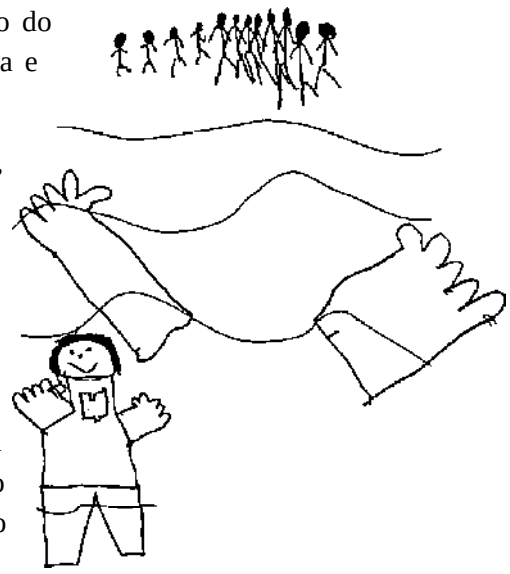
A saúde da criança que freqüenta instituições de educação infantil revela sua singularidade como sujeito que vive em determinada família, que por sua vez vive em um grupo social, tendo assim uma história e necessidade de cuidados específicos. Revela, também, a qualidade de sua vida na creche ou na pré-escola. O ambiente coletivo demanda condições ambientais e cuidados adequados ao contexto educacional.

PROTEÇÃO

Oferecer conforto, segurança física e proteger não significa cercear as oportunidades das crianças em explorar o ambiente e em conquistar novas habilidades. Significa proporcionar ambiente seguro e confortável, acompanhar e avaliar constantemente as capacidades das crianças, pesar os riscos e benefícios de cada atitude e procedimento, além do ambiente.

Ao organizar um ambiente e adotar atitudes e procedimentos de cuidado com a segurança, conforto e proteção da criança na instituição, os professores oferecem oportunidades para que ela desenvolva atitudes e aprenda procedimentos que valorizem seu bem-estar. Tanto a creche quanto a pré-escola precisam considerar os cuidados com a ventilação, insolação, segurança, conforto, estética e higiene do ambiente, objetos, utensílios e brinquedos.

As cadeiras e mesas utilizadas pelas crianças, os berços e os sanitários precisam ser adequados ao seu tamanho, confortáveis e permitir que sejam usados com independência e segurança. No berçário e nas salas é aconselhável prever a redução da iluminação nos locais onde os bebês e crianças pequenas dormem, assim como prever a luminosidade adequada à exploração do ambiente e objetos, às atividades de desenho, leitura e escrita etc.



Os tanques de areia precisam ser ensolarados, revolvidos constantemente e protegidos de animais.

Os brinquedos, tintas e lápis precisam ser seguro, tanto do ponto de vista físico quanto químico, evitando-se aqueles que contenham pinturas ou outros materiais tóxicos.

As superfícies dos objetos e pisos precisam facilitar a manutenção da higiene e ao mesmo tempo serem acolhedores e confortáveis, oferecendo

oportunidades para os bebês e demais crianças permanecerem livres para explorar o ambiente.

Os procedimentos de limpeza precisam ser executados por equipe treinada e com produtos adequados[4]. Produtos de limpeza devem ser diluídos e aplicados de acordo com sua finalidade, sempre seguindo as recomendações de segurança. Procedimentos de limpeza não devem ocorrer com crianças presentes no ambiente, para evitar quedas e inalação de produtos como sabão, água sanitária[5], amoníaco e outros.

É recomendável que todos os professores reconheçam e saibam como proceder diante de crianças com sinais de mal-estar, como febre, vômito, convulsão, sangramento nasal, ou quando ocorre um acidente.

ALIMENTAÇÃO

As atividades do sistema digestivo do bebê recém-nascido, como sensações de fome e saciedade, soluço, regurgitação e cólica, ocupam boa parte do seu interesse e percepção durante o período em que ele está acordado. Pode-se observar esse interesse pelas expressões faciais e pelos movimentos corporais diante do seio ou da mamadeira que lhe são oferecidos. A partir de suas necessidades afetivas e alimentares o bebê constrói e dirige seus primeiros movimentos no espaço, movimentos que podem ser vistos em seus lábios e em suas mãos ao tentar pegar o seio ou a mamadeira.

Existem diversas linhas sobre nutrição infantil, mas todas estão de acordo que o aleitamento ao seio é a forma mais saudável. É aconselhável que a instituição de educação infantil incentive e auxilie as mães nessa prática, acolhendo-as, dando-lhes informações e propiciando local adequado para que possam amamentar seu bebê se assim o desejarem e puderem. Bebês amamentados exclusivamente ao peito têm esquemas de introdução de alimentos (sucos, frutas, papas) diferenciados daqueles que já recebem leite de outra espécie.

Quando os bebês menores de seis meses freqüentam a creche e já foram desmamados ou estão em processo de desmame, é necessário que um profissional de saúde possa supervisionar a oferta do substituto do leite materno.

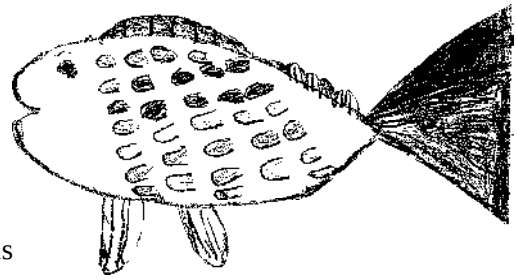
Aconselha-se que as mamadeiras sejam oferecidas com o bebê no colo, bem recostado, o que propicia contato corporal, troca de olhares e expressões faciais entre o adulto e a criança. Recomenda-se que seja sempre o mesmo adulto que alimente e cuide dos bebês,

---

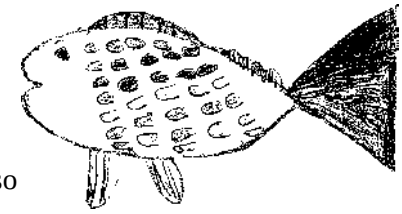
[4] Todos os produtos químicos são potencialmente tóxicos ou podem causar danos à saúde, pois a toxicidade depende da dosagem utilizada, do ambiente onde ocorre a exposição e do organismo da pessoa exposta.

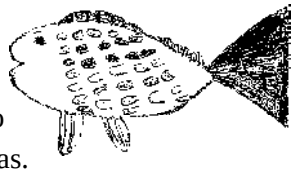
[5] Crianças e adultos podem desencadear crises asmáticas ou outras manisfestações alérgicas ao inalarem produtos a base de cloro, como a água sanitária e os demais hipocloritos.

pois nesta fase o vínculo é fundamental. Nessa situação, quando há risco de longo tempo de espera dos demais bebês, é importante que se planejem situações alternativas.



Quando o bebê demonstra interesse em mamar sozinho e apresenta condições motoras para fazê-lo, é importante que o professor providencie um local para que ele possa apoiar-se. Aconselha-se evitar que o bebê tome a mamadeira em posição horizontal, pois isso aumenta o risco de acidentes por engasgo e de otites (infecções de ouvido). É preciso lembrar, porém, que esse mesmo bebê que mama regularmente sem ajuda do adulto pode necessitar em outras ocasiões de ser pego ao colo para mamar. Os professores precisam estar atentos às mudanças de necessidades das crianças de acordo com seu processo de desenvolvimento e com suas disposições afetivas.





A introdução de alimentos diferentes do leite, líquidos ou pastosos, depende do esquema de amamentação de cada criança. Aos poucos a dieta vai se modificando, de acordo com os hábitos regionais e o desenvolvimento da criança.

Compreendendo a criança como ser ativo nesse processo, o adulto pode propiciar experiências que possibilitem a aquisição de novas competências em relação ao ato de alimentar-se. Aos poucos, a criança que recebia papa com ajuda do adulto começa a mostrar interesse em segurar a colher, em pegar alimentos com os dedos e pôr na boca. É muito importante que os professores permitam que a criança experimente os alimentos com a própria mão, pois a construção da independência é tão importante quanto os nutrientes que ela precisa ingerir.

Crianças com necessidades educativas especiais podem necessitar de outros procedimentos e, nesse caso, especialistas em educação especial devem ser consultados para orientarem professores e familiares responsáveis pelos cuidados com essas crianças.

A maioria dos bebês, ao final do primeiro ano, já pode ingerir todos os alimentos que são servidos para as crianças maiores e para os adultos. Junto com as mudanças no cardápio ocorrem as aquisições de aprender a usar talheres, tomar líquidos na caneca, diminuir o uso da mamadeira, partilhar das refeições à mesa com os companheiros.

Todas essas mudanças podem acarretar uma ingestão menor do volume de alimentos. O acompanhamento do estado de saúde da criança, da evolução do seu peso e altura, poderá dar subsídios para os familiares e educadores se tranqüilizarem ou buscarem orientação dos profissionais de saúde.



Iolanda Huzak

Crianças que estejam sem apetite, não acompanhando a curva de crescimento e ganho de peso esperada para sua faixa etária, devem ser observadas de perto, para investigação de causas orgânicas ou emocionais que podem estar se manifestando pela rejeição dos alimentos. Algumas fases do desenvolvimento das crianças levam a uma perda de apetite ou a maiores exigências e recusas alimentares, mas que se resolvem com a ajuda e compreensão dos educadores e com o próprio processo de desenvolvimento.

Em torno dos dois anos, caso tenha tido oportunidade de experimentar, a criança já poderá alimentar-se sozinha, determinar seu próprio ritmo e a quantidade de alimentos que ingere. Ela poderá necessitar de ajuda e incentivo do adulto para que experimente novos alimentos ou para servir-se.

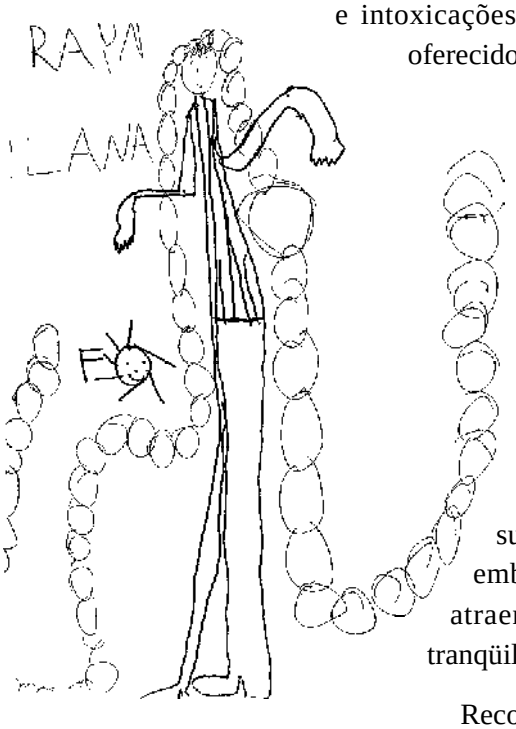
A oferta de alimentos nesta fase precisa ser feita em ambientes mais tranqüilos, em pequenos grupos, com acompanhamento mais próximo do professor, que propicia segurança afetiva e ajuda. Desaconselha-se a oferta das refeições em grandes refeitórios com todos os grupos infantis presentes ao mesmo tempo. Isso porque essa forma de organização aumenta o nível de ruído, o tempo de espera das crianças e dispersa a atenção tanto das crianças quanto dos professores.

As instituições que atendem meio período, nas quais as crianças apenas fazem pequenos lanches ou merenda, precisam também preocupar-se com as questões nutricionais e sempre que possível respeitar práticas sociais e culturais de cada criança. Oferecer apenas merendas industrializadas ou lanches compostos por salgadinhos, bolachas, balas e chocolates não atendem a necessidade do organismo de ingerir frutas e sucos naturais.

O ato de alimentar tem como objetivo, além de fornecer nutrientes para manutenção da vida e da saúde, proporcionar conforto ao saciar a fome, prazer ao estimular o paladar e contribui para a socialização ao revesti-lo de rituais. Além disso é fonte de inúmeras oportunidades de aprendizagem.

Apesar da diversidade dos hábitos alimentares é possível definir uma certa regularidade nos elementos que compõem o que os nutricionistas chamam de uma dieta adequada, ainda que as preparações culinárias variem segundo a disponibilidade de determinados alimentos e hábitos regionais. Do ponto de vista biológico, dieta adequada é aquela que supre as necessidades nutricionais para manutenção da vida e saúde, e que segue algumas leis propostas pela ciência que estuda a nutrição humana. As necessidades nutricionais de cada pessoa variam com a idade, o sexo, o peso e estatura corporal, o metabolismo, o ambiente e o tipo de atividade que desenvolve.

O preparo e oferta de refeições em ambientes coletivos demandam técnicas específicas, incluindo controle de qualidade permanente, tanto para prevenir contaminações e intoxicações alimentares quanto para avaliar a qualidade do cardápio oferecido às crianças.



O planejamento, junto com as crianças, de cardápios balanceados, de cuidados com o preparo e oferta de lanches ou outras refeições, de projetos pedagógicos que envolvam o conhecimento sobre os alimentos, de preparações culinárias cotidianas ou que façam parte de festividades, permite que elas aprendam sobre a função social da alimentação e as práticas culturais.

É recomendável que os professores ofereçam uma variedade de alimentos e cuidem para que a criança experimente de tudo. O respeito às suas preferências e às suas necessidades indica que nunca devem ser forçadas a comer, embora possam ser ajudadas por meio da oferta de alimentos atraentes, bem preparados, oferecidos em ambientes afetivos, tranqüilos e agradáveis.

Recomenda-se organizar os lanches e/ou demais refeições de forma que as crianças possam vivenciá-las de acordo com as diversas práticas sociais em torno da alimentação, sempre permeadas pelo prazer e pela afetividade, permitindo que as crianças conversem entre si.

Seguem algumas recomendações sobre procedimentos na organização das refeições e algumas sugestões de atividades que visam a integração dos cuidados com a ampliação das experiências das crianças e que podem ser desenvolvidas nos diversos grupos etários, de acordo com os interesses e desenvolvimento infantil:

- arrumar os ambientes onde são servidos pequenos lanches ou demais refeições de forma a permitir a conversa e a interação entre diferentes grupos, mas, quando o número de grupos infantis forem grandes (creches e pré-escolas com mais de cinqüenta crianças), evitar oferecê-las para todos os grupos ao mesmo tempo em grandes refeitórios;
- permitir que as crianças sentem com quem desejarem para comer e possam conversar com seus companheiros;
- servir refeições em ambientes higiênicos, confortáveis, tranqüilos, bonitos e prazerosos, de acordo com as singularidades de cada grupo etário e com as diversas práticas culturais de alimentação;
- possibilitar às crianças oportunidades que propiciem o acesso e conhecimento sobre os diversos alimentos, o desenvolvimento de habilidades para escolher sua alimentação, servir-se e alimentar-se com segurança, prazer e independência.

Assim como os demais cuidados, a alimentação envolve parceria com os familiares. Bebês que estão sendo desmamados[6] e recebendo novos alimentos ou crianças que não fazem todas as refeições na instituição, por exemplo, necessitam que haja um planejamento conjunto sobre sua refeições.

CUIDADOS COM OS DENTES

Considerando que a primeira dentição inicia-se, em geral, no segundo semestre de vida e que estará completa em torno dos três anos de idade, recomenda-se incluir este cuidado a partir do surgimento dos primeiros dentes. Os dentistas recomendam a limpeza dos dentes do bebê com uma gaze enrolada no dedo indicador do adulto responsável pelo cuidado. É importante evitar as práticas de oferecer mamadeiras para a criança antes de ela dormir, sem a posterior limpeza dos dentes, ou mesmo o uso de chupetas mergulhadas em mel ou açúcar para acalmar as crianças, pois isso pode provocar cáries muito precoces.

Como a criança aprende muito pela observação e imitação é importante que ela presencie adultos e outras crianças fazendo sua higiene bucal, ao mesmo tempo que poderão ampliar seus conhecimentos sobre esses cuidados.

---

[6] A palavra “desmame” tem vários sentidos, mas é utilizada neste documento para definir o processo de introdução de alimentos que complementam o aleitamento materno ou o substituem, ou seja, qualquer introdução de leite de outra espécie (leite em pó ou *in natura*), sucos, frutas ou papas.

No período em que a criança está sob os cuidados da instituição educativa é possível prever uma rotina de escovação dos dentes, visando desenvolver atitudes e construir habilidades para autocuidado com a boca e com os dentes.



Iolanda Huzak

BANHO

Os bebês e crianças pequenas que ainda usam fraldas e que permanecem durante muitas horas na instituição educativa podem precisar de um banho, tanto para maior conforto como para prevenção de assaduras e brotoejas.

Entretanto é aconselhável que o banho sirva também para relaxar, refrescar, proporcionar conforto e prazer e preservar a integridade da pele. Os professores não devem tolher as brincadeiras e explorações dos bebês ou crianças pequenas com medo de que se sujem.

Algumas famílias preferem dar banho em seus bebês em casa e esse desejo deve ser acolhido, desde que respeitado o direito das crianças ao conforto, à saúde e ao bem-estar durante o período em que estão na instituição.

No momento em que é incluído na rotina, o banho precisa ser planejado, preparado e realizado como um procedimento que tanto promove o bem-estar quanto um momento no qual a criança experimenta sensações, entra em contato com a água e com objetos,

interage com o adulto e com as outras crianças. A organização do banho na creche precisa prever condições materiais, como banheiras seguras e higiênicas para bebês, água limpa em temperatura confortável, sabonete, toalhas, pentes etc. É aconselhável que se leve em conta a idade das crianças, os hábitos regionais e as recomendações sanitárias de prevenção de doenças por uso de objetos pessoais entre as crianças, principalmente em vigência de infecções comunitárias. Esses objetos de uso pessoal podem ser rotulados com o nome da criança e cuidados por elas conforme vão adquirindo capacidade para isso.

É necessário organizar o tempo de espera para o banho, oferecendo materiais, jogos e brincadeiras em um espaço planejado para isso.

As crianças que já andam e que permanecem em pé com segurança e conforto, podem tomar banho de chuveiro em companhia de outras, respeitando-se a necessidade de privacidade de algumas delas e de atenção individualizada que cada uma requer. É importante prever tempo para essa atividade, permitindo que as crianças experimentem o prazer do contato com a água, aprendam a despir-se e a vestir-se, a ensaboar-se e enxaguar-se.

Para que a criança possa ir gradativamente aprendendo a cuidar de si, é preciso que as condições ambientais permitam que ela possa alcançar o registro do chuveiro, a saboneteira, a toalha, o espelho etc. Por outro lado, as condições ambientais e materiais precisam garantir a segurança das crianças e prever o conforto dos adultos que as ajudam, para evitar quedas, choques elétricos e queimaduras com água quente ou dores no corpo ocasionadas pelo mal posicionamento do adulto na hora de exercer as atividades com as crianças.

TROCA DE FRALDAS

A organização do ambiente e o planejamento dos cuidados e das atividades com o grupo de bebês deve permitir um contato individual mais prolongado com cada criança. Enquanto executa os procedimentos de troca, é aconselhável que o professor observe e corresponda aos sorrisos, conversas, gestos e movimentos da criança. Para evitar que esse cuidado individualizado implique num longo tempo de espera para as demais crianças, ou se torne uma rotina mecanizada, é importante considerar o número de bebês sob a responsabilidade de cada professor, a localização e as condições do local de troca e a organização do trabalho.



Os procedimentos com a higiene e proteção da pele, proporcionam bem-estar às crianças e permitem que elas percebam a sensação de estar seca e molhada. A observação, pelo professor, da freqüência

das eliminações, do aspecto do cocô e do xixi e do estado da pele da criança fornece dados sobre a saúde e o conforto de cada criança e aponta para outros cuidados que forem necessários.

A troca de fraldas demanda ainda alguns procedimentos e condições ambientais adequados para evitar a disseminação de micróbios entre as crianças e adultos, o que geralmente é causa de surtos de diarréia e hepatite infecciosa nas creches. Estudos comprovam que o risco aumenta quando se manipulam as fraldas sujas no ambiente do berçário, ou não se adotam procedimentos corretos de higiene das mãos após esses cuidados.

O local de troca e armazenamento de fraldas sujas precisa ser bem arejado para evitar que o cheiro característico do xixi e do cocô incomode a todos. O lixo onde são descartadas as fraldas contendo dejetos precisa ser tampado e trocado com freqüência.



Iolanda Huzak

SONO E REPOUSO

O atendimento das necessidades de sono e repouso, nas diferentes etapas da vida da criança, tem um importante papel na saúde em geral e no sistema nervoso em particular. As necessidades e o ritmo de sono variam de indivíduo para indivíduo, mas sofrem influências do clima, da idade, do estado de saúde e se estabelecem também em relação às demandas da vida social.

Em um espaço coletivo, prever momentos para descanso entre períodos de atividades — o que nem sempre significa dormir — pode ser importante para crianças que necessitam descansar ou de maior privacidade.



As crianças que chegam à instituição de madrugada muitas vezes estão sonolentas e precisam ser logo levadas para o berço ou colchonete, e podem sentir-se mais seguras se conservam consigo seu boneco ou travesseiro preferido, sua chupeta e/ou cobertor etc.

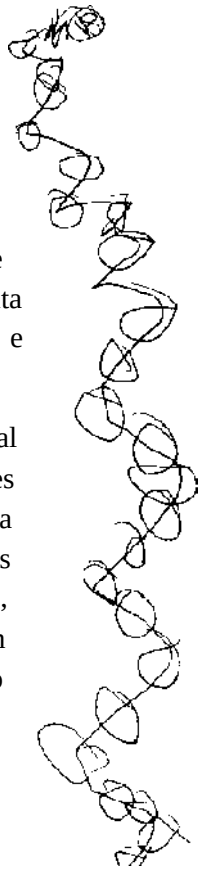
Os horários de sono e repouso não são definidos *a priori*, mas dependem de cada caso, ou de cada tipo de atendimento. A freqüência em instituições de educação infantil acaba regulando e criando uma constância. Mas é importante que haja flexibilidade de horários e a existência de ambientes para sono ou para atividades mais repousantes, pois as necessidades das crianças são diferentes. Desaconselha-se manter os bebês e crianças que estão dormindo, ou desejando fazê-lo, em ambientes muito claros ou ruidosos e recomenda-se prever brincadeiras, atividades, materiais e ambiente adequado para aqueles que não querem dormir no mesmo horário.

Temperatura agradável, boa ventilação e penumbra, oferta de colchonetes plastificados forrados com lençóis limpos e de uso exclusivo de cada criança (ou esteiras conforme a idade das crianças, o clima e os hábitos regionais) também são cuidados para um sono e/ou descanso seguro e reparador.

Durante o primeiro ano de vida as crianças vão regulando suas necessidades de sono. Alguns dormem logo que são colocados no berço, outros ficam balbuciando, outros ainda gostam de ser embalados ou acalentados com toques e canções de ninar. Esses rituais ajudam a controlar as ansiedades e a agitação muitas vezes desencadeadas pelo próprio cansaço. Um ambiente tranqüilo e seguro, com pessoas e objetos conhecidos, particularmente aqueles que têm um significado especial para a criança, como um "paninho", a chupeta ou qualquer outro objeto que traga de casa, ajudam a dormir melhor. Embalos e canções de ninar acalmam e induzem ao sono. Alguns cuidados precisam ser providenciados antes dos bebês e crianças pequenas dormirem, como retirar calçados, verificar se há necessidade de troca de fraldas sujas ou molhadas, retirar objetos ou roupas que apertam, colocar o bebê de lado para evitar acidentes no caso de regurgitar ou vomitar durante o sono.

Conforme os bebês vão crescendo e permanecendo mais tempo acordados, com maior segurança emocional e capacidade de se locomoverem pelo espaço, é desejável que

os berços sejam substituídos por colchonetes individuais para os períodos de sono, preservando-se, entretanto, a necessidade de privacidade, conforto e segurança física e afetiva. Muitas creches, em especial aquelas que contam com um espaço reduzido para os bebês, lotam o único espaço que têm com berços e cercados, os quais são necessários apenas nos períodos de sono. Com freqüência, os bebês passam dias inteiros presos nesses berços, sem oportunidades para explorar mais livremente o ambiente e interagir com as outras crianças, o que é desfavorável para seu desenvolvimento.



A organização do berçário, com vários cantos estruturados com colchonetes e almofadas que promovem a livre movimentação e exploração dos bebês e sua interação com objetos e companheiros, possibilita maior liberdade de ação e ao mesmo tempo períodos de relaxamento e acolhimento.

Para crianças maiores que freqüentam instituições de período integral é aconselhável prever um momento em que possam relaxar, com atividades mais livres e tranqüilas, em que possam repor suas energias ou terem sua necessidade de privacidade e de isolamento respeitada. Às vezes, algumas crianças, dependendo do clima e do número de horas de sono à noite, precisam de um breve cochilo na instituição. Para isso é necessário um local tranqüilo e confortável para essas crianças descansarem, enquanto as demais desenvolvem outras atividades.

Além de oferecer ambiente, cuidados e oportunidade para que as crianças tenham suas necessidades atendidas, o professor pode desenvolver com os diversos grupos etários, de acordo com seu desenvolvimento e interesse, atividades relacionadas aos momentos de sono e repouso ou projetos que abordem a importância do descanso para os seres humanos e outras espécies. Exemplos:

- cantar para os bebês as mesmas canções de ninar que seus pais ou parentes cantam e gradativamente introduzir outras;
- tocar, embalar, massagear, acalentar os bebês que desejem ou que necessitem desse cuidado para relaxar e/ou dormir;
- conversar sobre os medos, sonhos e fantasias associadas ao dormir;
- desenvolver projetos de pesquisa sobre os hábitos, rituais e cuidados utilizados na família e em outras culturas nos momentos de sono e repouso.



Iolanda Huzak

Organização do tempo

ATIVIDADES PERMANENTES

Todas as atividades permanentes do grupo contribuem, de forma direta ou indireta, para a construção da identidade e o desenvolvimento da autonomia, uma vez que são competências que perpassam todas as vivências das crianças. Algumas delas, como a roda de conversas e o faz-de-conta, porém, constituem-se em situações privilegiadas para a explicitação das características pessoais, para a expressão dos sentimentos, emoções, conhecimentos, dúvidas e hipóteses quando as crianças conversam entre si e assumem diferentes personagens nas brincadeiras.

A oferta permanente de atividades diversificadas em um mesmo tempo e espaço é uma oportunidade de propiciar a escolha pelas crianças. Organizar, todos os dias, diferentes atividades, tais como cantos para desenhar, para ouvir música, para pintar, para olhar livros, para modelar, para jogos de regras etc., auxilia o desenvolvimento da autonomia.

Uma parte significativa da auto-estima advém do êxito conseguido diante de diferentes tipos de desafios. Nesse sentido, a obtenção de êxito, por parte das crianças, na realização de algumas ações é um ponto que merece atenção. Para que se possa garantir que as crianças tenham êxito em suas ações, é preciso conhecer as possibilidades de cada uma e delinear um planejamento que inclua ações ao mesmo tempo desafiadoras e possíveis de serem realizadas por elas. Dessa forma, propiciar situações em que as crianças possam

fazer algumas coisas sozinhas, ou com pouca ajuda, deixá-las descobrir formas de resolver os problemas colocados, elogiar suas conquistas, explicitando a elas a avaliação de como seu crescimento tem trazido novas competências são algumas ações que auxiliam nessa tarefa.

A arrumação da sala após uma atividade, é um exemplo que contém várias ações que elas podem realizar sozinhas ou com pouca ajuda. Considerar um tempo ao final de cada atividade dedicado para a arrumação é uma boa oportunidade para que elas possam de um lado, aprender a cooperar e perceber que a arrumação é algo da responsabilidade de todos. De outro lado, essa atividade pode permitir que elas percebam que são capazes de realizar ações de forma independente, como guardar materiais, brinquedos, varrer a sala, jogar restos de papel no lixo, devolver materiais que foram tomados emprestados de outras salas ou locais da instituição etc. É bastante provável que no início o professor tenha de apoiar e supervisionar a ação das crianças. A arrumação gasta tempo, por isso deve ser considerada uma atividade em si e, como tal, ser planejada. Pode ser feito um quadro em que as tarefas de cada um no momento de arrumação são marcadas, de forma que todas as crianças saibam qual a sua tarefa daquele dia e possam, além disso, conferir que todos irão experimentar todas as modalidades.

Outras atividades permanentes merecem um destaque pela visibilidade que oferecem às crianças de suas próprias competências. Permitem às crianças realizar sozinhas algumas das ações para as quais elas já têm competência e que muitas vezes, por questões de organização, são realizadas pelos adultos, como servir o prato de comida ou cuidar de sua higiene pessoal.

Na hora da refeição, é importante deixar que as crianças sirvam-se sozinhas. Se, no início, elas terão necessidade de alguma ajuda, em pouco tempo poderão ter a sua competência ampliada. Isso demanda algumas condições, tais como um tempo maior para as refeições, oferta de pratos, talheres, travessas e jarras adequados para o tamanho e capacidade motora das crianças, arranjo do espaço que permita mobilidade, entre outras coisas. Não se deve esquecer que a organização da instituição deve estar a serviço da ação educativa e não o contrário.

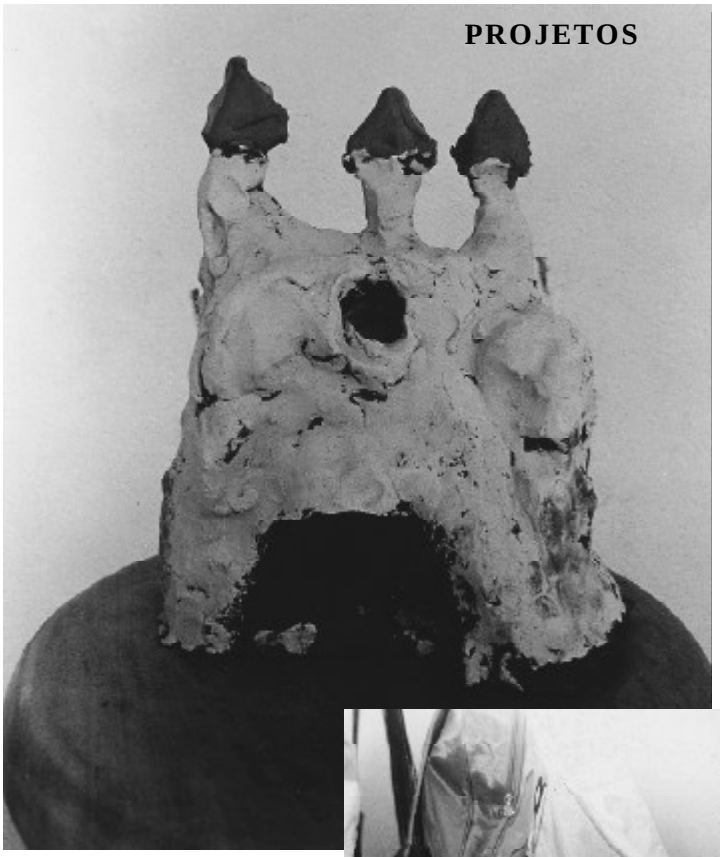
O banho, lavar as mãos, escovar os dentes etc. são outras possibilidades de atividades permanentes que auxiliam a independência das crianças, contribuindo para a sua auto-estima.

SEQÜÊNCIA DE ATIVIDADES

A construção da identidade e a conquista da autonomia pelas crianças são processos que demandam tempo e respeito às suas características individuais. Nessa medida, algumas atividades propostas de forma seqüenciada podem ajudá-las nesse processo. Considerando-se que são muitas as possibilidades de trabalho que envolvem este eixo, pois estão associadas

às diversas características pessoais, culturais e sociais dos grupos de crianças, pensar nas seqüências de atividades implica planejar experiências que se organizam em etapas diferenciadas e com graus de dificuldades diversos.

Para que as crianças aprendam a comer sozinhas, por exemplo, os professores podem planejar situações que ampliem gradativamente suas capacidades de segurar os talheres, colocar a comida na boca etc.





Fotos: Iolanda Huzak

Vários projetos relacionados ao faz-de-conta podem ser desenvolvidos, tais como a construção de um cenário para uma viagem intergalática; a confecção de fantasias para brincar de bumba-meu-boi; construir castelos de reis e rainhas; cenas de histórias e contos de fadas etc. Pode-se planejar um projeto de realização de um circo, por exemplo, com todas as crianças da instituição, envolvendo cada grupo em função da idade e das suas capacidades. O grupo dos grandes pode definir as personagens, os meios e os materiais a serem utilizados, assim como definirem quando e para quem será destinado. Podem, também, confeccionar fantasias para os pequenos, para que participem de seu circo ou que criem pequenos circos em sala.

Projetos que visem discutir a identidade cultural brasileira também são interessantes. Dada a diversidade que constitui as manifestações culturais deste país, um projeto com esse objetivo pode tomar diferentes rumos. Por exemplo, pode-se enfocar as danças próprias a diferentes regiões, as comidas ou vestimentas típicas, pode-se fazer um levantamento das diferentes maneiras de se chamar um mesmo brinquedo. Há uma infinidade de perspectivas que devem ser escolhidas em função do perfil e dos interesses das crianças que compõem o grupo.

A realização de projetos sobre a diversidade étnica que compõe o povo brasileiro é um recurso importante para tratar de forma mais objetiva a questão da identidade. Conhecer a história e a cultura dos vários povos que para cá vieram é de grande valia para resgatar o valor de todas as etnias presentes no Brasil, o que pode ajudar a diluir as manifestações de preconceito, alargando a visão de mundo dos elementos do grupo.

Para que se trabalhe de forma mais completa o sentimento de ser brasileiro e a identidade nacional, pode ser interessante também percorrer realidades mais distantes, de outros países, de outros povos. Por exemplo, ao se pesquisar os costumes e a geografia de civilizações distantes da moderna, são oferecidos parâmetros para que as crianças tenham mais consciência desses elementos presentes na sua cidade ou região.

A diversidade de crença religiosa, traço presente na sociedade brasileira, pode também ser tema de projetos. Comumente essa diversidade está presente nas famílias que seguem diversas religiões ou nenhuma.

Observação, registro e avaliação formativa

A observação das formas de expressão das crianças, de suas capacidades de concentração e envolvimento nas atividades, de satisfação com sua própria produção e com suas pequenas conquistas é um instrumento de acompanhamento do trabalho que poderá ajudar na avaliação e no replanejamento da ação educativa.

No que se refere à avaliação formativa, deve-se ter em conta que não se trata de

avaliar a criança, mas sim as situações de aprendizagem que foram oferecidas. Isso significa dizer que a expectativa em relação à aprendizagem da criança deve estar sempre vinculada às oportunidades e experiências que foram oferecidas a ela. Assim, pode-se esperar, por exemplo, que a criança identifique seus colegas pelo nome apenas se foi dado a ela oportunidade para que pudesse conhecer o nome de todos e pudesse perceber que isso, além de ser algo importante e valorizado, tem uma função real.

No que se refere à formação da identidade e ao desenvolvimento progressivo da independência e autonomia, são apontadas aqui aprendizagens prioritárias para crianças até os três anos de idade: reconhecer o próprio nome, o nome de algumas crianças de seu grupo e dos adultos responsáveis por ele e valorizar algumas de suas conquistas pessoais.

Para que a criança possa compreender seu próprio nome e o das outras pessoas como



Iolanda Huzak

uma forma de identificação, é necessário que os adultos e as outras crianças utilizem o nome próprio de cada um com esse fim. Assim, chamar as crianças sempre pelo nome e facilitar que elas se chamem, entre si, pelo nome próprio sempre que isso for desejável, em vez de apelidos depreciativos ou pronomes que diluem a identidade, como “ele” ou “ela”, bem como utilizar o nome para identificar pertences pessoais, são algumas das condições necessárias para que essa aprendizagem ocorra. Da mesma forma, é importante que as crianças saibam o nome do professor.

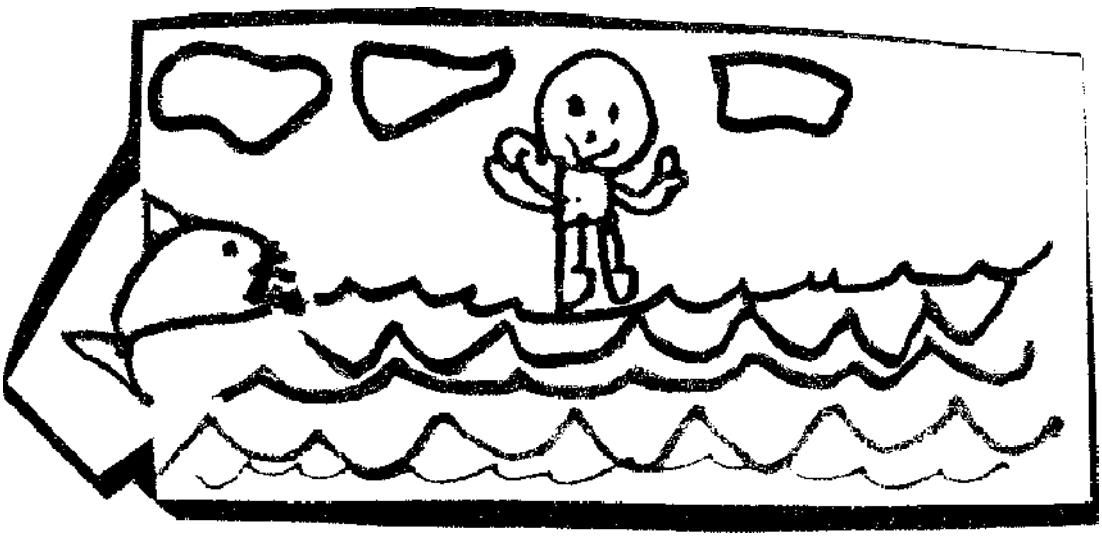
A valorização das suas conquistas pessoais, sejam elas comer sem ajuda, conhecer o

nome de todos, cantar uma música, fazer um desenho etc. pode ser uma atitude esperada das crianças desde que tenha havido condições para que elas próprias avaliem de forma positiva suas ações e, da mesma forma, recebam uma avaliação positiva delas. O professor pode ajudar as crianças a perceberem seu desenvolvimento e promover situações que favoreçam satisfazer-se com suas ações. Uma expressão de aprovação diante de novas conquistas é uma das ações que pode ajudar as crianças a valorizarem suas conquistas. Uma conversa mostrando-lhes como faziam "antes" e como já conseguem fazer "agora" se configura num momento importante de avaliação para as crianças.

A partir dos três e até os seis anos, pode-se esperar que as crianças manifestem suas preferências, seus desejos e desagrados, que demonstrem o desejo de independência em relação aos adultos no que se refere às ações cotidianas.

Para que as crianças possam manifestar suas preferências, seus desejos e desagrados é necessário que elas percebam que tais manifestações são recebidas e levadas em consideração. Uma criança que percebe que suas colocações, sejam elas expressas verbalmente ou de outra forma, são desconsideradas, tende a desistir de fazê-lo e acreditar que suas tentativas são inócuas. Isso não significa dizer que todas as queixas e desejos das crianças devam ser satisfeitos, mas sim que devem ser ouvidos e sempre respondidos. Se não há possibilidade de atendê-los, é uma boa atitude deixar isso claro para a criança e explicitar a razão da negativa.

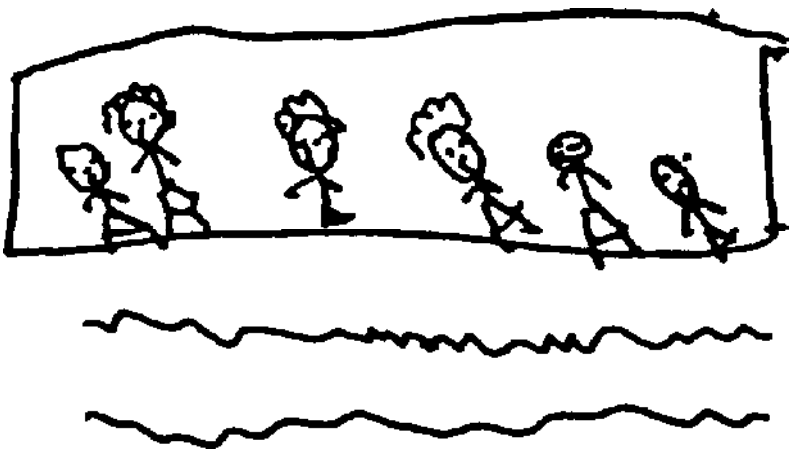
Para que as crianças possam se tornar cada vez mais independentes do adulto, é necessário que elas tenham tido a chance de comprovar que são capazes. Isso pode ser facilitado tanto por meio de experiências concretas, em que elas experimentam agir sem ajuda, como também por meio de estímulos diante das tentativas feitas. Algumas constatações que parecem óbvias aos adultos — como dizer "você já está conseguindo



amarrar os cadarços do seu sapato sozinho" — para as crianças muitas vezes possuem uma importância grande, pois representam uma avaliação sobre sua competência, confirmando-lhes sua independência e reforçando sua auto-estima. Uma vez que tenham tido a possibilidade de arriscar e experimentar sua capacidade de realizar ações sem ajuda, pode-se, então, esperar que elas manifestem cada vez mais o desejo de ser independentes do adulto.

Ainda no que se refere à observação das crianças, algumas de suas manifestações podem sinalizar desconforto, e devem ser compreendidas e considerados pelo professor no planejamento de suas ações.

O choro infantil é uma delas. Na relação com cada criança, o professor vai percebendo o significado do choro em cada situação, atendendo a criança quando ela sinalizar alguma necessidade que, para ser suprida, requer a mediação do adulto. Dependendo de sua intensidade, o choro pode, mais do que mobilizar, irritar o adulto, deixando-o num estado de tensão que acaba por dificultar o encaminhamento da situação. O esforço para compreender as necessidades expressas pelas crianças, bem como suas reações, auxilia o professor a manter a calma necessária para encontrar formas de resolver a situação.



Destacam-se, ainda, duas situações relacionadas ao processo de construção da identidade que merecem atenção especial do professor e de outros profissionais da instituição, por estarem relacionadas diretamente com a auto-estima.

Uma delas refere-se a algumas crianças que podem manifestar falta de confiança em si próprias ou exibir atitudes de autodesvalorização. Para o planejamento das ações a serem realizadas, será necessária uma observação cuidadosa das crianças em questão, buscando compreender as situações que contribuem para esse sentimento. A valorização de suas competências e características positivas é uma orientação que pode ser útil para que se reverta esse quadro.

A outra diz respeito a manifestações de preconceitos e discriminações dirigidas a algumas crianças. Essas situações devem ser alvo de reflexão dos educadores para que avaliem sua prática e a da instituição. Além do diálogo, pode-se planejar a realização de projetos específicos, em que a questão-alvo de preconceito seja trabalhada com as

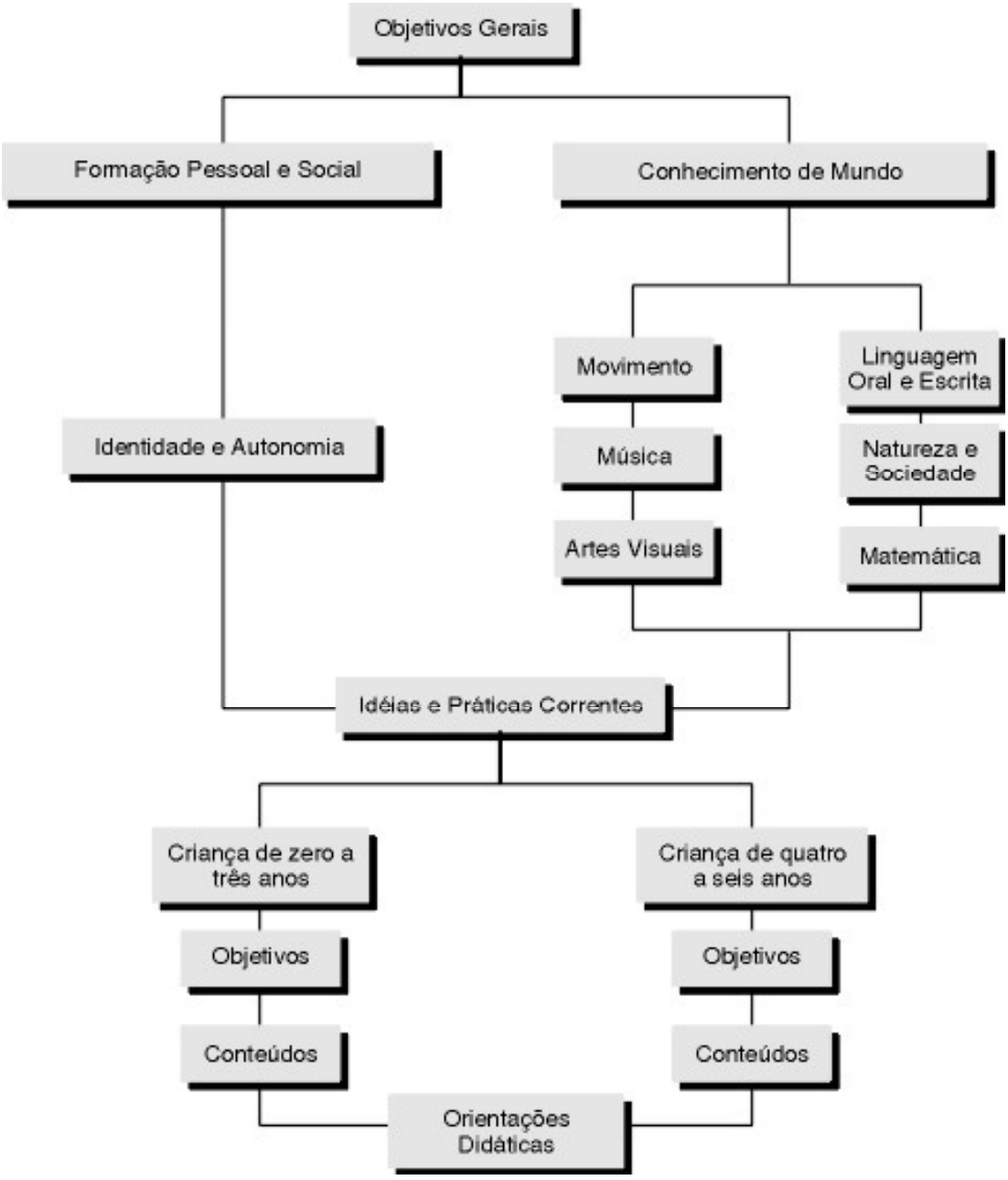
crianças.

Para que as observações não se percam e possam ser utilizadas como instrumento de trabalho, é necessário que sejam registradas.



Iolanda Huzak

ESTRUTURA DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL



BIBLIOGRAFIA

Documentos oficiais

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Infância na ciranda da educação. Escola plural*. Prefeitura do Município de Belo Horizonte, 1996.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Coordenadoria de Educação Pré-Escolar. *Atendimento ao pré-escolar*. 4. ed. rev., v. 1 e 2. Brasília, 1982.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Funarte. *Educação musical*. Textos de apoio. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Música, Coordenadoria de Educação Musical, 1988.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Educação especial no Brasil*. Série institucional 2. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial*. Livro 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil*. Documento introdutório. Versão preliminar. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Subsídios para elaboração de orientações nacionais para educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Proposta pedagógica e currículo de educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Anais* do IV Simpósio Latino-Americano de Atenção à Criança de Zero a Seis Anos. II Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996 (no prelo).

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Educação infantil no Brasil: situação atual*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Anais* do I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Professor da pré-escola*. v. 1 e 2. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI/Fundação Roberto Marinho, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Política de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1993.

_____. Ministério da Justiça. *Programa Nacional de Direitos Humanos*. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Organização das Unidades do Sistema Unificado de Saúde. Divisão Nacional de Saúde Materno Infantil. *Normas para a construção e instalação de creches*. Brasília: Centro de Documentação do Ministério da Saúde, 1989.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Organização e Desenvolvimento de Serviços de Saúde. *Manual de controle de infecção hospitalar*. Brasília: Centro de Documentação do Ministério da Saúde, 1987.

MINAS GERAIS. *Cadernos de estudo: educação musical*, v. 1, 2/3, 4/5. São Paulo: Atravez; Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1990/1997.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas

Pedagógicas. *O papel do planejamento na formação do educador*. São Paulo: SE/CENP, 1988.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Modelo pedagógico para educação pré-escolar*. São Paulo: SE/CENP/FLE, 1979.

_____. Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Proposta pedagógica para pré-escola*. Projeto Inovações no Ensino Básico. São Paulo: FDE, 1994.

_____. Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Programa de expansão e melhoria da educação pré-escolar na Região Metropolitana de São Paulo: uma proposta curricular para criança dos 4 aos 6 anos*. São Paulo: SE/FDE, 1994.

_____. Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Diagnóstico da pré-escola no Estado de São Paulo*. 1988. São Paulo: SE/FDE, 1990.

_____. Secretaria de Estado do Menor. *Creche/pré-escola*. São Paulo: Secretaria do Menor, 1992.

_____. Secretaria de Estado do Menor. *Creches e pré-escolas: três anos de experiência*. São Paulo: 1991.

SÃO PAULO (Município). Coordenadoria do Bem-Estar Social. Projeto Centros Infantis. *Programação psicopedagógica*. 3. ed. São Paulo: SAR, 1978.

_____. Secretaria Municipal do Bem-Estar Social. Supervisão Geral de Planejamento e Controle. *Diretrizes pedagógicas*. São Paulo, 1992.

_____. Secretaria Municipal da Educação. *Movimento de reorientação curricular*. São Paulo, 1992.

Propostas curriculares estaduais

Acre, Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Ceará, Cuiabá, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Roraima, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe, Tocantins.

Propostas curriculares municipais

Aracaju, Araraquara, Belém, Belo Horizonte, Betim, Blumenau, Boa Vista, Curitiba, Florianópolis, Fortaleza, Jaraguá do Sul, Jundiaí, Lorena, Maceió, Manaus, Mococa, Natal, Palmas, Piracicaba, Porto Alegre, Rio Branco, Rio de Janeiro, Salvador, São Bernardo do Campo, São Luís, São Paulo, Teresina, Vitória.

Propostas curriculares internacionais

ARGENTINA. *Actualización curricular artes-música*. Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires. Secretaria de Educación. Dirección de currículum. Documento de Trabajo n. 2, 1996.

_____. *Anexo del diseño curricular para la educación inicial*. Secretaria de Educación. Subsecretaria de Educación. Dirección General de Planeamiento-Educación. Dirección de Currículum. Buenos Aires, 1995.

AUSTRÁLIA. *Sistema de promoção de credenciamento de creches*. Conselho Nacional de Credenciamento de Creches. Austrália, 1993.

CANADÁ. *La garderie: une expérience de vie pour l'énfant*. Gouvernement du Québec, Office des services de garde à l'enfance, 1984.

COLÔMBIA. *Resolución nº 2.343*, de jun/95, por la qual se adopta un diseño de lineamentos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo, y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. Ministerio de Educación Nacional. Republica de Colombia, 1995.

CUBA. *Regulamento del circulo infantil*. Ministerio de Educación, 1978.

ESPANHA. *Currículo oficial*. Transversales. Educación para la Salud. Educación Sexual. Educación para la Igualdade de Oportunidades de Ambos Sexos. Ministerio de Educación y Ciencia. Espanha, 1992.

_____. *Currículo oficial*. Orientaciones didácticas. Ministerio de Educación y Ciencia. Espanha, 1992.

_____. *Currículo de la etapa*. Educación Infantil. Ministerio de Educación y Ciencia. Espanha, 1992.

FRANÇA. *Une école pour l'enfant des outils pour les maître*. Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Direction des Écoles. Centre National de Documentation Pédagogique, 1992.

_____. *L'espace d'accueil de la petite enfance: élements de programmation*. Documentation de travail provisoire. Ministèrere des Affaires Sociales et de L'Intégration. Secrétariat d'État chargé de la famille et des personnes agées. Direction de L'action sociale. Dernière mise à jour, 27/10/91.

ILHAS CANÁRIAS. *Desenho curricular de base. Reforma educativa das Ilhas Canárias*. Internet, 1991.

INGLATERRA. *National curriculum. Mathematics*. Department for Education and the Welsh Office. Inglaterra, 1991.

MÉXICO. *Programa de educación preescolar*. SEP. Septiembre de 1992.

_____. *Cuadernos-SEP*. Programa de Educación Preescolar. Libro 3. Apoyos Metodológicos. México, 1981.

NICARÁGUA. *Programa de educación preescolar*. Ministerio de Educación. Dirección General de Educación. Dirección de Educación Preescolar. 1995.

PERU. *Problemas y posibilidades de la educación inicial en el Peru*. Foro educativo. 1996.

PORTUGAL. *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Núcleo de educação pré-escolar. Portugal, 1997.

REPÚBLICA DOMINICANA. *Fundamentos del currículum*. Secretaria de Estado de Educación. 1994.

Obras

ABERASTURY, A. *A criança e seus jogos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

ACKERMAM, D. e CAMPOS, A. Z. *Uma história natural dos sentidos*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1992.

AMARAL, M. F. M. et alii. Alimentação de bebês e crianças pequenas em contextos coletivos: mediadores, interações e programações em educação infantil. *Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano*, v. 4, n. 1-2, p. 19-33. São Paulo, 1996.

ASBRAC/CECIP/UNICEF. *Manual a creche saudável*. Rio de Janeiro: Asbrac/Cecip, 1997.

BARROS, A. J. D. *Health risks among child care centre attenders: the role of day care centre characteristics in commom childhood illness*. Thesis. Londres: London School of Hygiene and Tropical Medicine, 1996.

BENJAMIN, W. *A criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BERLINGUER, G. *Questões de vida. Ética, ciência, saúde*. Salvador: APCE, 1993a.

_____. *Questões de vida. Ética, ciência, saúde*. Salvador, São Paulo, Londrina: APCE/ HUCITEC/CEBES, 1993b.

_____. *A doença*. São Paulo: Hucitec, 1988.

BETTELHEIM, B. *Uma vida para seu filho: pais bons o bastante*. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

BEVIS, O. Caring: a life force. In: LEININGER, M. (org.). *Caring: a essential human need*. Thorofare, N. J.: Charles Slack, 1981.

BONDIOLI, A. e MANTOVANI, S. *Manual de educação infantil - de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BOYKIN, A. (ed.). *Living a caring based program*. Nova York: National League for Nursing Press, 1994.

BRAZELTON, B. T. e CRAMER, G. B. *As primeiras relações*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. *Coleção Questões de Nossa Época*, v. 43. São Paulo: Cortez, 1995.

CAMPOS, M. M. et alii. *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1992.

CARCINERO, P. G. et alii. O papel da interação adulto-criança no desenvolvimento: um enfoque longitudinal. In: *SUBSTRACTUM: Temas Fundamentais em Psicologia e Educação*. Direção de Ana Teberosky e Liliana Tolchinsky. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CASTIEL, L. D. *O buraco e o avestruz: a singularidade do adoecer humano*. Campinas: Papirus, 1994.

CIAMPA, A. C. *A Estória do Severino e a História da Severina*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CIVILETTI, M. V. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, n. 39. São Paulo: Cortez, 1981.

COLL, C. *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Ática, 1996.

COLL, C.; PALACIOS, J. e MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Volumes I, II e III. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

COLLIERE, F. *Promovendo a vida*. Lisboa: Estampa, 1989.

CONSELHO NACIONAL DE CREDENCIAMENTO DE CRECHES (CNCC). Priorizando as crianças: sistema de promoção de qualidade e credenciamento. Tradução de *Putting children first: quality improvement & accreditation in childcare* (Sydney: National Childcare Accreditation Council, 1993), por Ricardo Fagundes Carvalho. Ribeirão Preto: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, 1993.

COSTA, I. A. et alii. *Eu era a mãe*. Ministério de Educação e Cultura. Direcção-Geral do Ensino Básico. Divisão de Educação Pré-Escolar. Algueirão (Portugal), 1986.

DAMATTA, R. *O que faz o brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

DAVIS, C. e OLIVEIRA, Z. *Psicologia na educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

DOLTO, F. *Psicanálise e pediatria*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

DOUGLAS, M. Pureza e perigo. *Coleção Debates*. São Paulo: Perspectiva, 1966.

ELKONIN, D. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In: (ANTOLOGIA) *La psicologia evolutiva y pedagogica en la URSS*. URSS: Editorial Progreso, 1987.

_____. *Psicología del juego*. Madrid: Visor Libros, 1980.

ELL´AGLIO, D. D. Trabalhando controle esfincteriano. In: *Anais* do 2º Congresso Latino-Americano de Creches. Rio de Janeiro: Asbrac, 1995a.

_____. Creche: tempo de educação infantil, responsabilidade social. In: *Anais* do 2º Congresso Latino-Americano de Creches. Rio de Janeiro: Asbrac, 1995b.

FERNANDES, F. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

FIOCRUZ. *Manual de saúde para creches*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996.

FONSECA, C. *Os caminhos da adoção*. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN, A. *Brincar: crescer e aprender. O resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna, 1996.

_____. *A arte de brincar*. São Paulo: Scritta, 1995 - (Brincare).

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. O cotidiano de pré-escola. *Idéias*, n. 7. São Paulo: FDE, 1990.

GALVÃO, I. *Henri Wallon - Uma concepção dialética do desenvolvimento humano*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GARVEY, C. *Brincar*. Lisboa: Edições Salamandra, 1992.

GAUT, D. Theoretic description of caring as action. In: LEININGER, M. (ed.). *Care: essence of nursing an health*. Detroit, M.I.: Wayne State University Press, 1984.

GTPOS. Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual. *Guia de orientação sexual: diretrizes e metodologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

HARRIS, M. *Crianças e bebês à luz de observações psicanalíticas*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1975.

HELLMAN, C. *Cultura, saúde e doença*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HURWITZ, E. S.; GUNN, W. J.; PINSK, P. F. e SCHONBERGER, L. B. Risk of respiratory illness associated with day-care attendance: a nationwide study. *Pediatrics*, v. 87, n. 1. American Academy of Pediatrics, 1991.

KAMII, C. *Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget*. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K. e DANTAS, H. *Piaget, Vygotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

LIMA, E. S. *Conhecendo a criança pequena*. São Paulo: Cepaos, 1990.

LINAZA, J. L. *Jugar e aprender: documentos para la reforma*. Madri: Alhambra/Longman, 1992.

MARANHÃO, D. G. *O cuidado como elo entre saúde e educação: um estudo de caso no berçário de uma creche*. Dissertação de mestrado. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 1998.

_____. Saúde na creche: proposta de integração com os serviços públicos de saúde. *Anais* do 1º Congresso Paulista de Enfermagem Pediátrica. São Paulo: Unifesp, 1995.

MARCONDES, E. Meu filho e a boa digestão. *Coleção Meu Filho*. São Paulo: Almed, 1981.

MARIN, I. S. K. *Febem, família e identidade: o lugar do outro*. São Paulo: Editora Babel Cultural, 1988.

MARSHALL, H. The development os self-concept. *Young Children*, v. 44, n. 5. Washington, DC: NAEYC, 1989.

MÉLEGA, M. P. Constituição x ambiente: um diálogo decisivo na formação e transformação psíquica. *Revista Brasileira de Psicanálise*, v. 27, n. 4. São Paulo: 1993.

MÉLEGA, M. P. et alii. *Aplicações dos conceitos psicanalíticos ao trabalho em contextos não-clínicos*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações Mãe-Bebê-Família, s/d.

MELLO, A. M. Tempo de mudança na creche da Vila Praia. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, n. 60. São Paulo: Cortez, 1987.

MILLER, L. *Compreendendo seu bebê*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

MIRANDA, N. *200 jogos infantis*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

MONTAGU, A. *Tocar: o significado humano da pele*. São Paulo: Summus, 1988.

MONTEIRO, C. A. *Saúde e nutrição das crianças de São Paulo: diagnóstico, contrastes sociais e tendências*. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1988.

OLIVEIRA, P. S. *Brinquedos e indústria cultural*. Petrópolis: Vozes, 1986.

OLIVEIRA, Z. M. R. et alii. *Creches: crianças, faz de conta & cia*. Petrópolis: Vozes, 1992.

OLIVEIRA. Z. e ROSSETTI-FERREIRA, M. C. O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*, n. 87. São Paulo: Cortez, 1993.

ORTIZ, L. G. (coord.). *Problemas y posibilidades de la educación inicial en el Peru. Documento de trabajo*. Lima, Peru: 1996.

PALMIGIANI, M. G. e PERNAMBUCO, A. R. C. A. O observador psicanalítico vai à instituição: uma experiência. *Publicações Científicas do CEPSI-MBF*, v. 1. São Paulo, 1990.

PAPALIA e OLDS. O desenvolvimento físico do bebê. In: *O mundo da criança: da infância à adolescência*. McGraw-Hill, 1981.

PEDROSA, M. I. (org.). Investigação da criança em interação social. *Coletâneas da Anpepp*, v. 1, n. 4. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1996.

PERINAT, A. e SADURNÍ, M. "Vamos brincar de telefonar": jogo simbólico e processos recursivos na interação comunicativa. In: *SUBSTRACTUM: Temas Fundamentais em Psicologia e Educação*. Direção de Ana Teberosky e Liliana Tolchinsky. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. *Psicologia da inteligência*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1958.

_____. *A formação do juízo moral*. S/d.

PIAGET, J. e INHELDER. *A psicologia da criança*. São Paulo: Difel/Saber Atual, 1974.

RAYNA, S. e BRÉAUTÉ. (coord.). M. *Jouer et connaître chez les tout-petits - des pratiques éducatives nouvelles pour la petite enfance*. Paris: Mairie de Paris/ INRP, 1995.

RIBEIRO, C. D. M. Doenças e acidentes infantis: orientações para educadores de creche. *Coleção Práticas Educativas*, v. 2. Rio de Janeiro: Fundação Fé e Alegria do Brasil, 1993.

ROSENBLUTH, D.; HARRIS, M. e SAUGHNESSY, E. *Seu filho de um ano. Orientações psicológicas para pais*. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. O tornar-se humano. *Infância na Ciranda da Educação*, v. 3, p. 29-33. Belo Horizonte, 1997.

_____. Compreender teorias e reconstituí-las na experiência: uma proposta de trabalho para a adaptação da criança e da família à creche. *Anais* do I Congresso de Psicologia Escolar, p. 106-109, 1993.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIN, K. S. e VITORIA, T. *Emergência de novos significados durante o processo de adaptação de bebês à creche.* Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia-ANPEPP, v. I, n 4, p. 111-141, 1997.

_____. *Interação família e creche - o acolhimento é o princípio de tudo.* Estudos de Saúde Mental - FMRP-USP, p. 109 - 131, 1997.

_____. Alimentação de bebês e crianças pequenas em contextos coletivos: mediadores, interações e programações em educação infantil. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano* - CDH, V. 6, n. 1/2, 19 - 33, 1997.

ROZA, E. S. *Quando brincar é dizer: a experiência psicanalítica na infância*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

SARTI, C. A. *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. Campinas (SP): Autores Associados/Fapesp, 1996.

SECAF SILVEIRA, R. E. et alii. Oportunidades de contato entre o adulto e as crianças em creches. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 68:158-163, 1987.

SENNESTAM, R. The child group used as a reference system when analysing frequency of morbidity in day care centres. *Acta Pediatric*, 84:447-52. Estocolmo, 1995.

SHUTTLEWORTH, J. A relação entre os métodos e os modelos da psicanálise e os da psicologia do desenvolvimento. Observação da relação mãe-bebê. *Tendências*. São Paulo: Unimarco, 1997.

SIMONT, M. et alii. *Um menino de olho no mundo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

STAMBAK, M. e SINCLAIR, H. (sous la direction de). *Les jeux de fiction entre enfants de 3 ans*. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

TREVARTHEN, C. Comunnication and cooperation in early infancy: description of primary intersubjectivity. In: BULLOWA, M. (ed.). *Before speech: the beginning of the interpersonal comunnication*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

USOVA, A. P. *El papel del juego en la educacion de los niños*. Habana (Cuba): Editorial Pueblo Y Educacion, 1979.

VALADÃO, M. M. *Educação infantil e saúde: estabelecimento de critérios de saúde para o funcionamento de instituições de educação infantil*. Documento apresentado na Terceira Reunião Técnica para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil realizada no Ministério da Educação e do Desporto, Brasília, 1997.

VIGARELLO, G. *O limpo e o sujo: uma história da higiene corporal*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKY, L. e LEONTIEV. A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Icone/Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VIGOTSKY, L. e LURIA, A. *Estudos sobre a história do comportamento. Símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VITÓRIA, S. M. e FERREIRA, M. C. R. Processos de adaptação na creche. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, n. 86. São Paulo: Cortez, 1993.

WADSWORTH, B. J. *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*. São Paulo: Pioneira, 1992.

WAECHTER, E. H. e BLAKE, F. G. *Enfermagem pediátrica*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1979.

WALLON, H. *As origens do caráter na criança*. Tradução de Heloysa Dantas de Souza Pinto. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

_____. *Objetivos e métodos da psicologia*. Tradução de Franco de Souza. Lisboa: Estampa, 1975.

_____. *Psicologia e educação da criança*. Tradução de Ana Rabaça e Calado Trindade. Lisboa: Vega Universidade, 1979.

WEIKART, D. P.; BANET, B. e HOHMANN, M. *A criança em acção*. Trad. de Rosa Maria Macedo e Rui Santana Brito. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1984.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZHUKÓVSKAIA, R. I. *El juego y su importancia pedagogica*. Habana (Cuba): Editorial Pueblo y Educación, 1982.

FICHA TÉCNICA

Coordenação
Ana Amélia Inoue, Gisela Wajskop, Silvia Pereira de Carvalho.

Elaboração
Aloma Fernandes Carvalho, Ana Amélia Inoue, Anamélia Bueno Buoro, Damares Gomes Maranhão, Gisela Wajskop, Izabel Galvão, Maria Paula Vignola Zurawisky, Maria Priscila Bacellar Monteiro, Teca Alencar de Brito, Maria Virgínia Gastaldi, Regina Lúcia Scarpa Leite, Silvia Pereira de Carvalho, Vinicio de Macedo Santos.

Assessoria
Ana Teberosky, Antonia Terra, Délia Lerner de Zunino, Cecília Parra, Gilles Brougère, Jean Hébrard, Izabel Galvão, Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Maria Cristina Ribeiro Pereira, Marisa Pelella Mélega, Nelio Bizzo, Ricardo Brein, Rosa Iavelberg, Telma Weisz e 230 pareceristas — professores de universidades e especialistas de todo o país — que contribuíram com críticas e sugestões valiosas para o enriquecimento do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Tabulação de Pareceres
Andréa Bueno Buoro, Eike Frehse, Fraya Frehse.

Preparação do texto
Lilian Jenkino

Revisão de Texto e copidesque
Ana Maria Viana Freire, Lilian Jenkino e Maristela Félix de Lima.

Agradecimentos
Andréa dos Santos Vianna, Aparecida Maria Gama Andrade, Beatriz Cardoso, Célia M. Carolino Pires, Cisele Ortiz, Claudia Lemos, Edna Thomazella Cartaxo, Fátima Camargo, Gilda Portugal Gouveia, Heloysa Dantas, Hércules Abrão de Araújo, Joselita Dias dos Santos Reis, Márcia da Silva Ferreira, Maria Auxiliadora Albergaria, Maria Alice Junqueira de Almeida, Maria Lúcia Barros de Azambuja Guardia, Maria Tereza Perez Soares, Marilene Ribeiro dos Santos, Paulo Portella Filho, Saul Cypel, Sirlene Bendazzoli, Tereza de Jesus Nery Barreto, Vanda Bartalini Baruffaldi, Yves de La Taille, Prefeituras dos Municípios de Araraquara, Campo Grande, Itapetininga, Jaraguá do Sul, Jundiaí, Osasco, Salvador, São Bernardo do Campo e São Paulo, Asbrac, CNE, Consed, Efei e Undime.

Ministério
da Educação e
do Desporto



3
VOLUME



REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

CONHECIMENTO DE MUNDO

Presidente da República
Fernando Henrique Cardoso

Ministro de Estado da Educação e do Desporto
Paulo Renato Souza

Secretário Executivo
Luciano Oliva Patrício

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

CONHECIMENTO DE MUNDO

VOLUME 3

Secretaria de Educação Fundamental
Iara Glória Areias Prado

Departamento de Política da Educação Fundamental
Virgínia Zélia de Azevedo Rebeis Farha

Coordenação-Geral de Educação Infantil
Gisela Wajskop

Capa: Desenho em lápis de cera (utilização parcial) feito por Irma Carvalho e Silva, de Lucena - Paraíba, nascida em 3.1.95, vencedora do Concurso Criança e Cidadania, promovido pela ECT - Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos.

Brasil. 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.
3v.: il.

Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo.

1. Educação infantil. 2. Criança em idade pré-escolar. I. Título.

CDU 372.3

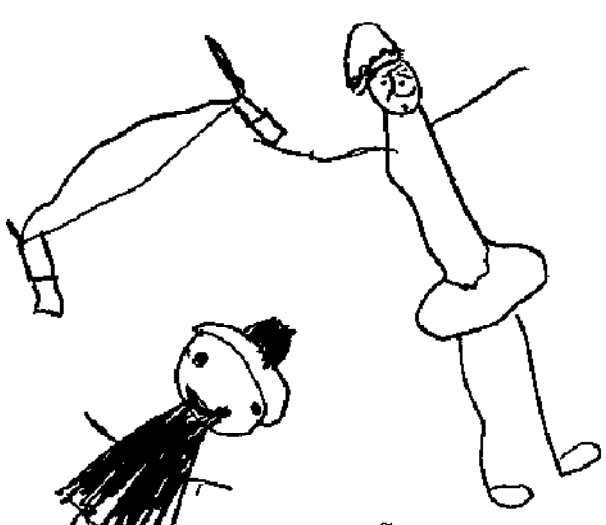
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL
DEPARTAMENTO DE POLÍTICA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL
COORDENAÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

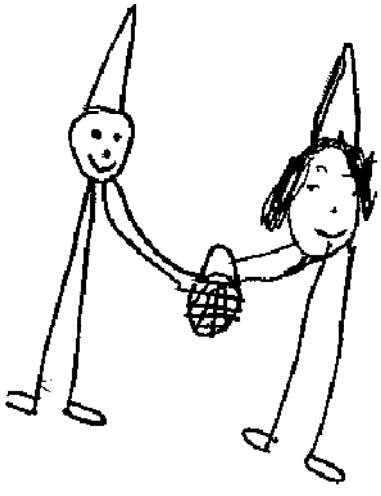
REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

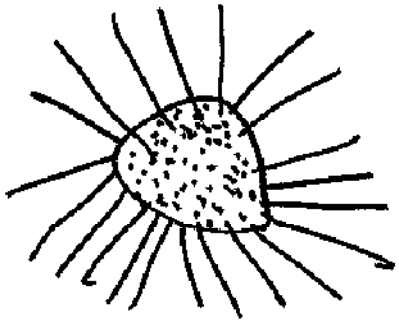
CONHECIMENTO DE MUNDO

VOLUME 3

Brasília
1998



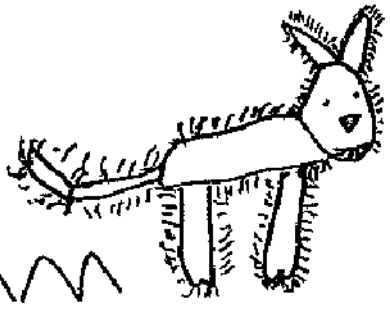












CARTA DO MINISTRO

Ao Professor de Educação Infantil

É com muito prazer que lhe entregamos o **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** referente às creches, entidades equivalentes e pré-escolas, que integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto.

Atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que estabelece, pela primeira vez na história de nosso país, que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, nosso objetivo, com este material, é auxiliá-lo na realização de seu trabalho educativo diário junto às crianças pequenas.

Considerando a fase transitória pela qual passam creches e pré-escolas na busca por uma ação integrada que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras, o **Referencial** pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural.

Este documento é fruto de um amplo debate nacional, no qual participaram professores e diversos profissionais que atuam diretamente com as crianças, contribuindo com conhecimentos diversos provenientes tanto da vasta e longa experiência prática de alguns, como da reflexão acadêmica, científica ou administrativa de outros. Ele representa um avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas. O **Referencial** foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.

Esperamos que os esforços daqueles que participaram dessa empreitada, em nome da melhoria da educação infantil, possam reverter em um enriquecimento das discussões pedagógicas no interior de cada instituição, subsidiando a elaboração de projetos educativos singulares, em parceria com as famílias e a comunidade.

Paulo Renato Souza
Ministro da Educação e do Desporto



Silvana Augusto

APRESENTAÇÃO

Professor,

Você está recebendo uma coleção de três volumes que compõem o **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** organizados da seguinte forma:

- Um documento Introdução, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: **Formação Pessoal e Social** e **Conhecimento de Mundo**.
- Um volume relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da **Identidade e Autonomia** das crianças.
- Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: **Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática**.

Para garantir o acesso e o bom aproveitamento deste material, o MEC coloca à disposição de cada profissional de educação infantil seu próprio exemplar, para que possa utilizá-lo como instrumento de trabalho cotidiano, consultá-lo, fazer anotações e discuti-lo com seus parceiros e/ou com os familiares das crianças usuárias das instituições.

A organização do **Referencial** possui caráter instrumental e didático, devendo os professores ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças. Nessa perspectiva, o **Referencial** é um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos.

Estes volumes pretendem contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país.

Secretaria de Educação Fundamental



Iolanda Huzak

SUMÁRIO

MOVIMENTO
Introdução 15
Presença do Movimento na educação infantil: idéias e práticas correntes 17
A criança e o Movimento 21
O primeiro ano de vida 21
Crianças de um a três anos 22
Crianças de quatro a seis anos 24
Objetivos 27
Crianças de zero a três anos 27
Crianças de quatro a seis anos 27
Conteúdos 29
Expressividade 30
Crianças de zero a três anos 30
Orientações didáticas 30
Crianças de quatro a seis anos 32
Orientações didáticas 32
Equilíbrio e coordenação 34
Crianças de zero a três anos 35
Orientações didáticas 35
Crianças de quatro a seis anos 36
Orientações didáticas 37
Orientações gerais para o professor 39
Organização do tempo 39
Observação, registro e avaliação formativa 40

MÚSICA
Introdução 45
Presença da Música na educação infantil: idéias e práticas correntes 47
A criança e a Música 51
Objetivos 55
Crianças de zero a três anos 55
Crianças de quatro a seis anos 55
Conteúdos 57
O fazer musical 57
Crianças de zero a três anos 58
Orientações didáticas 58
Crianças de quatro a seis anos 59
Orientações didáticas 60
Apreciação musical 63
Crianças de zero a três anos 63
Orientações didáticas 64
Crianças de quatro a seis anos 64
Orientações didáticas 65
Orientações gerais para o professor 67
Organização do tempo 68
Oficina 69
Jogos e brincadeiras 70
Organização do espaço 72
As fontes sonoras 72
O registro musical 75
Observação, registro e avaliação formativa 77
Sugestões de obras musicais e discografia 79

ARTES VISUAIS

Introdução 85
Presença das Artes Visuais na educação infantil: idéias e práticas correntes 87
A criança e as Artes Visuais 91
Objetivos 95
Crianças de zero a três anos 95
Crianças de quatro a seis anos 95
Conteúdos 97
O fazer artístico 97
Crianças de zero a três anos 97
Orientações didáticas 97
Crianças de quatro a seis anos 99
Orientações didáticas 100
Apreciação em Artes Visuais 103
Crianças de zero a três anos 103
Orientações didáticas 103
Crianças de quatro a seis anos 103
Orientações didáticas 104
Orientações gerais para o professor 107
Organização do tempo 107
Atividades permanentes 108
Seqüências de atividades 108
Projetos 109
Organização do espaço 110
Os recursos materiais 112

LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

Introdução 117
Presença da Linguagem Oral e Escrita na educação infantil: idéias e práticas correntes 119
A criança e a Linguagem 125
Desenvolvimento da linguagem oral 125
Desenvolvimento da linguagem escrita 127
Objetivos 131
Crianças de zero a três anos 131
Crianças de quatro a seis anos 131
Conteúdos 133
Crianças de zero a três anos 133
Orientações didáticas 134
Crianças de quatro a seis anos 136
Falar e escutar 136
Orientações didáticas 137
Práticas de leitura 140
Orientações didáticas 141
Práticas de escrita 145
Orientações didáticas 145
Orientações gerais para o professor 151
Ambiente alfabetizador 151
Organização do tempo 153
Atividades permanentes 153
Projetos 153
Seqüência de atividades 155
Os recursos didáticos e sua utilização 155
Observação, registro e avaliação formativa 157

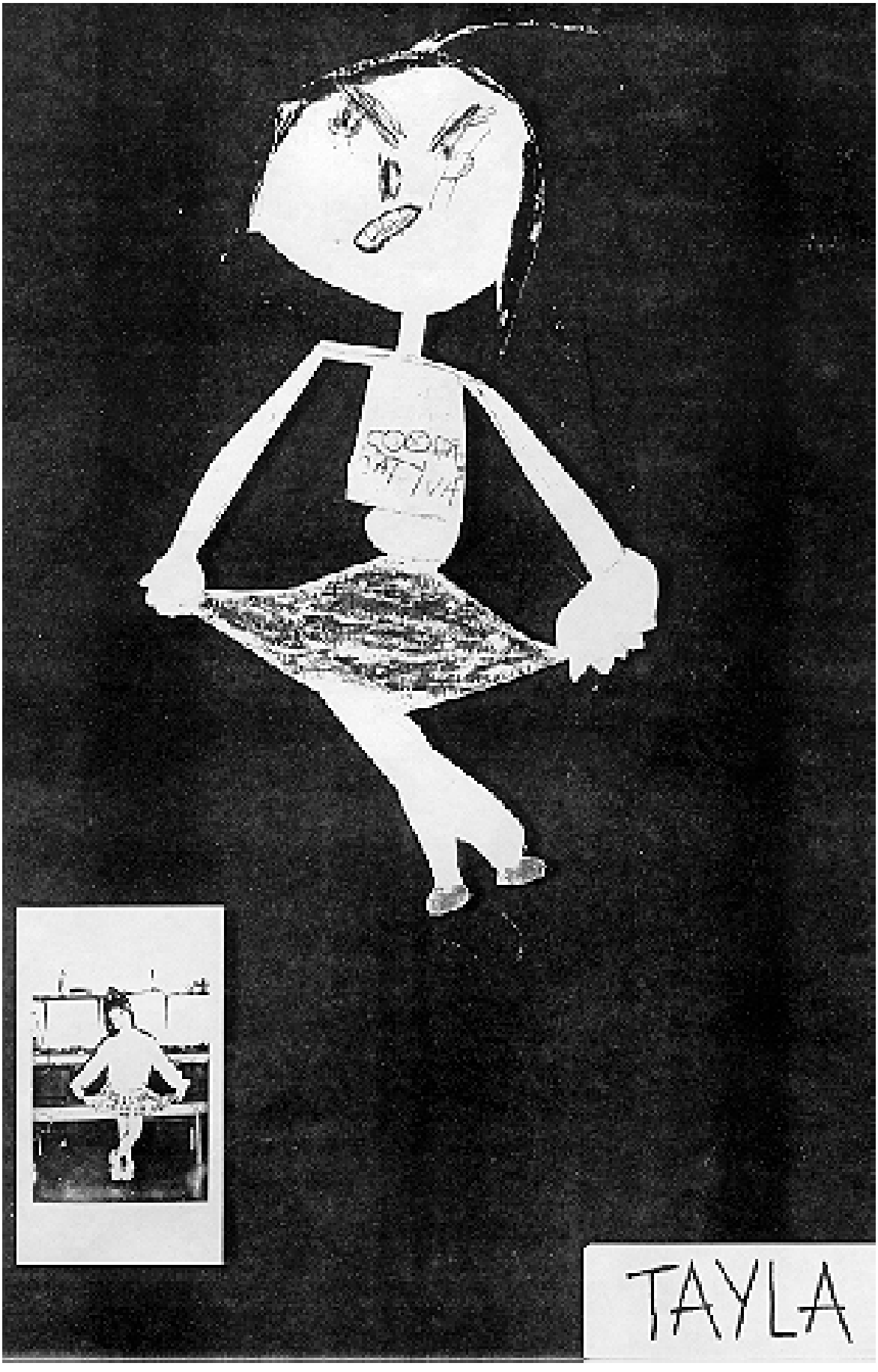
NATUREZA E SOCIEDADE

Introdução 163
Presença dos conhecimentos sobre Natureza e Sociedade na educação infantil: idéias e práticas correntes 165

A criança, a natureza e a sociedade 169
Objetivos 175
Crianças de zero a três anos 175
Crianças de quatro a seis anos 175
Conteúdos 177
Crianças de zero a três anos 177
Orientações didáticas 178
Crianças de quatro a seis anos 180
Organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar 181
Orientações didáticas 182
Os lugares e suas paisagens 182
Orientações didáticas 184
Objetos e processos de transformação 186
Orientações didáticas 187
Os seres vivos 188
Orientações didáticas 189
Os fenômenos da natureza 191
Orientações didáticas 191
Orientações gerais para o professor 195
Diversidade de recursos materiais 198
Diferentes formas de sistematização dos conhecimentos 199
Cooperação 199
Atividades permanentes 200
Jogos e brincadeiras 200
Projetos 201
Organização do espaço 201
Observação, registro e avaliação formativa 203

MATEMÁTICA
Introdução 207
Presença da Matemática na educação infantil: idéias e práticas correntes 209
Repetição, memorização e associação 209
Do concreto ao abstrato 209
Atividades pré-numéricas 210
Jogos e aprendizagem de noções matemáticas 210
A criança e a Matemática 213
Objetivos 215
Crianças de zero a três anos 215
Crianças de quatro a seis anos 215
Conteúdos 217
Crianças de zero a três anos 217
Orientações didáticas 218
Crianças de quatro a seis anos 219
Números e sistema de numeração 219
Orientações didáticas 220
Contagem 220
Notação e escrita numéricas 222
Operações 223
Grandezas e medidas 225
Orientações didáticas 226
Espaço e forma 229
Orientações didáticas 229
Orientações gerais para o professor 235
Jogos e brincadeiras 235
Organização do tempo 235
Observação, registro e avaliação formativa 237
Estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil 241
Bibliografia 243

MOVIMENTO



TAYLA

INTRODUÇÃO

O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. As crianças se movimentam desde que nascem, adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo. Engatinham, caminham, manuseiam objetos, correm, saltam, brincam sozinhas ou em grupo, com objetos ou brinquedos, experimentando sempre novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento. Ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo.

As maneiras de andar, correr, arremessar, saltar resultam das interações sociais e da relação dos homens com o meio; são movimentos cujos significados têm sido construídos em função das diferentes necessidades, interesses e possibilidades corporais humanas presentes nas diferentes culturas em diversas épocas da história. Esses movimentos incorporam-se aos comportamentos dos homens, constituindo-se assim numa cultura corporal[1]. Dessa forma, diferentes manifestações dessa linguagem foram surgindo, como a dança, o jogo, as brincadeiras, as práticas esportivas etc., nas quais se faz uso de diferentes gestos, posturas e expressões corporais com intencionalidade.

Ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos e movimentos, as crianças também se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas.

Nesse sentido, as instituições de educação infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais ele lhes possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesmas, dos outros e do meio em que vivem.

O trabalho com movimento contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal de cada criança.

[1] A expressão “cultura corporal” está sendo utilizada para denominar o amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivas e comunicativas externalizadas pelo movimento.



Iolanda Huzak

PRESENÇA DO MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IDÉIAS E PRÁTICAS CORRENTES

A diversidade de práticas pedagógicas que caracterizam o universo da educação infantil reflete diferentes concepções quanto ao sentido e funções atribuídas ao movimento no cotidiano das creches, pré-escolas e instituições afins.

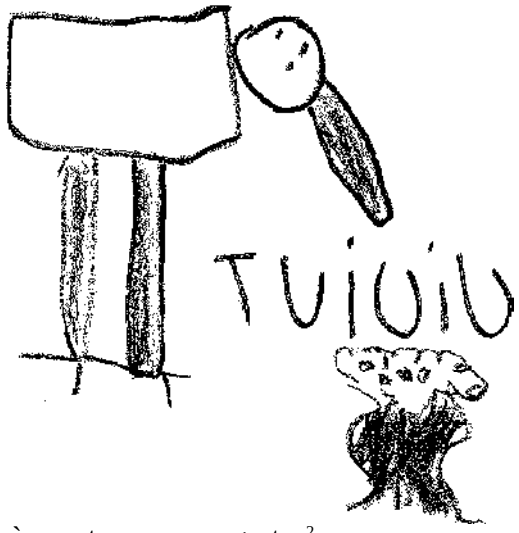
É muito comum que, visando garantir uma atmosfera de ordem e de harmonia, algumas práticas educativas procurem simplesmente suprimir o movimento, impondo às crianças de diferentes idades rígidas restrições posturais. Isso se traduz, por exemplo, na imposição de longos momentos de espera — em fila ou sentada — em que a criança deve ficar quieta, sem se mover; ou na realização de atividades mais sistematizadas, como de desenho, escrita ou leitura, em que qualquer deslocamento, gesto ou mudança de posição pode ser visto como desordem ou indisciplina. Até junto aos bebês essa prática pode se fazer presente, quando, por exemplo, são mantidos no berço ou em espaços cujas limitações os impedem de expressar-se ou explorar seus recursos motores.

Além do objetivo disciplinar apontado, a permanente exigência de contenção motora pode estar baseada na idéia de que o movimento impede a concentração e a atenção da criança, ou seja, que as manifestações motoras atrapalham a aprendizagem. Todavia, a julgar pelo papel que os gestos e as posturas desempenham junto à percepção e à representação, conclui-se que, ao contrário, é a impossibilidade de mover-se ou de gesticular que pode dificultar o pensamento e a manutenção da atenção.

Em linhas gerais, as conseqüências dessa rigidez podem apontar tanto para o desenvolvimento de uma atitude de passividade nas crianças como para a instalação de um clima de hostilidade, em que o professor tenta, a todo custo, conter e controlar as manifestações motoras infantis. No caso em que as crianças, apesar das restrições, mantêm o vigor de sua gestualidade, podem ser freqüentes situações em que elas percam completamente o controle sobre o corpo, devido ao cansaço provocado pelo esforço de contenção que lhes é exigido.

Outras práticas, apesar de também visarem ao silêncio e à contenção de que dependeriam a ordem e a disciplina, lançam mão de outros recursos didáticos, propondo, por exemplo, seqüências de exercícios ou de deslocamentos em que a criança deve mexer seu corpo, mas desde que em estrita conformidade a determinadas orientações. Ou ainda reservando curtos intervalos em que a criança é solicitada a se mexer, para dispender sua energia física. Essas práticas, ao permitirem certa mobilidade às crianças, podem até ser eficazes do ponto de vista da manutenção da “ordem”, mas limitam as possibilidades de expressão da criança e tolhem suas iniciativas próprias, ao enquadrar os gestos e deslocamentos a modelos predeterminados ou a momentos específicos.

No berçário, um exemplo típico dessas práticas são as sessões de estimulação individual de bebês, que com freqüência são precedidas por longos períodos de confinamento ao berço. Nessas atividades, o professor manipula o corpo do bebê, esticando e encolhendo seus membros, fazendo-os descer ou subir de colchonetes ou almofadas, ou fazendo-os sentar durante um tempo determinado. A forma mecânica pela qual são feitas as manipulações, além de desperdiçarem o rico potencial de troca afetiva que trazem esses momentos de interação corporal, deixam a criança numa atitude de passividade, desvalorizando as descobertas e os desafios que ela poderia encontrar de forma mais natural, em outras situações.



O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança. O ato motor faz-se presente em suas funções expressiva, instrumental ou de sustentação às posturas e aos gestos[2].

Quanto menor a criança, mais ela precisa de adultos que interpretem o significado de seus movimentos e expressões, auxiliando-a na satisfação de suas necessidades. À medida que a criança cresce, o desenvolvimento de novas capacidades possibilita que ela atue de maneira cada vez mais independente sobre o mundo à sua volta, ganhando maior autonomia em relação aos adultos.

Pode-se dizer que no início do desenvolvimento predomina a dimensão subjetiva da motricidade, que encontra sua eficácia e sentido principalmente na interação com o meio social, junto às pessoas com quem a criança interage diretamente. É somente aos poucos que se desenvolve a dimensão objetiva do movimento, que corresponde às competências instrumentais para agir sobre o espaço e meio físico.

O bebê que se mexe descontroladamente ou que faz caretas provocadas por desconfortos terá na mãe e nos adultos responsáveis por seu cuidado e educação parceiros fundamentais para a descoberta dos significados desses movimentos. Aos poucos, esses adultos saberão que determinado torcer de corpo significa que o bebê está, por exemplo, com cólica, ou que determinado choro pode ser de fome. Assim, a primeira função do ato motor está ligada à expressão, permitindo que desejos, estados íntimos e necessidades se manifestem.

[2] Esta concepção foi desenvolvida pelo psicólogo francês Henri Wallon (1879-1962).

Mas é importante lembrar que a função expressiva não é exclusiva do bebê. Ela continua presente mesmo com o desenvolvimento das possibilidades instrumentais do ato motor. É freqüente, por exemplo, a brincadeira de luta entre crianças de cinco ou seis anos, situação em que se pode constatar o papel expressivo dos movimentos, já que essa brincadeira envolve intensa troca afetiva.

A externalização de sentimentos, emoções e estados íntimos poderão encontrar na expressividade do corpo um recurso privilegiado. Mesmo entre adultos isso aparece freqüentemente em conversas, em que a expressão facial pode deixar transparecer sentimentos como desconfiança, medo ou ansiedade, indicando muitas vezes algo oposto ao que se está falando. Outro exemplo é como os gestos podem ser utilizados intensamente para pontuar a fala, por meio de movimentos das mãos e do corpo.

Cada cultura possui seu jeito próprio de preservar esses recursos expressivos do movimento, havendo variações na importância dada às expressões faciais, aos gestos e às posturas corporais, bem como nos significados atribuídos a eles.

É muito grande a influência que a cultura tem sobre o desenvolvimento da motricidade infantil, não só pelos diferentes significados que cada grupo atribui a gestos e expressões faciais, como também pelos diferentes movimentos aprendidos no manuseio de objetos específicos presentes na atividade cotidiana, como pás, lápis, bolas de gude, corda, estilingue etc.

Os jogos, as brincadeiras, a dança e as práticas esportivas revelam, por seu lado, a cultura corporal de cada grupo social, constituindo-se em atividades privilegiadas nas quais o movimento é aprendido e significado.

Dado o alcance que a questão motora assume na atividade da criança, é muito importante que, ao lado das situações planejadas especialmente para trabalhar o movimento em suas várias dimensões, a instituição reflita sobre o espaço dado ao movimento em todos os momentos da rotina diária, incorporando os diferentes significados que lhe são atribuídos pelos familiares e pela comunidade.

Nesse sentido, é importante que o trabalho incorpore a expressividade e a mobilidade próprias às crianças. Assim, um grupo disciplinado não é aquele em que todos se mantêm quietos e calados, mas sim um grupo em que os vários elementos se encontram envolvidos e mobilizados pelas atividades propostas. Os deslocamentos, as conversas e as brincadeiras resultantes desse envolvimento não podem ser entendidos como dispersão ou desordem, e sim como uma manifestação natural das crianças. Compreender o caráter lúdico e expressivo das manifestações da motricidade infantil poderá ajudar o professor a organizar melhor a sua prática, levando em conta as necessidades das crianças.





Iolanda Huzak

A CRIANÇA E O MOVIMENTO

O primeiro ano de vida

Nessa fase, predomina a dimensão subjetiva do movimento, pois são as emoções o canal privilegiado de interação do bebê com o adulto e mesmo com outras crianças. O diálogo afetivo que se estabelece com o adulto, caracterizado pelo toque corporal, pelas modulações da voz, por expressões cada vez mais cheias de sentido, constitui-se em espaço privilegiado de aprendizagem. A criança imita o parceiro e cria suas próprias reações: balança o corpo, bate palmas, vira ou levanta a cabeça etc.

Ao lado dessas capacidades expressivas, o bebê realiza importantes conquistas no plano da sustentação do próprio corpo, representadas em ações como virar-se, rolar, sentar-se etc. Essas conquistas antecedem e preparam o aprendizado da locomoção, o que amplia muito a possibilidade de ação independente. É bom lembrar que, antes de aprender a andar, as crianças podem desenvolver formas alternativas de locomoção, como arrastar-se ou engatinhar.

Ao observar um bebê, pode-se constatar que é grande o tempo que ele dedica à explorações do próprio corpo — fica olhando as mãos paradas ou mexendo-as diante dos olhos, pega os pés e diverte-se em mantê-los sob o controle das mãos — como que descobrindo aquilo que faz parte do seu corpo e o que vem do mundo exterior. Pode-se também notar o interesse com que investiga os efeitos dos próprios gestos sobre os objetos do mundo exterior, por exemplo, puxando várias vezes a corda de um brinquedo que emite um som, ou tentando alcançar com as mãos o móbile pendurado sobre o berço, ou seja, repetindo seus atos buscando testar o resultado que produzem.

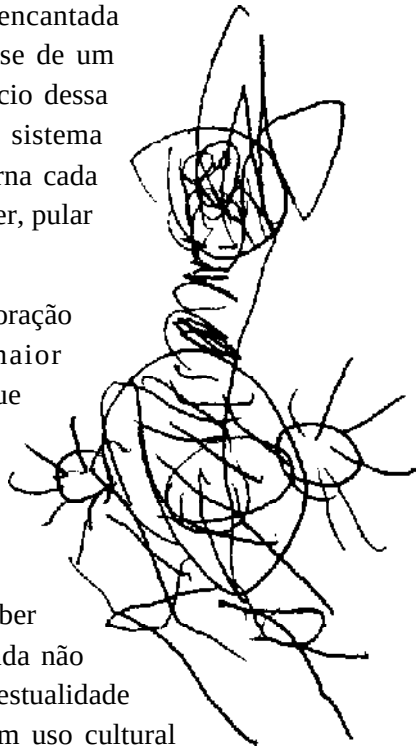
Essas ações exploratórias permitem que o bebê descubra os limites e a unidade do próprio corpo, conquistas importantes no plano da consciência corporal. As ações em que procura descobrir o efeito de seus gestos sobre os objetos propiciam a coordenação sensório-motora, a partir de quando seus atos se tornam instrumentos para atingir fins situados no mundo exterior. Do ponto de vista das relações com o objeto, a grande conquista do primeiro ano de vida é o gesto de preensão[3], o qual se constitui em recurso com múltiplas possibilidades de aplicação.

Aquisições como a preensão e a locomoção representam importantes conquistas no plano da motricidade objetiva. Consolidando-se como instrumentos de ação sobre o mundo, aprimoram-se conforme as oportunidades que se oferecem à criança de explorar o espaço, manipular objetos, realizar atividades diversificadas e desafiadoras.

[3] Preensão é o movimento das mãos que opõe o polegar aos outros dedos, utilizado para segurar, agarrar etc.

É curioso lembrar que a aceitação da importância da corporeidade para o bebê é relativamente recente, pois até bem pouco tempo prescrevia-se que ele fosse conservado numa espécie de estado de "crisálida" durante vários meses, envolvido em cueiros e faixas que o confinavam a uma única posição, tolhendo completamente seus movimentos espontâneos. Certamente esse hábito traduzia um cuidado, uma preocupação com a possibilidade de o bebê se machucar ao fazer movimentos para os quais sua ossatura e musculatura não estivessem, ainda, preparadas. Por outro lado, ao proteger o bebê dessa forma, se estava impedindo sua movimentação. Não tendo como interagir com o mundo físico e tendo menos possibilidades de interagir com o mundo social, era mais difícil expressar-se e desenvolver as habilidades necessárias para uma relação mais independente com o ambiente.

Crianças de um a três anos



Logo que aprende a andar, a criança parece tão encantada com sua nova capacidade que se diverte em locomover-se de um lado para outro, sem uma finalidade específica. O exercício dessa capacidade, somado ao progressivo amadurecimento do sistema nervoso, propicia o aperfeiçoamento do andar, que se torna cada vez mais seguro e estável, desdobrando-se nos atos de correr, pular e suas variantes.

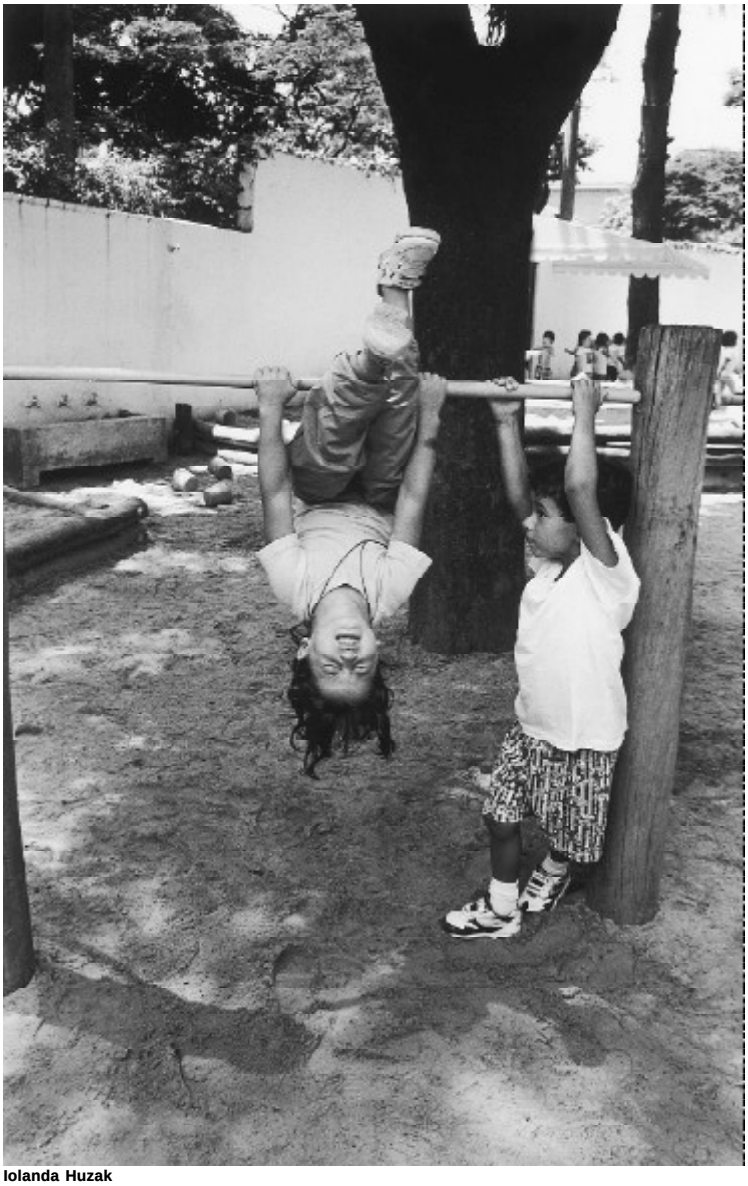
A grande independência que andar propicia na exploração do espaço é acompanhada também por uma maior disponibilidade das mãos: a criança dessa idade é aquela que não pára, mexe em tudo, explora, pesquisa.

Ao mesmo tempo que explora, aprende gradualmente a adequar seus gestos e movimentos às suas intenções e às demandas da realidade. Gestos como o de segurar uma colher para comer ou uma xícara para beber e o de pegar um lápis para marcar um papel, embora ainda não muito seguros, são exemplos dos progressos no plano da gestualidade instrumental. O fato de manipular objetos que tenham um uso cultural bem definido não significa que a manipulação se restrinja a esse uso, já que o caráter expressivo do movimento ainda predomina. Assim, se a criança dessa idade pode pegar uma xícara para beber água, pode também pegá-la simplesmente para brincar, explorando as várias possibilidades de seu gesto.

Outro aspecto da dimensão expressiva do ato motor é o desenvolvimento dos gestos simbólicos, tanto aqueles ligados ao faz-de-conta quanto os que possuem uma função indicativa, como apontar, dar tchau etc. No faz-de-conta pode-se observar situações em

que as crianças revivem uma cena recorrendo somente aos seus gestos, por exemplo, quando, colocando os braços na posição de ninar, os balançam, fazendo de conta que estão embalando uma boneca. Nesse tipo de situação, a imitação desempenha um importante papel.

No plano da consciência corporal, nessa idade a criança começa a reconhecer a imagem de seu corpo, o que ocorre principalmente por meio das interações sociais que estabelece e das brincadeiras que faz diante do espelho. Nessas situações, ela aprende a reconhecer as características físicas que integram a sua pessoa, o que é fundamental para a construção de sua identidade[4].



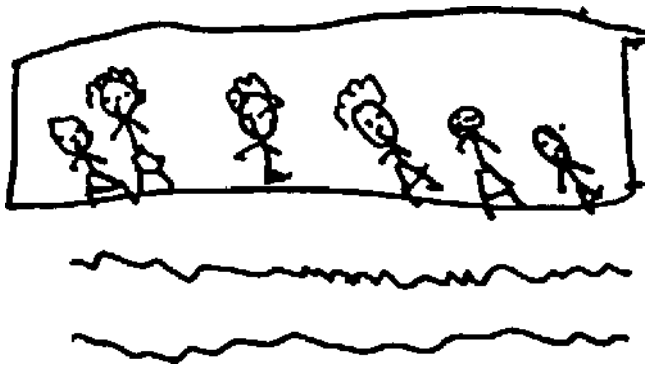
Iolanda Huzak

[4] Os aspectos relativos à consciência e apropriação da imagem corporal da criança estão contemplados também no documento de Identidade e Autonomia.

Crianças de quatro a seis anos

Nessa faixa etária constata-se uma ampliação do repertório de gestos instrumentais, os quais contam com progressiva precisão. Atos que exigem coordenação de vários segmentos motores e o ajuste a objetos específicos, como recortar, colar, encaixar pequenas peças etc., sofisticam-se. Ao lado disso, permanece a tendência lúdica da motricidade, sendo muito comum que as crianças, durante a realização de uma atividade, desviem a direção de seu gesto; é o caso, por exemplo, da criança que está recortando e que de repente põe-se a brincar com a tesoura, transformando-a num avião, numa espada etc.

Gradativamente, o movimento começa a submeter-se ao controle voluntário, o que se reflete na capacidade de planejar e antecipar ações — ou seja, de pensar antes de agir — e no desenvolvimento crescente de recursos de contenção motora. A possibilidade de planejar seu próprio movimento mostra-se presente, por exemplo, nas conversas entre crianças em que uma narra para a outra o que e como fará para realizar determinada ação: “Eu vou lá, vou pular assim e vou pegar tal coisa...”.



Os recursos de contenção motora, por sua vez, se traduzem no aumento do tempo que a criança consegue manter-se numa mesma posição. Vale destacar o enorme esforço que tal aprendizado exige da criança, já que, quando o corpo está parado, ocorre intensa atividade muscular para mantê-lo na mesma postura. Do ponto de vista da atividade muscular, os recursos de expressividade correspondem a variações do tônus (grau de tensão do músculo), que respondem também pelo equilíbrio e sustentação das posturas corporais.

O maior controle sobre a própria ação resulta em diminuição da impulsividade motora que predominava nos bebês.

É grande o volume de jogos e brincadeiras encontradas nas diversas culturas que envolvem complexas seqüências motoras para serem reproduzidas, propiciando conquistas no plano da coordenação e precisão do movimento.

As práticas culturais predominantes e as possibilidades de exploração oferecidas pelo meio no qual a criança vive permitem que ela desenvolva capacidades e construa repertórios próprios. Por exemplo, uma criança criada num bairro em que o futebol é uma prática comum poderá interessar-se pelo esporte e aprender a jogar desde cedo. Uma criança que vive à beira de um rio utilizado, por exemplo, como forma de lazer pela comunidade provavelmente aprenderá a nadar sem que seja preciso entrar numa escola de natação, como pode ser o caso de uma criança de ambiente urbano. Habilidades de subir em árvores,

escalar alturas, pular distâncias, certamente serão mais fáceis para crianças criadas em locais próximos à natureza, ou que tenham acesso a parques ou praças.

As brincadeiras que compõem o repertório infantil e que variam conforme a cultura regional apresentam-se como oportunidades privilegiadas para desenvolver habilidades no plano motor, como empinar pipas, jogar bolinhas de gude, atirar com estilingue, pular amarelinha etc.

OBJETIVOS

Crianças de zero a três anos

A prática educativa deve se organizar de forma a que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- 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 etc., desenvolvendo atitude de confiança nas próprias capacidades motoras;
- explorar e utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para o uso de objetos diversos.

Crianças de quatro a seis anos

Para esta fase, os objetivos estabelecidos para a faixa etária de zero a três anos deverão ser aprofundados e ampliados, garantindo-se, ainda, oportunidades para que as crianças sejam capazes de:

- ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação;
- explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades de seu corpo;
- controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações;
- utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para ampliar suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetos;
- apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos e desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo.

CONTEÚDOS

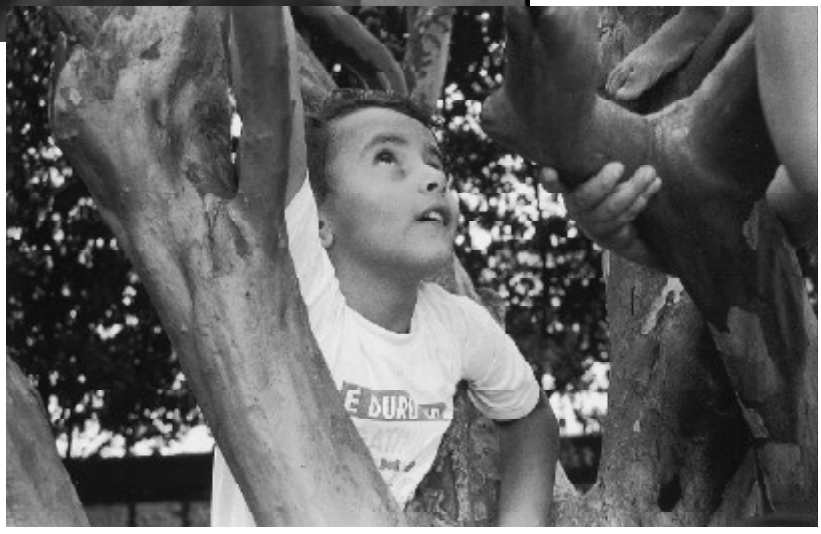
A organização dos conteúdos para o trabalho com movimento deverá respeitar as diferentes capacidades das crianças em cada faixa etária, bem como as diversas culturas corporais presentes nas muitas regiões do país.

Os conteúdos deverão priorizar o desenvolvimento das capacidades expressivas e instrumentais do movimento, possibilitando a apropriação corporal pelas crianças de forma que possam agir com cada vez mais intencionalidade. Devem ser organizados num processo contínuo e integrado que envolve múltiplas experiências corporais, possíveis de serem realizadas pela criança sozinha ou em situações de interação. Os diferentes espaços e materiais, os diversos repertórios de cultura corporal expressos em brincadeiras, jogos, danças, atividades esportivas e outras práticas sociais são algumas das condições necessárias para que esse processo ocorra.

Os conteúdos estão organizados em dois blocos. O primeiro refere-se às possibilidades expressivas do movimento e o segundo ao seu caráter instrumental.



Iolanda Huzak



Expressividade

A dimensão subjetiva do movimento deve ser contemplada e acolhida em todas as situações do dia-a-dia na instituição de educação infantil, possibilitando que as crianças utilizem gestos, posturas e ritmos para se expressar e se comunicar. Além disso, é possível criar, intencionalmente, oportunidades para que as crianças se apropriem dos significados expressivos do movimento.

A dimensão expressiva do movimento engloba tanto as expressões e comunicação de idéias, sensações e sentimentos pessoais como as manifestações corporais que estão relacionadas com a cultura. A dança é uma das manifestações da cultura corporal dos diferentes grupos sociais que está intimamente associada ao desenvolvimento das capacidades expressivas das crianças. A aprendizagem da dança pelas crianças, porém, não pode estar determinada pela marcação e definição de coreografias pelos adultos.

CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS

- Reconhecimento progressivo de segmentos e elementos do próprio corpo por meio da exploração, das brincadeiras, do uso do espelho e da interação com os outros.
- Expressão de sensações e ritmos corporais por meio de gestos, posturas e da linguagem oral.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Atividades como o banho e a massagem são oportunidades privilegiadas de explorar o próprio corpo, assim como de experimentar diferentes sensações, inclusive junto com outras crianças.

Brincadeiras que envolvam o canto e o movimento, simultaneamente, possibilitam a percepção rítmica, a identificação de segmentos do corpo e o contato físico. A cultura popular infantil é uma riquíssima fonte na qual se pode buscar cantigas e brincadeiras de cunho afetivo nas quais o contato corporal é o seu principal conteúdo, como no seguinte exemplo: "& Conheço um jacaré &que gosta de comer. & Esconda a sua **perna**, & senão o jacaré come sua **perna** e o seu dedão do pé &"[5].Os jogos e brincadeiras que envolvem as modulações de voz, as melodias e a percepção rítmica — tão características das canções de ninar, associadas ao ato de embalar, e aos brincos[6], brincadeiras ritmadas que combinam

[5] Nesse tipo de brincadeira, o adulto pode tocar diferentes partes do corpo da criança (no exemplo dado a perna é a parte do corpo em evidência), nomeando-a.

[6] Segundo Veríssimo de Melo, os brincos são "esses primeiros e ingênuos mimos infantis (...) que entretêm o bebê que está sem sono ou que acordou mais sorridente e feliz do que nunca".

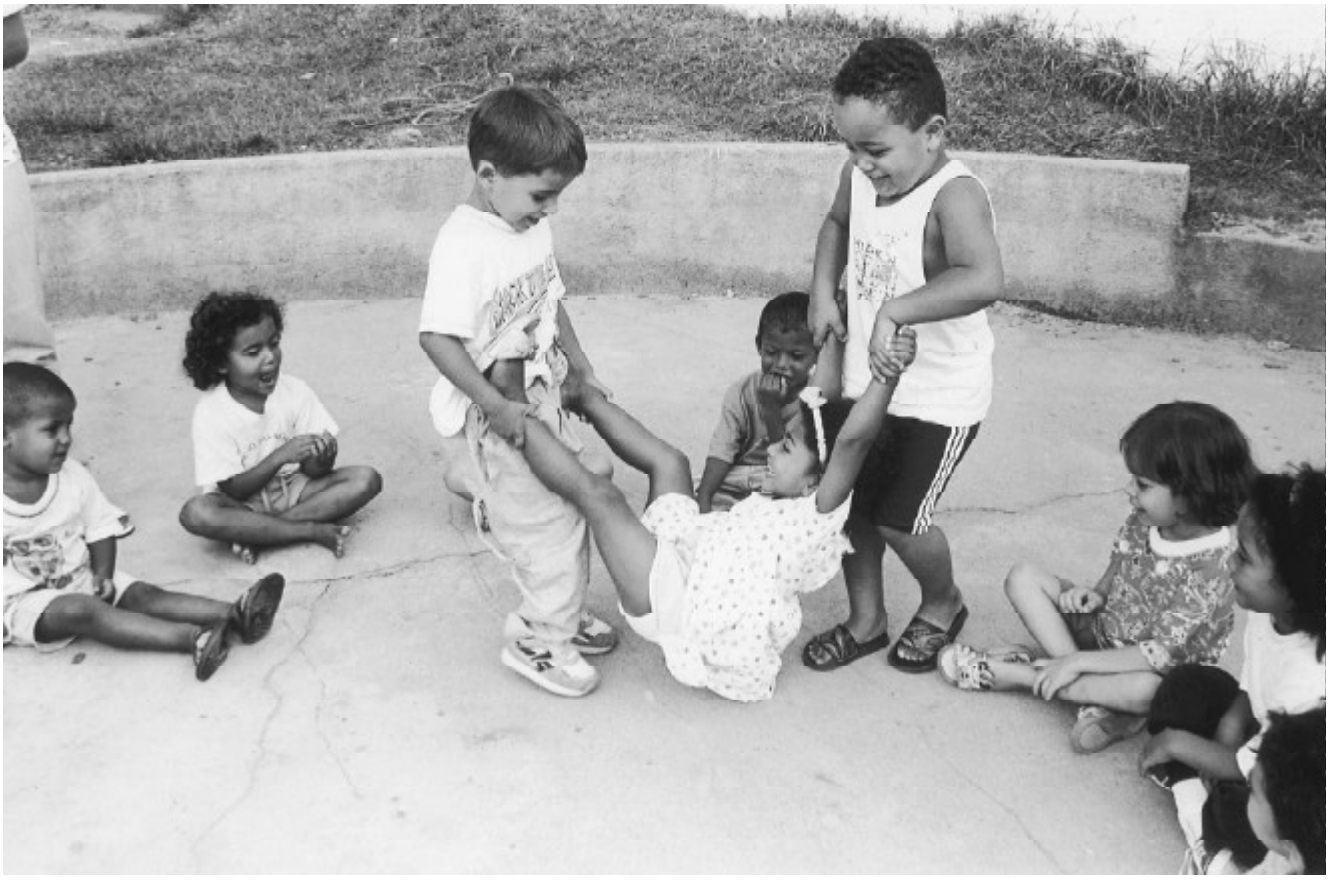
gestos e música — podem fazer parte de seqüências de atividades. Essas brincadeiras, ao propiciar o contato corporal da criança com o adulto, auxiliam o desenvolvimento de suas capacidades expressivas. Um exemplo é a variante brasileira de um brinco de origem portuguesa no qual o adulto segura a criança em pé ou sentada em seu colo e imita o movimento do serrador enquanto canta: "& Serra, serra, serrador, & Serra o papo do vovô. & Serra um, serra dois, & serra três, serra quatro, &serra cinco, serra seis, &serra sete, serra oito, & serra nove, serra dez! &".

É importante que nos berçários e em cada sala haja um espelho grande o suficiente para permitir que várias crianças possam se ver refletidas ao mesmo tempo, oferecendo a elas a possibilidade de vivenciar e compartilhar descobertas fundamentais. O espelho deve estar situado de forma a permitir a visão do corpo inteiro, ao lado do qual poderão ser colocados colchonetes, tapetes, almofadas, brinquedos variados etc. Alguns materiais, em contato com o corpo da criança, podem proporcionar experiências significativas no que diz respeito à sensibilidade corporal. As características físicas de fluidez, textura, temperatura e plasticidade da terra, da areia e da água propiciam atividades sensíveis interessantes, como o banho de esguicho, construir castelos com areia, fazer bolo de lama etc. Outra sugestão é o uso de tecidos de diferentes texturas e pesos, ou materiais de temperaturas diferentes, em brincadeiras prazerosas como esconder sob um pano grosso; fazer cabanas; túneis e labirintos construídos com filó etc.

As mímicas faciais e gestos possuem um papel importante na expressão de sentimentos e em sua comunicação. É importante que a criança dessa faixa etária conheça suas próprias capacidades expressivas e aprenda progressivamente a identificar as expressões dos outros, ampliando sua comunicação. Brincar de fazer caretas ou de imitar bichos propicia a descoberta das possibilidades expressivas de si próprio e dos outros.

Participar de brincadeiras de roda ou de danças circulares, como "A Galinha do Vizinho" ou "Ciranda, Cirandinha", favorecem o desenvolvimento da noção de ritmo individual e coletivo, introduzindo as crianças em movimentos inerentes à dança. Brincadeiras tradicionais como "A Linda Rosa Juvenil", na qual a cada verso corresponde um gesto, proporcionam também a oportunidade de descobrir e explorar movimentos ajustados a um ritmo, conservando fortemente a possibilidade de expressar emoções.

O professor precisa cuidar de sua expressão e posturas corporais ao se relacionar com as crianças. Não deve esquecer que seu corpo é um veículo expressivo, valorizando e adequando os próprios gestos, mímicas e movimentos na comunicação com as crianças, como quando as acolhe no seu colo, oferece alimentos ou as toca na hora do banho. O professor, também, é modelo para as crianças, fornecendo-lhes repertório de gestos e posturas quando, por exemplo, conta histórias pontuando idéias com gestos expressivos ou usa recursos vocais para enfatizar sua dramaticidade. Conhecer jogos e brincadeiras e refletir sobre os tipos de movimentos que envolvem é condição importante para ajudar as crianças a desenvolverem uma motricidade harmoniosa.



Iolanda Huzak

CRIANÇAS DE QUATRO A SEIS ANOS

- Utilização expressiva intencional do movimento nas situações cotidianas e em suas brincadeiras.
- Percepção de estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente por meio da dança, brincadeiras e de outros movimentos.
- Valorização e ampliação das possibilidades estéticas do movimento pelo conhecimento e utilização de diferentes modalidades de dança.
- Percepção das sensações, limites, potencialidades, sinais vitais e integridade do próprio corpo.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

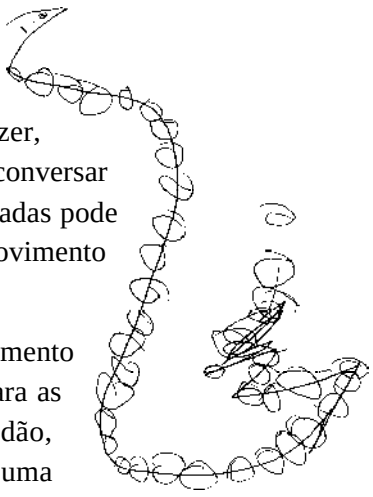
O espelho continua a se fazer necessário para a construção e afirmação da imagem corporal em brincadeiras nas quais meninos e meninas poderão se fantasiar, assumir papéis,

se olharem. Nesse sentido, um conjunto de maquiagem, fantasias diversas, roupas velhas de adultos, sapatos, bijuterias e acessórios são ótimos materiais para o faz-de-conta nessa faixa etária. Com eles, e diante do espelho, a criança consegue perceber que sua imagem muda, sem que modifique a sua pessoa.

Pode-se propor alguns jogos e brincadeiras envolvendo a interação, a imitação e o reconhecimento do corpo, como "Siga o Mestre" e "Seu Lobo"[7].

O professor pode propor atividades em que as crianças, de forma mais sistemática, observem partes do próprio corpo ou de seus amigos, usando-as como modelo, como, por exemplo, para moldar, pintar ou desenhar. Essa possibilidade pode ser aprofundada, se forem pesquisadas também obras de arte em que partes do corpo foram retratadas ou esculpidas.

É importante lembrar que nesse tipo de trabalho não há necessidade de se estabelecer uma hierarquia prévia entre as partes do corpo que serão trabalhadas. Pensar que para a criança é mais fácil começar a perceber o próprio corpo pela cabeça, depois pelo tronco e por fim pelos membros, por exemplo, pode não corresponder à sua experiência real. Nesse sentido, o professor precisa estar bastante atento aos conhecimentos prévios das crianças acerca de si mesmas e de sua corporeidade, para adequar seus projetos e a melhor maneira de trabalhá-los com o grupo de crianças.



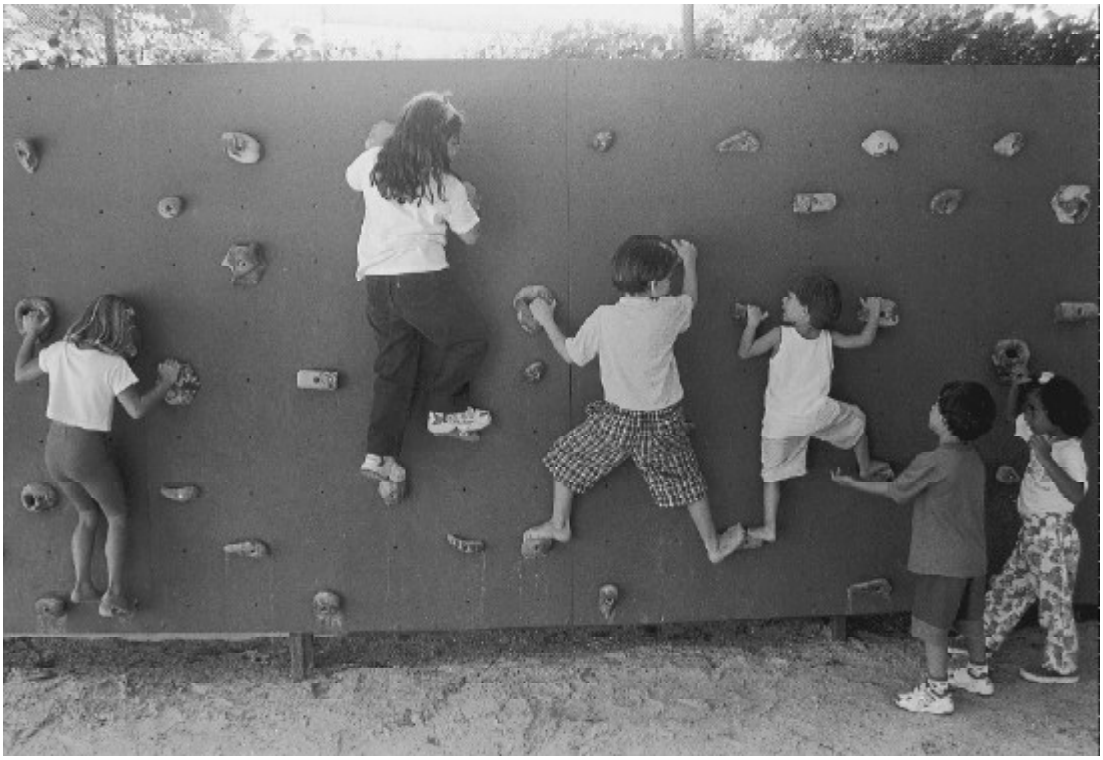
O reconhecimento dos sinais vitais e de suas alterações, como a respiração, os batimentos cardíacos, assim como as sensações de prazer, podem ser trabalhados com as crianças. Perceber esses sinais, refletir e conversar sobre o que acontece quando as crianças correm, rolam ou são massageadas pode garantir a ampliação do conhecimento sobre seu corpo e expressão do movimento de forma mais harmoniosa.

Representar experiências observadas e vividas por meio do movimento pode se transformar numa atividade bastante divertida e significativa para as crianças. Derreter como um sorvete, flutuar como um floco de algodão, balançar como as folhas de uma árvore, correr como um rio, voar como uma

[7] "Siga o Mestre": brincadeira comum em todo o país. Consiste em eleger um "mestre" por sorteio; este executa vários movimentos diferentes, que devem ser imitados por todas as crianças. Uma variação é torná-lo cumulativo: numa roda, uma criança começa a fazer determinado movimento, que todas as outras passam a imitar; a criança ao lado acrescenta um novo movimento, sem deixar de repetir o primeiro; a próxima criança acrescentará mais um, repetindo a seqüência de três, e assim por diante. "Seu Lobo": no meio da roda, fica uma criança, que será o Lobo. As crianças da roda cantam: "Vamos passear no bosque enquanto Seu Lobo não vem", duas vezes. Perguntam: "Está pronto, seu Lobo?", ao que o Lobo responde: "Estou tomando banho", imitando o gesto de tomar banho. As crianças, então, repetem o refrão, sempre alternando-o a uma nova pergunta, que o Lobo deve responder, acompanhada de gestos: "Estou me enxugando; estou vestindo a cueca; estou vestindo a calça; estou vestindo a camisa; estou calçando as meias; estou calçando os sapatos; estou colocando a gravata; estou botando o paletó; estou penteando o cabelo; estou botando o chapéu; estou pondo os óculos etc.". Ao último "Está pronto, Seu Lobo?" ele responde: "Vou buscar a bengala". É o sinal para que todas as crianças saiam correndo e o lobo atrás. A criança que for pega será o próximo Lobo.

gaivota, cair como um raio etc., são exercícios de imaginação e criatividade que reiteram a importância do movimento para expressar e comunicar idéias e emoções.

No Brasil existem inúmeras danças, folguedos, brincadeiras de roda e cirandas que, além do caráter de socialização que representam, trazem para a criança a possibilidade de realização de movimentos de diferentes qualidades expressivas e rítmicas. A roda otimiza a percepção de um ritmo comum e a noção de conjunto. Há muitas brincadeiras de roda[8], como o coco de roda alagoano, o bumba-meu-boi maranhense, a catira paulista, o maracatu e o frevo pernambucanos, a chula rio-grandense, as cirandas, as quadrilhas, entre tantas outras. O fato de todas essas manifestações expressivas serem realizadas em grupo acrescentam ao movimento um sentido socializador e estético.



Iolanda Huzak

Equilíbrio e coordenação

As ações que compõem as brincadeiras envolvem aspectos ligados à coordenação do movimento e ao equilíbrio. Por exemplo, para saltar um obstáculo, as crianças precisam coordenar habilidades motoras como velocidade, flexibilidade e força, calculando a maneira mais adequada de conseguir seu objetivo. Para empinar uma pipa, precisam coordenar a

[8] Os professores poderão encontrar material bastante variado nas obras de Mário de Andrade, que pesquisou profundamente as danças populares e dramáticas brasileiras.

força e a flexibilidade dos movimentos do braço com a percepção espacial e, se for preciso correr, a velocidade etc.

As instituições devem assegurar e valorizar, em seu cotidiano, jogos motores e brincadeiras que contemplem a progressiva coordenação dos movimentos e o equilíbrio das crianças. Os jogos motores de regras trazem também a oportunidade de aprendizagens sociais, pois ao jogar, as crianças aprendem a competir, a colaborar umas com as outras, a combinar e a respeitar regras.

CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS

- Exploração de diferentes posturas corporais, como sentar-se em diferentes inclinações, deitar-se em diferentes posições, ficar ereto apoiado na planta dos pés com e sem ajuda etc.
- Ampliação progressiva da destreza para deslocar-se no espaço por meio da possibilidade constante de arrastar-se, engatinhar, rolar, andar, correr, saltar etc.
- Aperfeiçoamento dos gestos relacionados com a preensão, o encaixe, o traçado no desenho, o lançamento etc., por meio da experimentação e utilização de suas habilidades manuais em diversas situações cotidianas.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Quanto menor a criança, maior é a responsabilidade do adulto de lhe proporcionar experiências posturais e motoras variadas. Para isso ele deve modificar as posições das crianças quando sentadas ou deitadas; observar os bebês para descobrir em que posições ficam mais ou menos confortáveis; tocar, acalentar e massagear freqüentemente os bebês para que eles possam perceber partes do corpo que não alcançam sozinhos.

O professor pode organizar o ambiente com materiais que propiciem a descoberta e exploração do movimento. Materiais que rolem pelo chão, como cilindros e bolas de diversos tamanhos, sugerem às crianças que se arrastem, engatinhem ou caminhem atrás deles ou ainda que rolem sobre eles. As bolas podem ser chutadas, lançadas, quicadas etc. Túneis de pano sugerem às crianças que se abaixem e utilizem a força dos músculos dos braços e das pernas para percorrer seu interior. Móbiles e outros penduricalhos sugerem que as crianças exercitem a posição ereta, nas tentativas de erguer-se para tocá-los. Almofadas organizadas num ambiente com livros ou gibis e brinquedos convidam as crianças a sentarem ou deitarem, concentradas nas suas atividades.



Iolanda Huzak

O professor pode organizar atividades que exijam o aperfeiçoamento das capacidades motoras das crianças, ou que lhes tragam novos desafios, considerando seus progressos. Um bom exemplo são as organizações de circuitos no espaço externo ou interno de modo a sugerir às crianças desafios corporais variados. Podem-se criar, com pneus, bancos, tábuas de madeira etc., túneis, pontes, caminhos, rampas e labirintos nos quais as crianças podem saltar para dentro, equilibrar-se, andar, escorregar etc.

Algumas brincadeiras tradicionais podem contribuir para a qualidade das experiências motoras e posturais das crianças, como, por exemplo, a brincadeira de estátua cuja regra principal é a de que as crianças fiquem paradas como estátua a um sinal, promovendo a manutenção do tônus muscular durante algum tempo.

CRIANÇAS DE QUATRO A SEIS ANOS

- Participação em brincadeiras e jogos que envolvam correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar etc., para ampliar gradualmente o conhecimento e controle sobre o corpo e o movimento.
- Utilização dos recursos de deslocamento e das habilidades de força, velocidade, resistência e flexibilidade nos jogos e brincadeiras dos quais participa.
- Valorização de suas conquistas corporais.
- Manipulação de materiais, objetos e brinquedos diversos para aperfeiçoamento de suas habilidades manuais.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

É importante possibilitar diferentes movimentos que aparecem em atividades como lutar, dançar, subir e descer de árvores ou obstáculos, jogar bola, rodar bambolê etc. Essas experiências devem ser oferecidas sempre, com o cuidado de evitar enquadrar as crianças em modelos de comportamento estereotipados, associados ao gênero masculino e feminino, como, por exemplo, não deixar que as meninas joguem futebol ou que os meninos rodem bambolê.

A brincadeira de pular corda, tão popular no Brasil, propõe às crianças uma pesquisa corporal intensa, tanto em relação às diferentes qualidades de movimento que sugere (rápidos ou lentos; pesados ou leves) como também em relação à percepção espaço-temporal, já que, para "entrar" na corda, as crianças devem sentir o ritmo de suas batidas no chão para perceber o momento certo. A corda pode também ser utilizada em outras brincadeiras desafiadoras. Ao ser amarrada no galho de uma árvore, possibilita à criança pendurar-se e balançar-se; ao ser esticada em diferentes alturas, permite que as crianças se arrastem, agachem etc.

Os primeiros jogos de regras são valiosos para o desenvolvimento de capacidades corporais de equilíbrio e coordenação, mas trazem também a oportunidade, para as crianças, das primeiras situações competitivas, em que suas habilidades poderão ser valorizadas de acordo com os objetivos do jogo. É muito importante que o professor esteja atento aos conflitos que possam surgir nessas situações, ajudando as crianças a desenvolver uma atitude de competição de forma saudável. Nesta faixa etária, o professor é quem ajudará as crianças a combinar e cumprir regras, desenvolvendo atitudes de respeito e cooperação tão necessárias, mais tarde, no desenvolvimento das habilidades desportivas.

São muitos os jogos existentes nas diferentes regiões do Brasil que podem ser utilizados para esse fim; cabe ao professor levantar junto a crianças, familiares e comunidade aqueles mais significativos[9]. As brincadeiras e jogos envolvem a descoberta e a exploração de capacidades físicas e a expressão de emoções, afetos e sentimentos. Além de alegria e prazer, algumas vezes a exposição de seu corpo e de seus movimentos podem gerar vergonha, medo ou raiva. Isso também precisa ser considerado pelo professor para que ele possa ajudar as crianças a lidar de forma positiva com limites e possibilidades do próprio corpo.

As diferentes atividades que ocorrem nas instituições requerem das crianças posturas corporais distintas. Cabe ao professor organizar o ambiente de tal forma a garantir a postura mais adequada para cada atividade, não as restringindo a modelos estereotipados.

---

[9] Na bibliografia, o professor encontrará alguns títulos que compilam várias brincadeiras e jogos tradicionais de todo o Brasil, como amarelinha ou avião; caracol; cabra-cega ou cobra-cega; boca-de-forno; pega-pega; esconde-esconde; coelhinho sai da toca etc.



Fotos: Iolanda Huzak



ORIENTAÇÕES GERAIS PARA O PROFESSOR

É muito importante que o professor perceba os diversos significados que pode ter a atividade motora para as crianças. Isso poderá contribuir para que ele possa ajudá-las a ter uma percepção adequada de seus recursos corporais, de suas possibilidades e limitações sempre em transformação, dando-lhes condições de se expressarem com liberdade e de aperfeiçoarem suas competências motoras.

O professor deve refletir sobre as solicitações corporais das crianças e sua atitude diante das manifestações da motricidade infantil, compreendendo seu caráter lúdico e expressivo. Além de refletir acerca das possibilidades posturais e motoras oferecidas no conjunto das atividades, é interessante planejar situações de trabalho voltadas para aspectos mais específicos do desenvolvimento corporal e motor. Nessa perspectiva, o professor deverá avaliar constantemente o tempo de contenção motora ou de manutenção de uma mesma postura de maneira a adequar as atividades às possibilidades das crianças de diferentes idades.

Outro ponto de reflexão diz respeito à lateralidade, ou seja, à predominância para o uso de um lado do corpo. Durante o processo de definição da lateralidade, as crianças podem usar, indiscriminadamente, ambos os lados do corpo. Espontaneamente a criança irá manifestar a preferência pelo uso de uma das mãos, definindo-se como destra ou canhota. Assim, cabe ao professor acolher suas preferências, sem impor-lhes, por exemplo, o uso da mão direita.

A organização do ambiente, dos materiais e do tempo visam a auxiliar que as manifestações motoras das crianças estejam integradas nas diversas atividades da rotina. Para isso, os espaços externos e internos devem ser amplos o suficiente para acolher as manifestações da motricidade infantil. Os objetos, brinquedos e materiais devem auxiliar as atividades expressivas e instrumentais do movimento.

Organização do tempo

Os conteúdos relacionados ao movimento deverão ser trabalhados inseridos na rotina. As atividades que buscam valorizar o movimento nas suas dimensões expressivas, instrumentais e culturais podem ser realizadas diariamente de maneira planejada ou não.

Também podem ser realizados projetos que integrem vários conhecimentos ligados ao movimento. A apresentação de uma dança tradicional, por exemplo, pode-se constituir em um interessante projeto para as crianças maiores, quando necessitam:

- pesquisar diferentes danças tradicionais brasileiras para selecionar aquela que mais interessar às crianças;

- informar-se sobre a origem e história da dança selecionada;
- desenvolver recursos expressivos e aprender os passos para a dança;
- confeccionar as roupas necessárias para a apresentação;
- planejar a apresentação, confeccionando cartazes, convites etc.

Da mesma forma, podem ser desenvolvidos projetos envolvendo jogos e brincadeiras de roda, circuitos motores etc.

Observação, registro e avaliação formativa

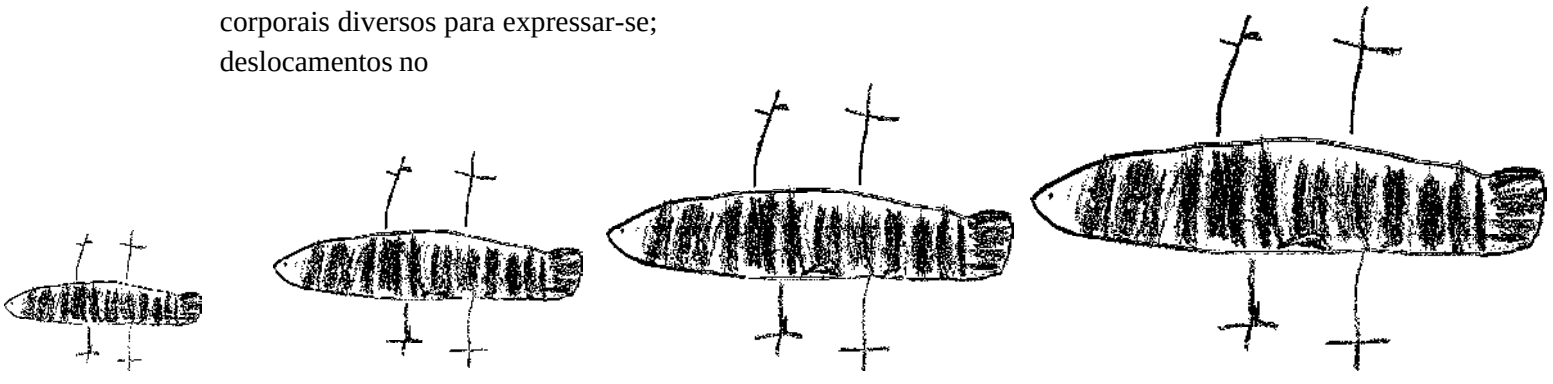
Para que se tenha condições reais de avaliar se uma criança está ou não desenvolvendo uma motricidade saudável, faz-se necessário refletir sobre o ambiente da instituição e o trabalho ali desenvolvido: ele é suficientemente desafiador? Será que as crianças não ficam muito tempo sentadas, sem oportunidades de exercitar outras posturas? As atividades oferecidas propiciam situações de interação?

A avaliação do movimento deve ser contínua, levando em consideração os processos vivenciados pelas crianças, resultado de um trabalho intencional do professor. Deverá constituir-se em instrumento para a reorganização de objetivos, conteúdos, procedimentos, atividades e como forma de acompanhar e conhecer cada criança e grupo.

A observação cuidadosa sobre cada criança e sobre o grupo fornece elementos que podem auxiliar na construção de uma prática que considere o corpo e o movimento das crianças.

Devem ser documentados os aspectos referentes a expressividade do movimento e sua dimensão instrumental. É recomendável que o professor atualize, sistematicamente, suas observações, documentando mudanças e conquistas.

São consideradas como experiências prioritárias para a aprendizagem do movimento realizada pelas crianças de zero a três anos: uso de gestos e ritmos corporais diversos para expressar-se; deslocamentos no



espaço sem ajuda. Para que isso ocorra é necessário que sejam oferecidas condições para que as crianças explorem suas capacidades expressivas, aceitando com confiança desafios corporais.

A partir dos quatro e até os seis anos, uma vez que tenham tido muitas oportunidades, na instituição de educação infantil, de vivenciar experiências envolvendo o movimento, pode-se esperar que as crianças o reconheçam e o utilizem como linguagem expressiva e participem de jogos e brincadeiras envolvendo habilidades motoras diversas.

É importante informar sempre as crianças acerca de suas competências. Desde pequenas, a valorização de seu esforço e comentários a respeito de como estão construindo e se apropriando desse conhecimento são atitudes que as encorajam e situam com relação à própria aprendizagem. É sempre bom lembrar que seu empenho e suas conquistas devem ser valorizados em função de seus progressos e do próprio esforço, evitando colocá-las em situações de comparação.





Fotos: Iolanda Huzak

MÚSICA



Iolanda Huzak

INTRODUÇÃO

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga, era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da matemática e da filosofia.

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente.

PRESENÇA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IDÉIAS E PRÁTICAS CORRENTES

A música no contexto da educação infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido, em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol etc.; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores etc., traduzidos em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada.

Outra prática corrente tem sido o uso das bandinhas rítmicas para o desenvolvimento motor, da audição, e do domínio rítmico. Essas bandinhas utilizam instrumentos — pandeirinhos, tamborzinhos, pauzinhos etc. — muitas vezes confeccionados com material inadequado e conseqüentemente com qualidade sonora deficiente. Isso reforça o aspecto mecânico e a imitação, deixando pouco ou nenhum espaço às atividades de criação ou às questões ligadas a percepção e conhecimento das possibilidades e qualidades expressivas dos sons.

Ainda que esses procedimentos venham sendo repensados, muitas instituições encontram dificuldades para integrar a linguagem musical ao contexto educacional. Constata-se uma defasagem entre o trabalho realizado na área de Música e nas demais áreas do conhecimento, evidenciada pela realização de atividades de reprodução e imitação em detrimento de atividades voltadas à criação e à elaboração musical. Nesses contextos, a música é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir, e não uma linguagem cujo conhecimento se constrói.

A música está presente em diversas situações da vida humana. Existe música para adormecer, música para dançar, para chorar os mortos, para conclamar o povo a lutar, o que remonta à sua função ritualística. Presente na vida diária de alguns povos, ainda hoje é tocada e dançada por todos, seguindo costumes que respeitam as festividades e os momentos próprios a cada manifestação musical. Nesses contextos, as crianças entram em contato com a cultura musical desde muito cedo e assim começam a aprender suas tradições musicais[10].

Mesmo que as formas de organização social e o papel da música nas sociedades modernas tenham se transformado, algo de seu caráter ritual é preservado, assim como certa tradição do fazer e ensinar por imitação e “por ouvido”, em que se misturam intuição,

[10] É o caso das crianças indígenas, ou das crianças integrantes de comunidades musicais, como os filhos de integrantes de Escolas de Samba, Congadas, Siriris etc.

conhecimento prático e transmissão oral. Essas questões devem ser consideradas ao se pensar na aprendizagem, pois o contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical desde os primeiros anos de vida é importante ponto de partida para o processo de musicalização. Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos[11] etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados.

Pesquisadores e estudiosos vêm traçando paralelos entre o desenvolvimento infantil e o exercício da expressão musical, resultando em propostas que respeitam o modo de perceber, sentir e pensar, em cada fase, e contribuindo para que a construção do conhecimento dessa linguagem ocorra de modo significativo[12]. O trabalho com Música proposto por este documento fundamenta-se nesses estudos, de modo a garantir à criança a possibilidade de vivenciar e refletir sobre questões musicais, num exercício sensível e expressivo que também oferece condições para o desenvolvimento de habilidades, de formulação de hipóteses e de elaboração de conceitos.

Compreende-se a música como linguagem e forma de conhecimento. Presente no cotidiano de modo intenso, no rádio, na TV, em gravações, *jingles* etc., por meio de brincadeiras e manifestações espontâneas ou pela intervenção do professor ou familiares, além de outras situações de convívio social, a linguagem musical tem estrutura e características próprias, devendo ser considerada como:

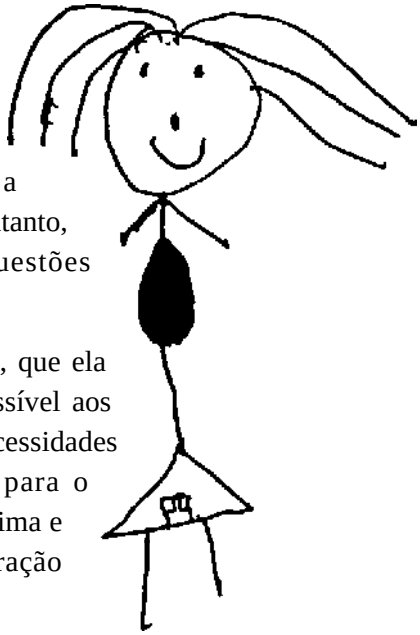
- produção — centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais[13] a interpretação, a improvisação e a composição;
- apreciação — percepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver, por meio do prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e reconhecimento;
- reflexão — sobre questões referentes à organização, criação, produtos e produtores musicais.

[11] Os jogos de mãos, tradicionais e presentes em todas as culturas, caracterizam-se pelas brincadeiras rítmicas ou melódicas integrando texto e batimentos com as mãos, realizadas por duplas, trios ou quartetos de crianças. Exemplos: “Eu com as quatro”, “No velho Oeste”, “Fui à China” etc.

[12] Nesse sentido, deve-se pesquisar o trabalho do educador musical inglês Keith Swanwick, da americana Marilyn P. Zimmerman, do compositor e pedagogo francês François Delalande e do americano Howard Gardner, entre outros.

[13] Tudo aquilo que resulta da organização dos sons em linguagem musical.

Deve ser considerado o aspecto da integração do trabalho musical às outras áreas, já que, por um lado, a música mantém contato estreito e direto com as demais linguagens expressivas (movimento, expressão cênica, artes visuais etc.), e, por outro, torna possível a realização de projetos integrados. É preciso cuidar, no entanto, para que não se deixe de lado o exercício das questões especificamente musicais.



O trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da auto-estima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social.



Iolanda Huzak

A CRIANÇA E A MÚSICA

O ambiente sonoro, assim como a presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas, parlendas etc., reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem. Encantados com o que ouvem, os bebês tentam imitar e responder, criando momentos significativos no desenvolvimento afetivo e cognitivo, responsáveis pela criação de vínculos tanto com os adultos quanto com a música. Nas interações que se estabelecem, eles constroem um repertório que lhes permite iniciar uma forma de comunicação por meio dos sons.

O balbucio e o ato de cantarolar dos bebês têm sido objetos de pesquisas que apresentam dados importantes sobre a complexidade das linhas melódicas cantaroladas até os dois anos de idade, aproximadamente[14]. Procuram imitar o que ouvem e também inventam linhas melódicas ou ruídos, explorando possibilidades vocais, da mesma forma como interagem com os objetos e brinquedos sonoros disponíveis, estabelecendo, desde então, um jogo caracterizado pelo exercício sensorial e motor com esses materiais.

A escuta de diferentes sons (produzidos por brinquedos sonoros ou oriundos do próprio ambiente doméstico) também é fonte de observação e descobertas, provocando respostas. A audição de obras musicais enseja as mais diversas reações: os bebês podem manter-se atentos, tranqüilos ou agitados.

Do primeiro ao terceiro ano de vida, os bebês ampliam os modos de expressão musical pelas conquistas vocais e corporais. Podem articular e entoar um maior número de sons, inclusive os da língua materna, reproduzindo letras simples, refrões, onomatopéias etc., explorando gestos sonoros, como bater palmas, pernas, pés, especialmente depois de conquistada a marcha, a capacidade de correr, pular e movimentar-se acompanhando uma música.

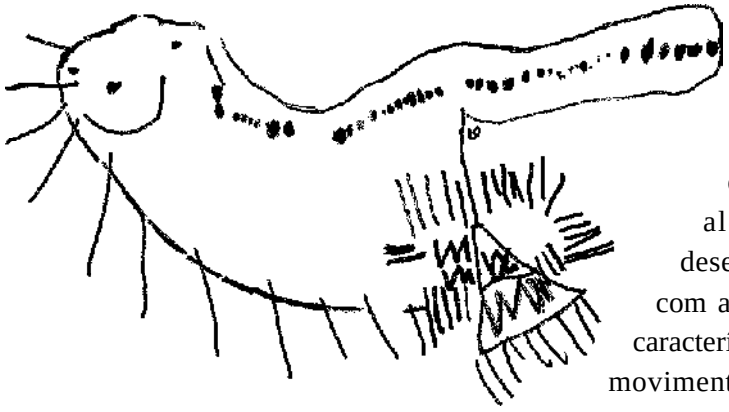
No que diz respeito à relação com os materiais sonoros é importante notar que, nessa fase, as crianças conferem importância e equivalência a toda e qualquer fonte sonora e assim explorar as teclas de um piano é tal e qual percutir uma caixa ou um cestinho, por exemplo. Interessam-se pelos modos de ação e produção dos sons, sendo que sacudir e bater são seus primeiros modos de ação. Estão sempre atentas às características dos sons ouvidos ou produzidos, se gerados por um instrumento musical, pela voz ou qualquer objeto, descobrindo possibilidades sonoras com todo material acessível.

Assim, o que caracteriza a produção musical das crianças nesse estágio é a exploração do som e suas qualidades — que são altura, duração, intensidade e timbre — e não a

[14] Hargreaves, na Inglaterra, por exemplo, mostra a alta complexidade das linhas melódicas cantaroladas por bebês até os dois anos de idade.

criação de temas ou melodias definidos precisamente, ou seja, diante de um teclado, por exemplo, importa explorar livremente os registros grave ou agudo (*altura*), tocando forte ou fraco (*intensidade*), produzindo sons curtos ou longos (*duração*), imitando gestos motores que observou e que reconhece como responsáveis pela produção do som, sem a preocupação de localizar as notas musicais (dó, ré, mi, fá, sol, lá, si) ou reproduzir exatamente qualquer melodia conhecida. E ainda que possam, em alguns casos, manter um pulso (medida referencial de duração constante), a vivência do ritmo também não se subordina à pulsação e ao compasso (a organização do pulso em tempos fortes e fracos) e assim vivenciam o ritmo livre. Diferenças individuais e grupais acontecem, fazendo com que, aos três anos, por exemplo, integrantes de comunidades musicais ou crianças cujos pais toquem instrumentos possam apresentar um desenvolvimento e controle rítmico diferente das outras crianças, demonstrando que o contato sistemático com a música amplia o conhecimento e as possibilidades de realizações musicais.

A expressão musical das crianças nessa fase é caracterizada pela ênfase nos aspectos intuitivo e afetivo e pela exploração (sensório-motora) dos materiais sonoros. As crianças integram a música às demais brincadeiras e jogos: cantam enquanto brincam, acompanham com sons os movimentos de seus carrinhos, dançam e dramatizam situações sonoras diversas, conferindo "personalidade" e significados simbólicos aos objetos sonoros ou instrumentos musicais e à sua produção musical. O brincar permeia a relação que se estabelece com os materiais: mais do que sons, podem representar personagens, como animais, carros, máquinas, super-heróis etc.



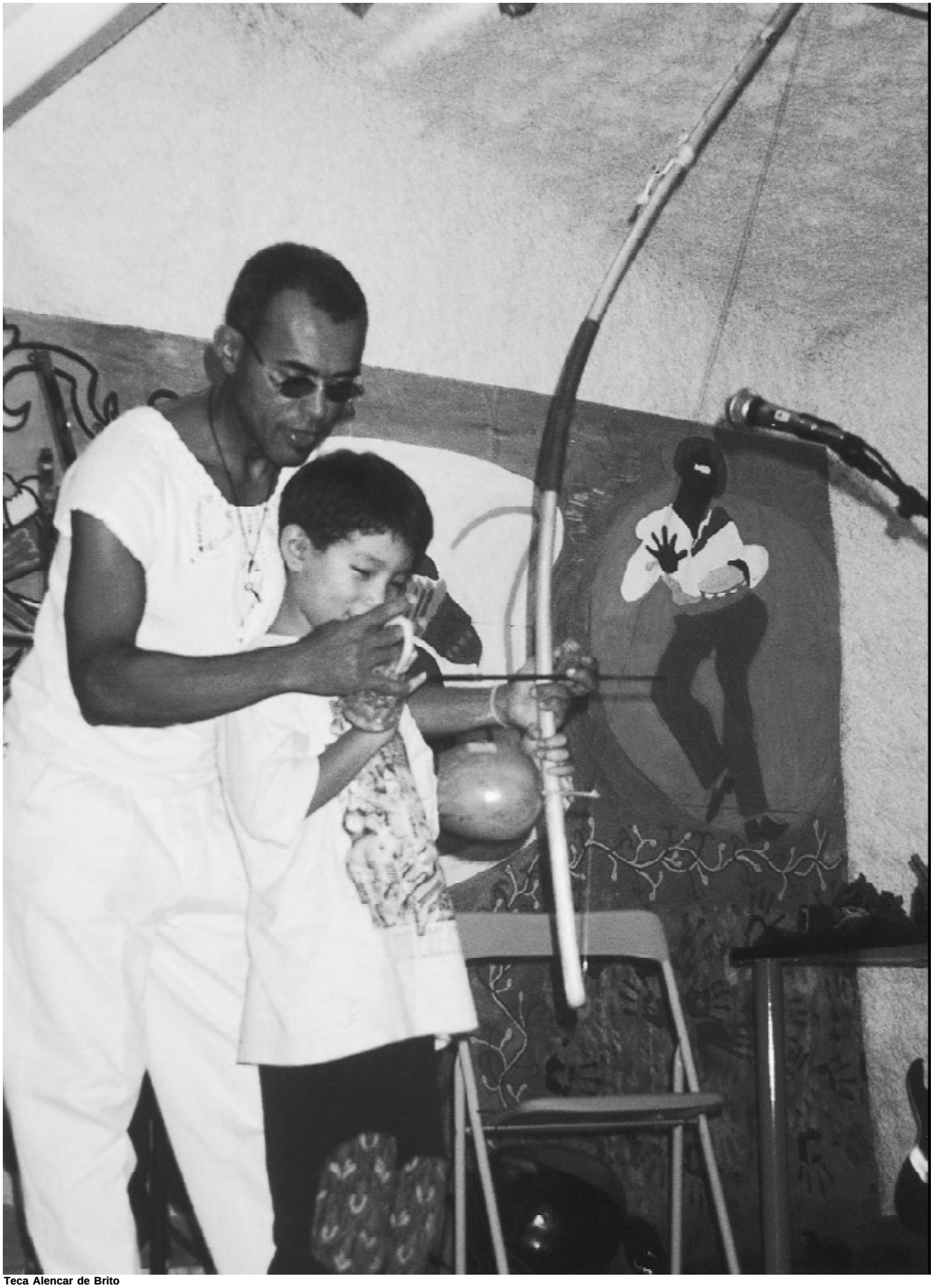
A partir dos três anos, aproximadamente, os jogos com movimento são fonte de prazer, alegria e possibilidade efetiva para o desenvolvimento motor e rítmico, sintonizados com a música, uma vez que o modo de expressão característico dessa faixa etária integra gesto, som e movimento.

Aos poucos ocorre um maior domínio com relação à entoação melódica. Ainda que sem um controle preciso da afinação, mas já com retenção de desenhos melódicos[15] e de momentos significativos das canções, como refrão, onomatopéias, o "to-to" de "Atirei o pau no gato" etc. A criança memoriza um repertório maior de canções e conta, conseqüentemente, com um "arquivo" de informações referentes a desenhos melódicos e rítmicos que utiliza com freqüência nas canções que inventa. Ela é uma boa improvisadora, "cantando histórias", misturando idéias ou trechos dos materiais conhecidos, recriando, adaptando etc. É comum que, brincando sozinha, invente longas canções.

[15] A expressão "desenho melódico" refere-se à organização dos sons com diferentes alturas que sugerem o contorno da melodia.

Aos poucos, começa a cantar com maior precisão de entoação e a reproduzir ritmos simples orientados por um pulso regular. Os batimentos rítmicos corporais (palmas, batidas nas pernas, pés etc.) são observados e reproduzidos com cuidado, e, evidentemente, a maior ou menor complexidade das estruturas rítmicas dependerá do nível de desenvolvimento de cada criança ou grupo.

Além de cantar, a criança tem interesse, também, em tocar pequenas linhas melódicas nos instrumentos musicais, buscando entender sua construção. Torna-se muito importante poder reproduzir ou compor uma melodia, mesmo que usando apenas dois sons diferentes e percebe o fato de que para cantar ou tocar uma melodia é preciso respeitar uma ordem, à semelhança do que ocorre com a escrita de palavras. A audição pode detalhar mais, e o interesse por muitos e variados estilos tende a se ampliar. Se a produção musical veiculada pela mídia lhe interessa, também mostra-se receptiva a diferentes gêneros e estilos musicais, quando tem a possibilidade de conhecê-los.



Teca Alencar de Brito

OBJETIVOS

Crianças de zero a três anos

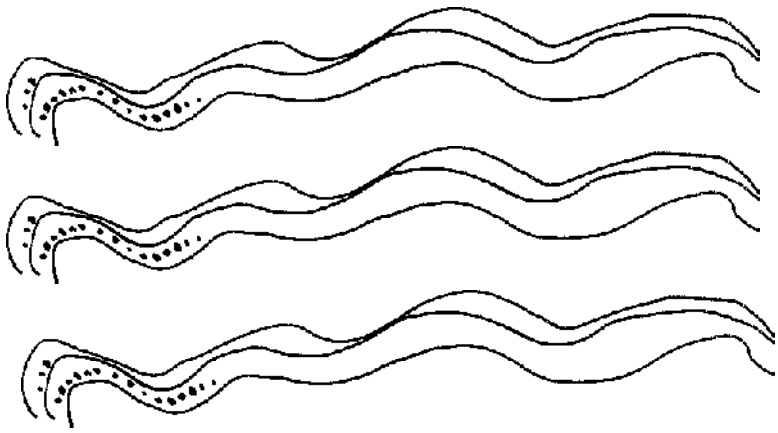
O trabalho com Música deve se organizar de forma a que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais;
- brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais.

Crianças de quatro a seis anos

Para esta fase, os objetivos estabelecidos para a faixa etária de zero a três anos deverão ser aprofundados e ampliados, garantindo-se, ainda, oportunidades para que as crianças sejam capazes de:

- explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo;
- perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais.



CONTEÚDOS

A organização dos conteúdos para o trabalho na área de Música nas instituições de educação infantil deverá, acima de tudo, respeitar o nível de percepção e desenvolvimento (musical e global) das crianças em cada fase, bem como as diferenças socioculturais entre os grupos de crianças das muitas regiões do país.

Os conteúdos deverão priorizar a possibilidade de desenvolver a comunicação e expressão por meio dessa linguagem. Serão trabalhados como conceitos em construção, organizados num processo contínuo e integrado que deve abranger:

- a exploração de materiais e a escuta de obras musicais para propiciar o contato e experiências com a matéria-prima da linguagem musical: o som (e suas qualidades) e o silêncio;
- a vivência da organização dos sons e silêncios em linguagem musical pelo fazer e pelo contato com obras diversas;
- a reflexão sobre a música como produto cultural do ser humano é importante forma de conhecer e representar o mundo.

Os conteúdos estarão organizados em dois blocos: “O fazer musical” e “Apreciação musical”, que abarcarão, também, questões referentes à reflexão.

O fazer musical

O fazer musical é uma forma de comunicação e expressão que acontece por meio da improvisação, da composição e da interpretação. Improvisar é criar instantaneamente, orientando-se por alguns critérios pré-definidos, mas com grande margem a realizações aleatórias, não-determinadas. Compor é criar a partir de estruturas fixas e determinadas e interpretar é executar uma composição contando com a participação expressiva do intérprete.

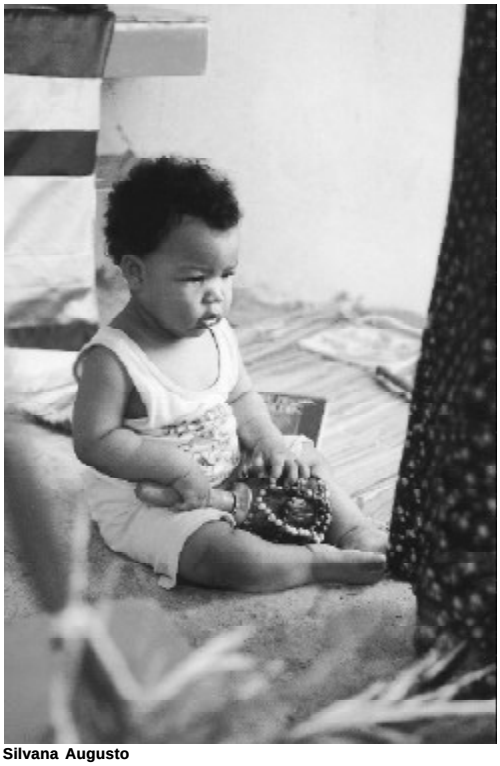
Nessa faixa etária, a improvisação constitui-se numa das formas de atividade criativa. Os jogos de improvisação são ações intencionais que possibilitam o exercício criativo de situações musicais e o desenvolvimento da comunicação por meio dessa linguagem. As crianças de quatro a seis anos já podem compor pequenas canções. Com os instrumentos musicais ainda é difícil criar estruturas definidas, e as criações musicais das crianças geralmente situam-se entre a improvisação e a composição, ou seja, a criança cria uma estrutura que, no entanto, sofre variações e alterações a cada nova interpretação. A imitação é a base do trabalho de interpretação. Imitando sons vocais, corporais, ou produzidos por instrumentos musicais, as crianças preparam-se para interpretar quando, então, imitam expressivamente.

CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS

- Exploração, expressão e produção do silêncio e de sons com a voz, o corpo, o entorno e materiais sonoros diversos.
- Interpretação de músicas e canções diversas.
- Participação em brincadeiras e jogos cantados e rítmicos.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

No primeiro ano de vida, a prática musical poderá ocorrer por meio de atividades lúdicas. O professor estará contribuindo para o desenvolvimento da percepção e atenção dos bebês quando canta para eles; produz sons vocais diversos por meio da imitação de vozes de animais, ruídos etc., ou sons corporais, como palmas, batidas nas pernas, pés etc.; embala-os e dança com eles. As canções de ninar tradicionais, os brinquedos cantados e rítmicos, as rodas e cirandas, os jogos com movimentos, as brincadeiras com palmas e gestos sonoros corporais, assim como outras produções do acervo cultural infantil, podem estar presentes e devem se constituir em conteúdos de trabalho. Isso pode favorecer a interação e resposta dos bebês, seja por meio da imitação e criação vocal, do gesto corporal, ou da exploração sensório-motora de materiais sonoros, como objetos do cotidiano, brinquedos sonoros, instrumentos musicais de percussão como chocalhos, guizos, blocos, sinos, tambores etc.



Silvana Augusto

É muito importante brincar, dançar e cantar com as crianças, levando em conta suas necessidades de contato corporal e vínculos afetivos. Deve-se cuidar para que os jogos e brinquedos não estimulem a imitação gestual mecânica e estereotipada que, muitas vezes, se apresenta como modelo às crianças.

O canto desempenha um papel de grande importância na educação musical infantil, pois integra melodia, ritmo e — freqüentemente — harmonia, sendo excelente meio para o desenvolvimento da audição. Quando cantam, as crianças imitam o que ouvem e assim desenvolvem condições necessárias à elaboração do repertório de informações que posteriormente lhes permitirá criar e se comunicar por intermédio dessa linguagem. É importante apresentar às crianças canções do cancioneiro popular infantil, da música popular brasileira, entre outras que possam ser cantadas sem esforço vocal, cuidando, também, para que os textos sejam adequados à sua compreensão. Letras muito complexas, que exigem muita atenção das crianças para a interpretação, acabam por comprometer a realização musical. O mesmo acontece quando se associa o cantar ao excesso de gestos marcados pelo professor, que fazem com que as crianças parem de cantar para realizá-los, contrariando sua tendência natural de integrar a expressão musical e corporal.

São importantes as situações nas quais se ofereçam instrumentos musicais e objetos sonoros para que as crianças possam explorá-los, imitar gestos motores que observam, percebendo as possibilidades sonoras resultantes.

CRIANÇAS DE QUATRO A SEIS ANOS

Nesta fase ampliam-se as possibilidades de trabalho que já vinham sendo desenvolvidas com as crianças de zero a três anos. Os conteúdos podem ser tratados em contextos que incluem a reflexão sobre aspectos referentes aos elementos da linguagem musical.

- Reconhecimento e utilização expressiva, em contextos musicais das diferentes características geradas pelo silêncio e pelos sons: altura (graves ou agudos), duração (curtos ou longos), intensidade (fracos ou fortes) e timbre (característica que distingue e "personaliza" cada som).
- Reconhecimento e utilização das variações de velocidade e densidade[16] na organização e realização de algumas produções musicais.
- Participação em jogos e brincadeiras que envolvam a dança e/ou a improvisação musical.
- Repertório de canções para desenvolver memória musical.

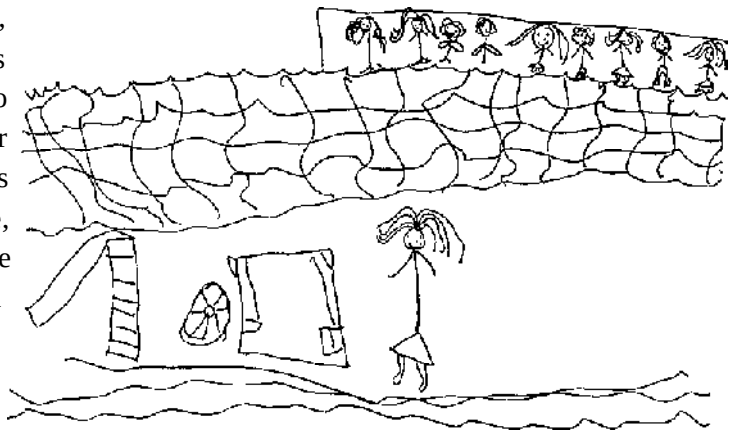
[16] Densidade se refere a maior ou menor concentração de eventos sonoros numa determinada unidade de tempo.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

O fazer musical requer atitudes de concentração e envolvimento com as atividades propostas, posturas que devem estar presentes durante todo o processo educativo, em suas diferentes fases. Entender que fazer música implica organizar e relacionar expressivamente sons e silêncios de acordo com princípios de ordem é questão fundamental a ser trabalhada desde o início. Nesse sentido, deve-se distinguir entre barulho, que é uma interferência desorganizada que incomoda, e música, que é uma interferência intencional que organiza som e silêncio e que comunica. A presença do silêncio como elemento complementar ao som é essencial à organização musical. O silêncio valoriza o som, cria expectativa e é, também, música. Deve ser experimentado em diferentes situações e contextos.

Importa que todos os conteúdos sejam trabalhados em situações expressivas e significativas para as crianças, tendo-se o cuidado fundamental de não tomá-los como fins em si mesmos. Um trabalho com diferentes alturas, por exemplo, só se justifica se realizado num contexto musical que pode ser uma proposta de improvisação que valorize o contraste entre sons graves ou agudos ou de interpretação de canções que enfatizem o movimento sonoro, entre outras possibilidades. Ouvir e classificar os sons quanto à altura, valendo-se das vozes dos animais, dos objetos e máquinas, dos instrumentos musicais, comparando, estabelecendo relações e, principalmente, lidando com essas informações em contextos de realizações musicais pode acrescentar, enriquecer e transformar a experiência musical das crianças. A simples discriminação auditiva de sons graves ou agudos, curtos ou longos, fracos ou fortes, em situações descontextualizadas do ponto de vista musical, pouco acrescenta à experiência das crianças. Exercícios com instruções, como, por exemplo, transformar-se em passarinhos ao ouvir sons agudos e em elefante em resposta aos sons graves ilustram o uso inadequado e sem sentido de conteúdos musicais.

Em princípio, todos os instrumentos musicais podem ser utilizados no trabalho com a criança pequena, procurando valorizar aqueles presentes nas diferentes regiões, assim como aqueles construídos pelas crianças. Podem ser trabalhadas algumas noções técnicas como meio de obter qualidade sonora, o que deve ser explorado no contato com qualquer fonte produtora de sons. Assim, tocar um tambor de diferentes maneiras, por exemplo, variando força; modos de ação como tocar com diferentes baquetas, com as mãos, pontas dos dedos etc., e, especialmente, experimentando e ouvindo seus resultados é um caminho importante para o desenvolvimento da técnica aliada à percepção da qualidade dos sons produzidos. Deve-se





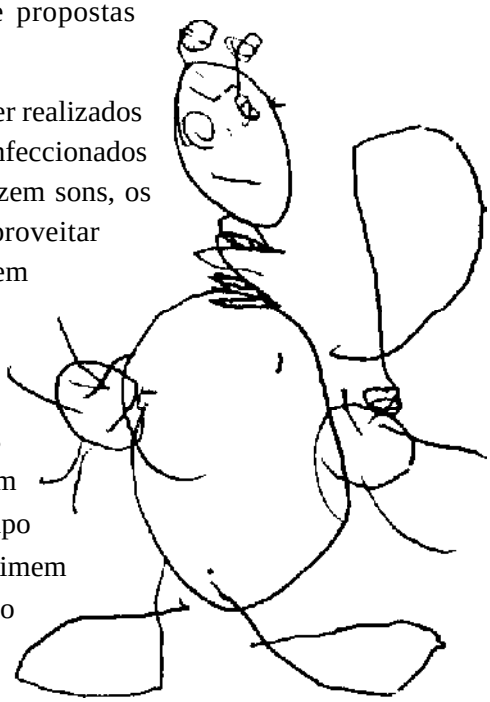
Teca Alencar de Brito

promover o crescimento e a transformação do trabalho a partir do que as crianças podem realizar com os instrumentos. Numa atividade de imitação, por exemplo, ao perceber que o grupo ou uma criança não responde com precisão a um ritmo realizado pelo professor, este deve guiar-se pela observação das crianças em vez de repetir e insistir exaustivamente sua proposta inicial.

O gesto e o movimento corporal estão intimamente ligados e conectados ao trabalho musical. A realização musical implica tanto em gesto como em movimento, porque o som é, também, gesto e movimento vibratório, e o corpo traduz em movimento os diferentes sons que percebe. Os movimentos de flexão, balanceio, torção, estiramento etc., e os de locomoção como andar, saltar, correr, saltitar, galopar etc., estabelecem relações diretas com os diferentes gestos sonoros.

As crianças podem improvisar a partir de um roteiro extramusical ou de uma história: nos jogos de improvisação temáticos desenvolvidos a partir de idéias extramusicais, cada timbre (característica que diferencia um som do outro), por exemplo, pode ser uma personagem; podem ser criadas situações para explorar diferentes qualidades sonoras quando as crianças tocam com muita suavidade para não acordar alguém que dorme, produzem impulsos sonoros curtos sugerindo pingos de chuva, realizam um ritmo de galope para sonorizar o trotar dos cavalos etc. Podem vivenciar contrastes entre alturas ou intensidades

do som, ritmos, som e silêncio etc., a partir de propostas especificamente musicais.



Os jogos de improvisação podem, também, ser realizados com materiais variados, como os instrumentos confeccionados pelas crianças, os materiais disponíveis que produzem sons, os sons do corpo, a voz etc. O professor poderá aproveitar situações de interesse do grupo, transformando-as em improvisações musicais. Poderá, por exemplo, explorar os timbres de elementos ligados a um projeto sobre o fundo do mar (a água do mar em seus diferentes momentos, os diversos peixes, as baleias, os tubarões, as tartarugas etc.), lidando com a questão da organização do material sonoro no tempo e no espaço e permitindo que as crianças se aproximem do conceito da forma (a estrutura que resulta do modo de organizar os materiais sonoros).

Deverão ser propostos, também, jogos de improvisação que estimulem a memória auditiva e musical, assim como a percepção da direção do som no espaço.

O professor pode estimular a criação de pequenas canções, em geral estruturadas, tendo por base a experiência musical que as crianças vêm acumulando. Trabalhar com rimas, por exemplo, é interessante e envolvente. As crianças podem criar pequenas canções fazendo rimas com seus próprios nomes e dos colegas, com nomes de frutas, cores etc. Assuntos e acontecimentos vivenciados no dia-a-dia também podem ser temas para novas canções. O professor deve observar o que e como cantam as crianças, tentando aproximar-se, ao máximo, de sua intenção musical. Muitas vezes, as linhas melódicas criadas contam com apenas dois ou três sons diferentes, em sintonia com a percepção, experiência e modo de expressar infantis.

Uma outra atividade interessante é a sonorização de histórias. Para fazê-lo, as crianças precisam organizar de forma expressiva o material sonoro, trabalhando a percepção auditiva, a discriminação e a classificação de sons (altura, duração, intensidade e timbre). Os livros de história só com imagens são muito interessantes e adequados para esse fim. Neste caso, após a fase de definição dos materiais, a interpretação do trabalho poderá guiar-se pelas imagens do livro, que funcionará como uma partitura musical. Os contos de fadas, a produção literária infantil, assim como as criações do grupo são ótimos materiais para o desenvolvimento dessa atividade que poderá utilizar-se de sons vocais, corporais, produzidos por objetos do ambiente, brinquedos sonoros e instrumentos musicais. O professor e as crianças, juntos, poderão definir quais personagens ou situações deverão ser sonorizados e

como, realizando um exercício prazeroso. Como representar sonoramente um bater de portas, o trotar de cavalos, a água correndo no riacho, o canto dos sapos e, enfim, a diversidade de sons presentes na realidade e no imaginário das crianças é atividade que envolve e desperta a atenção, a percepção e a discriminação auditiva.



Teca Alencar de Brito

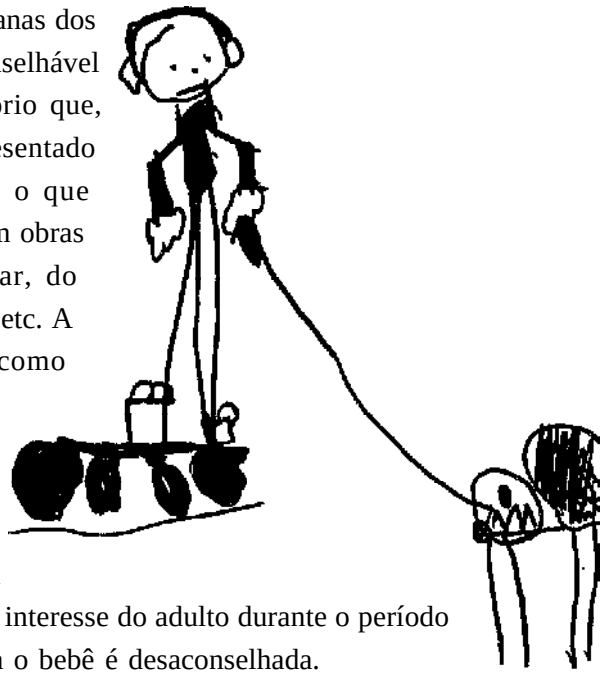
Apreciação musical

A apreciação musical refere-se a audição e interação com músicas diversas.

CRIANÇAS DE ZERO E TRÊS ANOS

- Escuta de obras musicais variadas.
- Participação em situações que integrem músicas, canções e movimentos corporais.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS



A escuta musical deve estar integrada de maneira intencional às atividades cotidianas dos bebês e das crianças pequenas. É aconselhável a organização de um pequeno repertório que, durante algum tempo, deverá ser apresentado para que estabeleçam relações com o que escutam. Tal repertório pode contar com obras da música erudita, da música popular, do cancioneiro infantil, da música regional etc. A música, porém, não deve funcionar como pano de fundo permanente para o desenvolvimento de outras atividades, impedindo que o silêncio seja valorizado. A escuta de emissoras de rádio comerciais com programas de variedades ou músicas do interesse do adulto durante o período em que se troca a fralda ou se alimenta o bebê é desaconselhada.

O trabalho com a apreciação musical deverá apresentar obras que despertem o desejo de ouvir e interagir, pois para essas crianças ouvir é, também, movimentar-se, já que as crianças percebem e expressam-se globalmente.

CRIANÇAS DE QUATRO A SEIS ANOS

- Escuta de obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas, da produção musical brasileira e de outros povos e países.
- Reconhecimento de elementos musicais básicos: frases, partes, elementos que se repetem etc. (a forma).
- Informações sobre as obras ouvidas e sobre seus compositores para iniciar seus conhecimentos sobre a produção musical.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Nessa faixa etária, o trabalho com a audição poderá ser mais detalhado, acompanhando a ampliação da capacidade de atenção e concentração das crianças. A apreciação musical poderá propiciar o enriquecimento e ampliação do conhecimento de diversos aspectos referentes à produção musical: os instrumentos utilizados; tipo de profissionais que atuam e o conjunto que formam (orquestra, banda etc.); gêneros musicais; estilos etc. O contato com uma obra musical pode ser complementado com algumas informações relativas ao contexto histórico de sua criação, a época, seu compositor, intérpretes etc.

Há que se tomar cuidado para não limitar o contato das crianças com o repertório dito "infantil" que é, muitas vezes, estereotipado e, não raro, o mais inadequado. As canções infantis veiculadas pela mídia, produzidas pela indústria cultural, pouco enriquecem o conhecimento das crianças. Com arranjos padronizados, geralmente executados por instrumentos eletrônicos, limitam o acesso a um universo musical mais rico e abrangente que pode incluir uma variedade de gêneros, estilos e ritmos regionais, nacionais e internacionais.

É importante oferecer, também, a oportunidade de ouvir música sem texto, não limitando o contato musical da criança com a canção que, apesar de muito importante, não se constitui em única possibilidade. Por integrar poesia e música, a canção remete, sempre, ao conteúdo da letra, enquanto o contato com a música instrumental ou vocal sem um texto definido abre a possibilidade de trabalhar com outras maneiras. As crianças podem perceber, sentir e ouvir, deixando-se guiar pela sensibilidade, pela imaginação e pela sensação que a música lhes sugere e comunica. Poderão ser apresentadas partes de composições ou peças breves, danças, repertório da música chamada descritiva[17], assim como aquelas que foram criadas visando a apreciação musical infantil[18].

A produção musical de cada região do país é muito rica, de modo que se pode encontrar vasto material para o desenvolvimento do trabalho com as crianças. Nos grandes centros urbanos, a música tradicional popular vem perdendo sua força e cabe aos professores resgatar e aproximar as crianças dos valores musicais de sua cultura.

As músicas de outros países também devem ser apresentadas e a linguagem musical deve ser tratada e entendida em sua totalidade: como linguagem presente em todas as culturas, que traz consigo a marca de cada criador, cada povo, cada época. O contato das crianças com produções musicais diversas deve, também, prepará-las para compreender a linguagem musical como forma de expressão individual e coletiva e como maneira de interpretar o mundo.

---

[17] Gênero musical por meio do qual o compositor procura descrever imagens ou cenas valendo-se de timbres, temas e idéias musicais.

[18] Grande exemplo é a obra *Pedro e o lobo*, do compositor russo Prokofief, que, por meio dos timbres da orquestra, conta as aventuras do menino Pedro para capturar o lobo.

ORIENTAÇÕES GERAIS PARA O PROFESSOR

Para as crianças nesta faixa etária, os conteúdos relacionados ao fazer musical deverão ser trabalhados em situações lúdicas, fazendo parte do contexto global das atividades. Quando as crianças se encontram em um ambiente afetivo no qual o professor está atento a suas necessidades, falando, cantando e brincando com e para elas, adquirem a capacidade de atenção, tornando-se capazes de ouvir os sons do entorno. Podem aprender com facilidade as músicas mesmo que sua reprodução não seja fiel.

Integrar a música à educação infantil implica que o professor deva assumir uma postura de disponibilidade em relação a essa linguagem. Considerando-se que a maioria dos professores de educação infantil não tem uma formação específica em música, sugere-se que cada profissional faça um contínuo trabalho pessoal consigo mesmo no sentido de:

- sensibilizar-se em relação às questões inerentes à música;
- reconhecer a música como linguagem cujo conhecimento se constrói;
- entender e respeitar como as crianças se expressam musicalmente em cada fase, para, a partir daí, fornecer os meios necessários (vivências, informações, materiais) ao desenvolvimento de sua capacidade expressiva.



Iolanda Huzak

A escuta é uma das ações fundamentais para a construção do conhecimento referente à música. O professor deve procurar ouvir o que dizem e cantam as crianças, a "paisagem sonora"[19] de seu meio ambiente e a diversidade musical existente: o que é transmitido por rádio e TV, as músicas de propaganda, as trilhas sonoras dos filmes, a música do folclore, a música erudita, a música popular, a música de outros povos e culturas.

As marcas e lembranças da infância, os jogos, brinquedos e canções significativas da vida do professor, assim como o repertório musical das famílias, vizinhos e amigos das crianças, podem integrar o trabalho com música.

É importante desenvolver nas crianças atitudes de respeito e cuidado com os materiais musicais, de valorização da voz humana e do corpo como materiais expressivos. Como o exemplo do professor é muito importante, é desejável que ele fale e cante com os cuidados necessários à boa emissão do som, evitando gritar e colaborando para desenvolver nas crianças atitudes semelhantes.

Organização do tempo

Cantar e ouvir músicas podem ocorrer com freqüência e de forma permanente nas instituições. As atividades que buscam valorizar a linguagem musical e que destacam sua autonomia, valor expressivo e cultural (jogos de improvisação, interpretação e composição) podem ser realizadas duas ou três vezes por semana, em períodos curtos de até vinte ou trinta minutos, para as crianças maiores.

Podem ser, também, realizados projetos que integrem vários conhecimentos ligados à produção musical. A construção de instrumentos, por exemplo, pode se constituir em um projeto por meio do qual as crianças poderão:

- explorar materiais adequados à confecção;
- desenvolver recursos técnicos para a confecção do instrumento;
- informar-se sobre a origem e história do instrumento musical em questão;
- vivenciar e entender questões relativas a acústica e produção do som;
- fazer música, por meio da improvisação ou composição, no momento em que os instrumentos criados estiverem prontos.

[19] A expressão "paisagem sonora" (do inglês *soundscape*) foi criada pelo compositor e educador canadense Murray Schafer para referir-se a todos os sons, de qualquer procedência, que fazem parte do ambiente sonoro de um determinado lugar.

Da mesma forma, podem ser desenvolvidos projetos envolvendo jogos e brincadeiras de roda, gêneros musicais etc.

OFICINA

A atividade de construção de instrumentos é de grande importância e por isso poderá justificar a organização de um momento específico na rotina, comumente denominado de oficina. Além de contribuir para o entendimento de questões elementares referentes à produção do som e suas qualidades, estimula a pesquisa, a imaginação e a capacidade criativa.

Para viabilizar o projeto de construção de instrumentos com as crianças, o material a ser utilizado pode ser organizado de forma a facilitar uma produção criativa e interessante. Para isso é importante selecionar e colocar à disposição das crianças: sucatas e materiais recicláveis que devem estar bem cuidados, limpos e guardados de modo prático e funcional; latas de todos os tipos; caixas de papelão firmes de diferentes tamanhos; tubos de papelão e de conduíte; retalhos de madeira; caixas de frutas; embalagens etc. Também, é preciso ter grãos, pedrinhas, sementes, elásticos, bexigas, plásticos, retalhos de panos, fita crepe e/ou adesiva, cola etc., além de tintas e outros materiais destinados ao acabamento e decoração dos materiais criados.



A experiência de construir materiais sonoros é muito rica. Acima de tudo é preciso que em cada região do país este trabalho aproveite os recursos naturais, os materiais encontrados com mais facilidade e a experiência dos artesãos locais, que poderão colaborar positivamente para o desenvolvimento do trabalho com as crianças.

Tão importante quanto confeccionar os próprios instrumentos e objetos sonoros é poder fazer música com eles, postura essencial a ser adotada nesse processo.









Fotos: Teca Alencar de Brito

Jogos e brincadeiras

A música, na educação infantil mantém forte ligação com o brincar. Em algumas línguas, como no inglês (*to play*) e no francês (*jouer*), por exemplo, usa-se o mesmo verbo para indicar tanto as ações de brincar quanto as de tocar música. Em todas as culturas as crianças brincam com a música. Jogos e brinquedos musicais são transmitidos por tradição

oral, persistindo nas sociedades urbanas nas quais a força da cultura de massas é muito intensa, pois são fonte de vivências e desenvolvimento expressivo musical. Envolvendo o gesto, o movimento, o canto, a dança e o faz-de-conta, esses jogos e brincadeiras são expressão da infância. Brincar de roda, ciranda, pular corda, amarelinha etc. são maneiras de estabelecer contato consigo próprio e com o outro, de se sentir único e, ao mesmo tempo, parte de um grupo, e de trabalhar com as estruturas e formas musicais que se apresentam em cada canção e em cada brinquedo.

Os jogos e brinquedos musicais da cultura infantil incluem os acalantos (cantigas de ninar); as parlendas (os brincos, as mnemônicas e as parlendas propriamente ditas); as rondas (canções de roda); as adivinhas; os contos; os romances etc.

Os acalantos e os chamados brincos são as formas de brincar musical característicos da primeira fase da vida da criança. Os acalantos são entoados pelos adultos para tranqüilizar e adormecer bebês e crianças pequenas; os brincos são as brincadeiras rítmico-musicais com que os adultos entretêm e animam as crianças, como "*Serra, serra, serrador, serra o papo do vovô*", e suas muitas variantes encontradas pelo país afora, que é cantarolado enquanto se imita o movimento do serrador. "*Palminhas de guiné, pra quando papai vier...*", "*Dedo mindinho, seu vizinho, maior de todos...*", "*Upa, upa, cavalinho...*" são exemplos de brincos que, espontaneamente, os adultos realizam junto aos bebês e crianças[20].

As parlendas propriamente ditas e as mnemônicas são rimas sem música.

As parlendas servem como fórmula de escolha numa brincadeira, como trava-línguas etc., como os seguintes exemplos: "*Rei, capitão, soldado, ladrão, moço bonito do meu coração...*"; "*Lá em cima do piano tem um copo de veneno, quem bebeu morreu, o azar foi seu...*". Os trava-línguas são parlendas caracterizadas por sua pronunciação difícil: "*Num ninho de mafagafos/ Seis mafagafinhos há/ Quem os desmafagafizar/ Bom desmafagafizador será...*", ou ainda, "*Nem a aranha arranha o jarro, nem o jarro arranha a aranha...*".

As mnemônicas referem-se a conteúdos específicos, destinados a fixar ou ensinar algo como número ou nomes: "*Um, dois, feijão com arroz/ Três, quatro, feijão no prato/ Cinco, seis, feijão inglês/ Sete, oito, comer biscoito/ Nove, dez, comer pastéis...*", ou "*Una, duna, tena, catena/ Bico de pena, solá, soladá/ Gurupi, gurupá/ Conte bem que são dez...*".

As rondas ou brincadeiras de roda integram poesia, música e dança. No Brasil, receberam influências de várias culturas, especialmente a lusitana, africana, ameríndia, espanhola e francesa: "*A moda da carranquinha*", "*Você gosta de mim*", "*Fui no Itororó*", "*A linda rosa juvenil*", "*A canoa virou*", ou "*Terezinha de Jesus*".

Os jogos sonoro-musicais possibilitam a vivência de questões relacionadas ao som (e suas características), ao silêncio e à música.

---

[20] Sobre esta questão, consultar a pesquisa de Veríssimo de Melo, em seu livro *Folclore infantil*, Ed. Itatiaia Ltda., 1985.

Brincar de estátuas é um exemplo de jogo em que, por meio do contraste entre som e silêncio, se desenvolve a expressão corporal, a concentração, a disciplina e a atenção. A tradicional brincadeira das cadeiras é um outro exemplo de jogo que pode ser realizado com as crianças.

Jogos de escuta dos sons do ambiente, de brinquedos, de objetos ou instrumentos musicais; jogos de imitação de sons vocais, gestos e sons corporais; jogos de adivinhação nos quais é necessário reconhecer um trecho de canção, de música conhecida, de timbres de instrumentos etc.; jogos de direção sonora para percepção da direção de uma fonte sonora; e jogos de memória, de improvisação etc. são algumas sugestões que garantem às crianças os benefícios e alegrias que a atividade lúdica proporciona e que, ao mesmo tempo, desenvolvem habilidades, atitudes e conceitos referentes à linguagem musical.

Organização do espaço

O espaço no qual ocorrerão as atividades de música deve ser dotado de mobiliário que possa ser disposto e reorganizado em função das atividades a serem desenvolvidas. Em geral, as atividades de música requerem um espaço amplo, uma vez que estão intrinsecamente ligadas ao movimento. Para a atividade de construção de instrumentos, no entanto, será interessante contar com um espaço com mesas e cadeiras onde as crianças possam sentar-se e trabalhar com calma.

O espaço também deve ser preparado de modo a estimular o interesse e a participação das crianças, contando com alguns estímulos sonoros.

As fontes sonoras

O trabalho com a música deve reunir toda e qualquer fonte sonora: brinquedos, objetos do cotidiano e instrumentos musicais de boa qualidade. É preciso lembrar que a voz é o primeiro instrumento e o corpo humano é fonte de produção sonora.

É importante que o professor possa estar atento a maior ou menor adequação dos diversos instrumentos à faixa etária de zero a seis anos. Pode-se confeccionar diversos materiais sonoros com as crianças, bem como introduzir brinquedos sonoros populares, instrumentos étnicos etc. O trabalho musical a ser desenvolvido nas instituições de educação infantil pode ampliar meios e recursos pela inclusão de materiais simples aproveitados do dia-a-dia ou presentes na cultura da criança.

Os brinquedos sonoros e os instrumentos de efeito sonoro são materiais bastante adequados ao trabalho com bebês e crianças pequenas. Com relação aos brinquedos, deve-se valorizar os populares, como a matraca, o “rói-rói” ou “berra-boi” do Nordeste; os



Teca Alencar de Brito

piões sonoros, as sirenes e apitos etc., além dos tradicionais chocalhos de bebês, alguns dos quais portadores de timbres bastante especiais.

Pios de pássaros, sinos de diferentes tamanhos, folhas de acetato, brinquedos que imitam sons de animais, entre outros, são materiais interessantes que podem ser aproveitados na realização das atividades musicais. Os pios de pássaros, por exemplo, além de servirem à sonorização de histórias, podem estimular a discriminação auditiva, o mesmo acontecendo com os diferentes sinos. Um tipo de sino, chamado de “chocalho”, no Nordeste, e de “cencerro”, no Sul do país, e que costuma ser pendurado no pescoço de animais com a função de sinalizar a direção, pode, por exemplo, ser utilizado no processo de musicalização das crianças em improvisações ou pequenos arranjos e também em exercícios de discriminação, classificação e seriação de sons. Com os mesmos objetivos podem ser usados conjuntos de tampas plásticas, potes, caixinhas etc.

Os pequenos idiofones, por suas características, são os instrumentos mais adequados para o início das atividades musicais com crianças. Sendo o próprio corpo do instrumento o responsável pela produção do som, são materiais que respondem imediatamente ao gesto. Assim, sacudir um chocalho, ganzá ou guizo, raspar um reco-reco, percutir um par de clavas, um triângulo ou coco, badalar um sino, são gestos motores possíveis de serem realizados desde pequenos. Nessa fase é importante misturar instrumentos de madeira, metal ou outros materiais a fim de explorar as diferenças tímbricas entre eles, assim como pesquisar

diferentes modos de ação num mesmo instrumento, tais como instrumentos indígenas etc. Podem ser construídos idiofones a partir do aproveitamento de materiais simples, como copos plásticos, garrafas de PVC, pedaços de madeira ou metal etc.

Os idiofones citados são instrumentos de percussão com altura indeterminada, o que significa que não são afinados segundo uma escala ou modo. Não produzem tons (som com afinação definida), mas ruídos. Os xilofones e metalofones são idiofones afinados precisamente. Placas de madeira (xilofone) ou de metal (metalofone) dispostos sobre uma caixa de ressonância — o ambiente responsável pela amplificação do som — são instrumentos musicais didáticos, inspirados nos xilofones africanos e adaptados para uso no processo de educação musical[21].

Os xilos e metalofones podem ser utilizados por meio de gestos motores responsáveis pela produção de diferentes sons: um som de cada vez, sons simultâneos, em movimentos do grave para o agudo e vice-versa etc. Quando maiores, no geral, as crianças se interessam em poder reproduzir pequenas linhas melódicas e os xilos e metalofones passam a ser trabalhados e percebidos de outra maneira.

Os tambores, que integram a categoria de membranofones — aqueles instrumentos em que o som é produzido por uma pele, ou membrana, esticada e amplificada por uma caixa —, podem ser utilizados no trabalho musical. São instrumentos muito primitivos, dotados de função sagrada e ritual para muitos povos e continuam exercendo grande fascínio e atração para as crianças. Os vários tipos, como bongôs, surdos, caixas, pandeiros, tamborins etc., estão muito presentes na música brasileira. É possível construir com as crianças tambores de vários tamanhos que utilizam, além da pele animal, acetato, náilon, bexigas, papéis, tecidos etc.

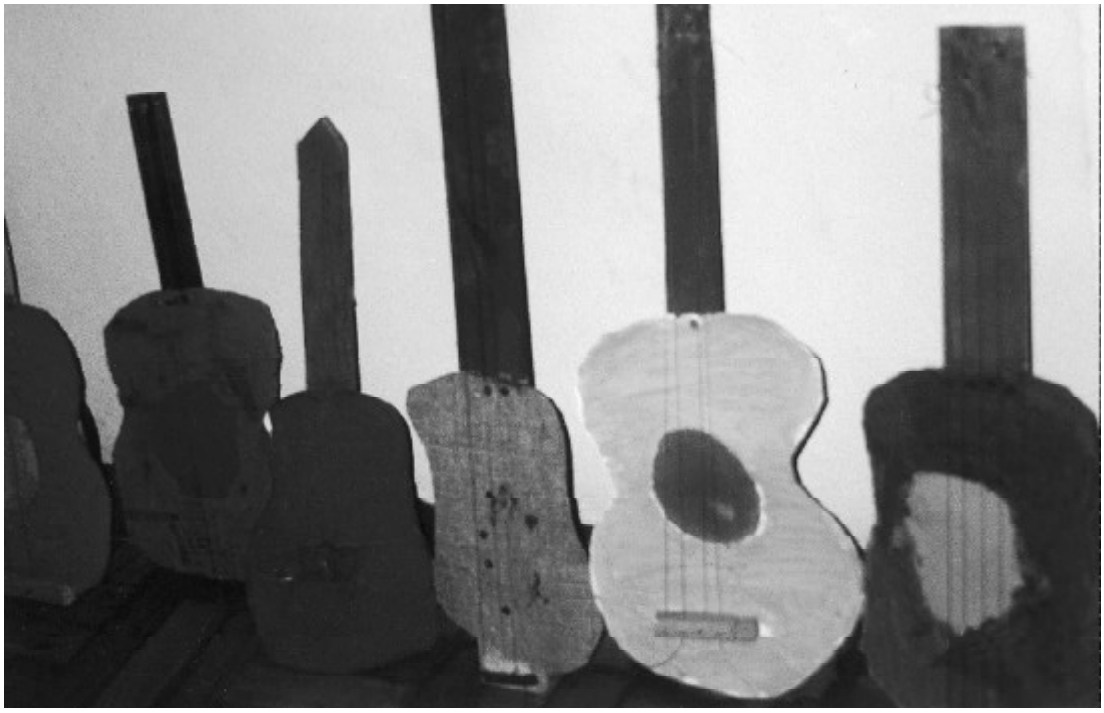
Os aerofones são instrumentos nos quais o som é produzido por via aérea, ou seja, são os instrumentos de sopro. São utilizados com menor intensidade durante o trabalho com essa faixa etária por apresentarem maiores exigências técnicas. Os pios de pássaros, flautas de êmbolo, além de alguns instrumentos simples confeccionados pelas crianças, no entanto, podem ser utilizados, constituindo-se em um modo de introdução a esse grupo de instrumentos musicais.

Os cordofones, ou instrumentos de cordas, em seus diversos grupos, são apresentados e trabalhados por meio de construções simples, como, por exemplo, esticando elásticos sobre caixas ou latas. De forma elementar, eles preparam as crianças para um contato posterior com os instrumentos de corda. Ao experimentar tocar instrumentos como violão, cavaquinho, violino etc., as crianças poderão explorar o aspecto motor, experimentando diferentes gestos e observando os sons resultantes.

É aconselhável que se possa contar com um aparelho de som para ouvir música e, também, para gravar e reproduzir a produção musical das crianças.

---

[21] O compositor e educador musical alemão Carl Orff foi o introdutor de xilofones e metalofones especialmente criados para uso em educação musical, como parte de um instrumental que inclui, ainda, outros instrumentos de percussão (tímpanos, caixas, triângulos, guizos etc.).



Teca Alencar de Brito

O registro musical

O registro musical, que transpõe para uma outra dimensão um evento ou grupo de eventos sonoros, pode começar a ser trabalhado nas instituições de educação infantil utilizando-se de outras formas de notação que não sejam a escrita musical convencional.

Ao ouvir um impulso sonoro curto, a criança que realiza um movimento corporal está transpondo o som percebido para outra linguagem. Diferentes tipos de sons (curtos, longos, em movimento, repetidos, muito fortes, muito suaves, graves, agudos etc.) podem ser traduzidos corporalmente.

Esses gestos sonoros poderão ser transformados, também, em desenho. Representar o som por meio do desenho é trazer para o gesto gráfico aquilo que a percepção auditiva identificou, constituindo-se em primeiro modo de registro. Pode-se propor, para crianças a partir de quatro anos, que relacionem som e registro gráfico, criando códigos que podem ser lidos e decodificados pelo grupo: sons curtos ou longos, graves ou agudos, fortes ou suaves etc.

Nessa faixa etária, a criança não deve ser treinada para a leitura e escrita musical na instituição de educação infantil. O mais importante é que ela possa ouvir, cantar e tocar muito, criando formas de notação musicais com a orientação dos professores.

OBSERVAÇÃO, REGISTRO E AVALIAÇÃO FORMATIVA

A avaliação na área de música deve ser contínua, levando em consideração os processos vivenciados pelas crianças, resultado de um trabalho intencional do professor. Deverá constituir-se em instrumento para a reorganização de objetivos, conteúdos, procedimentos, atividades, e como forma de acompanhar e conhecer cada criança e grupo.

Deve basear-se na observação cuidadosa do professor. O registro de suas observações sobre cada criança e sobre o grupo será um valioso instrumento de avaliação. O professor poderá documentar os aspectos referentes ao desenvolvimento vocal (se cantam e como); ao desenvolvimento rítmico e motor; à capacidade de imitação, de criação e de memorização musical. É recomendável que o professor atualize, sistematicamente, suas observações, documentando mudanças e conquistas. Deve-se levar em conta que, por um lado, há uma diversidade de respostas possíveis a serem apresentadas pelas crianças, e, por outro, essas respostas estão freqüentemente sujeitas a alterações, tendo em vista não só a forma como as crianças pensam e sentem, mas a natureza do conhecimento musical.

Nesse sentido, a avaliação tem um caráter instrumental para o adulto e incide sobre os progressos apresentados pelas crianças.

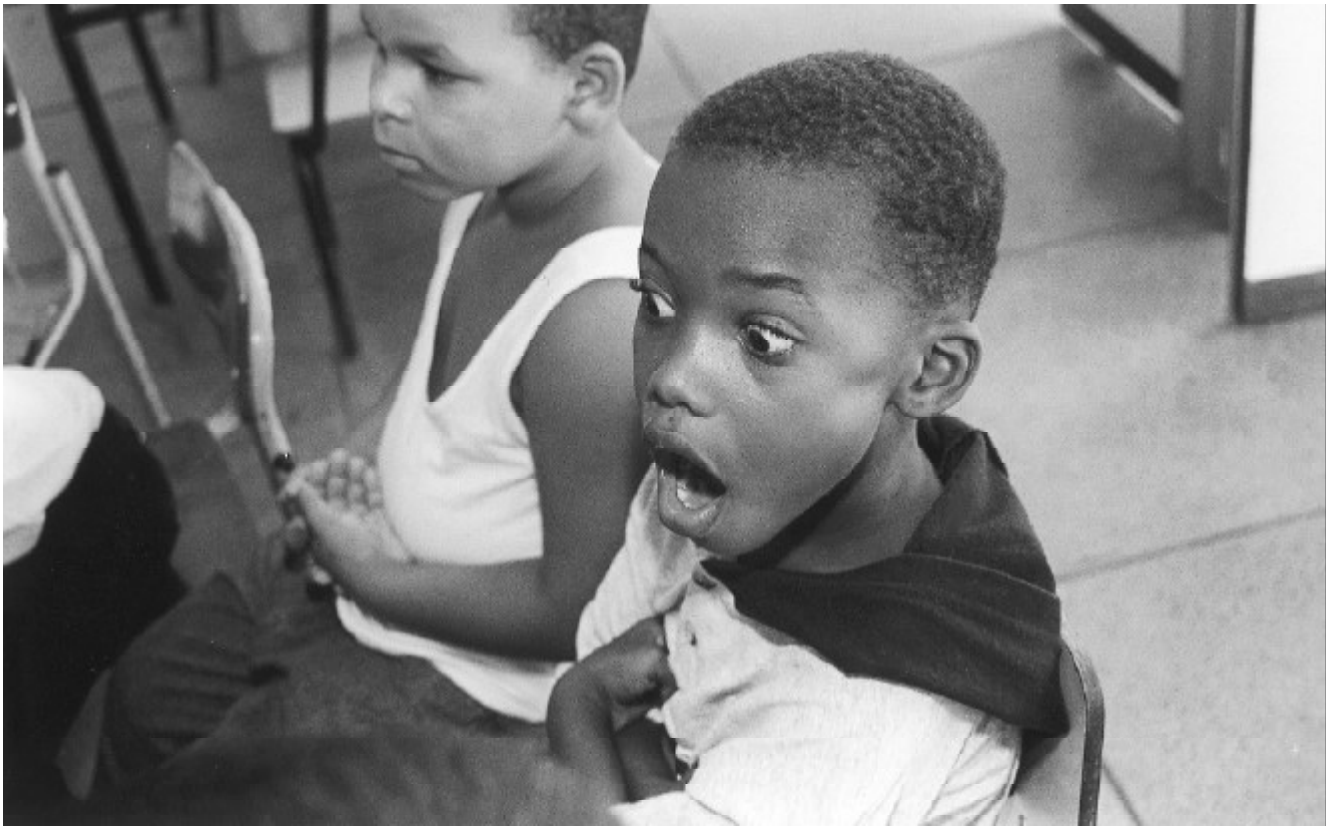
São consideradas como experiências prioritárias para a aprendizagem musical realizada pelas crianças de zero a três anos: a atenção para ouvir, responder ou imitar; a capacidade de expressar-se musicalmente por meio da voz, do corpo e com os diversos materiais sonoros.

Para que o envolvimento com as atividades, o prazer e a alegria em expressar-se musicalmente ocorram e para ter curiosidade sobre os elementos que envolvem essa linguagem é preciso que as crianças participem de situações nas quais sejam utilizadas a exploração e produção de sons vocais e com diferentes materiais, e a observação do ambiente sonoro.

Uma vez que tenham tido muitas oportunidades, na instituição de educação infantil, de vivenciar experiências envolvendo a música, pode-se esperar que as crianças entre quatro e seis anos a reconheçam e utilizem-na como linguagem expressiva, conscientes de seu valor como meio de comunicação e expressão. Por meio da voz, do corpo, de instrumentos musicais e objetos sonoros deverão interpretar, improvisar e compor, interessadas, também, pela escuta de diferentes gêneros e estilos musicais e pela confecção de materiais sonoros.

A conquista de habilidades musicais no uso da voz, do corpo e dos instrumentos deve ser observada, acompanhada e estimulada, tendo-se claro que não devem constituir-se em fins em si mesmas e que pouco valem se não estiverem integradas a um contexto em que o valor da música como forma de comunicação e representação do mundo se faça presente.

Uma maneira interessante de propiciar a auto-avaliação das crianças nessa faixa etária é o uso da gravação de suas produções. Ouvindo, as crianças podem perceber detalhes: se cantaram gritando ou não; se o volume dos instrumentos ou objetos sonoros estava adequado; se a história sonorizada ficou interessante; se os sons utilizados aproximaram-se do real etc.



Iolanda Huzak

SUGESTÕES DE OBRAS MUSICAIS E DISCOGRAFIA

- A ARCA DE NOÉ. Toquinho e Vinicius de Morais. Vols. 1 e 2. Polygram, 1980.
- ACALANTOS BRASILEIROS. Discos Marcus Pereira, 1978.
- ACERVO FUNARTE, MÚSICA BRASILEIRA. Coleção relançada em CD pelo Instituto Itaú Cultural, SP, 1997 e 1998.
- AÇÃO DOS BACURAUS CANTANTES. João Bá, Devil Discos, SP, 1997.
- ADIVINHA O QUE É? MPB-4, Ariola, 1981.
- ANJOS DA TERRA. Dércio Marques, Devil Discos, SP.
- AS MAIS BELAS CANTIGAS DE RODA. M. Viana/Nave dos Sonhos.
- BANDEIRA DE SÃO JOÃO. Antonio José Madureira, Selo Eldorado, 1987.
- BAILE DO MENINO DEUS. Antonio José Madureira, Estúdio Eldorado.
- BORORO VIVE. UFMT. Cantos dos índios Bororo.
- BRINCADEIRAS DE RODA, ESTÓRIAS E CANÇÕES DE NINAR. Solange Maria, Antonio Nóbrega, Selo Eldorado, 1983.
- BRINCANDO DE RODA. Solange Maria e Coral Infantil, Selo Eldorado, 1997. Canções.
- CANÇÕES DE BRINCAR. Coleção Palavra Cantada, Velas, 1996.
- CANÇÕES DE NINAR. Coleção Palavra Cantada, Salamandra/Camerati.
- CANTO DO POVO DAQUI. Teca-Oficina de Música, SP, 1996.
- CARRANCAS. João Bá, Eldorado, SP. Canções.
- CASA DE BRINQUEDOS. Toquinho, Polygram, 1995. Canções.
- CASTELO RA-TIM-BUM. TV Cultura/SESI, Velas, 1995.
- COLEÇÃO MÚSICA POPULAR DO NORTE. Discos Marcus Pereira.
- COLEÇÃO MÚSICA POPULAR DO NORDESTE. Discos Marcus Pereira.
- COLEÇÃO MÚSICA POPULAR DO CENTRO-OESTE. Discos Marcus Pereira.
- COLEÇÃO MÚSICA POPULAR DO SUDESTE. Discos Marcus Pereira.
- COLEÇÃO MÚSICA POPULAR DO SUL. Discos Marcus Pereira.

- CORALITO. Thelma Chan, SP. Canções.
- CIRANDAS E CIRANDINHAS, H. VILLA- LOBOS. Roberto Szidon, piano, Kuarup, RJ, 1979.
- CLÁSSICOS DIVERTIDOS. Globo/Polydor.
- DOIS A DOIS. Grupo Rodapião, Belo Horizonte, MG, 1997.
- ESTRELINHAS. Carlos Savalla, RJ.
- ETENHIRITIPÁ. Cantos da Tradição Xavante, Quilombo Música, 1994.
- FOR CHILDREN. Béla Bartók. Piano solo, vols. 1 e 2, Zoltán Kocsis, piano, Paulus.
- IHU. TODOS OS SONS. Marlui Miranda, Pau Brasil, 1995. Cantos indígenas.
- IMAGINATIONS. Pour l'expression corporelle. Vols. 1 a 6. Andrée Huet, Auvidis Distribution.



- LULLABIES AND CHILDREN'S SONGS. Unesco Collection.
- MADEIRA QUE CUPIM NÃO RÓI. Antonio Nóbrega, Brincante, SP, 1997.
- MA MÈRE L'OYE. Maurice Ravel.
- MEU PÉ, MEU QUERIDO PÉ. Helio Ziskindi, Velas, 1997.
- MONJOLEAR. Dércio e Doroty Marques, MG.
- MÚSICA NA ESCOLA. Material didático, SEE-MG.
- MÚSICA PARA BEBÊS. Movieplay Brasil, 1994.
- NA PANCADA DO GANZÁ. Antonio Nóbrega, Brincante, SP, 1996.
- O APRENDIZ DE FEITICEIRO. Paul Dukas.
- O CARNAVAL DOS ANIMAIS. C. Saint-Saëns.
- O GRANDE CIRCO MÍSTICO. Edu Lobo e Chico Buarque, Som Livre.
- O MENINO POETA. Antonio Madureira, Estúdio Eldorado.
- OS SALTIMBANCOS. Adaptação de Chico Buarque, Philips.
- QUERO PASSEAR. Grupo Rumo/Velas.
- RÁ-TIM-BUM. TV Cultura/Fiesp/Sesi, Eldorado.

- RODA GIGANTE. Canções de Gustavo Kurlat, Escola Viva, SP.
- RUIDOS Y RUIDITOS. Vols.1, 2, 3 e 4. Judith Akoschky, Tarka, Buenos Aires.
- SEGREDOS VEGETAIS. Dércio Marques, Belo Horizonte, MG.
- SUÍTE QUEBRA-NOZES. Tchaikovsky.
- THE CHILDREN'S ALBUM. Tchaikovsky.
- VILLA-LOBOS ÀS CRIANÇAS. Jerzy Milewski, Cantabile Projetos de Arte, RJ.
- VILLA-LOBOS DAS CRIANÇAS. Espetáculo musical de cantigas infantis, Estúdio Eldorado, 1987.
- VILLA-LOBOS PARA CRIANÇAS. Seleção do Guia Prático de Heitor Villa-Lobos, Acervo Funarte, Música Brasileira, Instituto Itaú Cultural, SP, 1996.



Iolanda Huzak



Teca Alencar de Brito

ARTES VISUAIS

INTRODUÇÃO

As Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes etc. O movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são atributos da criação artística. A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo às Artes Visuais.

As Artes Visuais estão presentes no cotidiano da vida infantil. Ao rabiscar e desenhar no chão, na areia e nos muros, ao utilizar materiais encontrados ao acaso (gravetos, pedras, carvão), ao pintar os objetos e até mesmo seu próprio corpo, a criança pode utilizar-se das Artes Visuais para expressar experiências sensíveis.

Tal como a música, as Artes Visuais são linguagens e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente.



PRESENÇA DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IDÉIAS E PRÁTICAS CORRENTES

A presença das Artes Visuais na educação infantil, ao longo da história, tem demonstrado um descompasso entre os caminhos apontados pela produção teórica e a prática pedagógica existente. Em muitas propostas as práticas de Artes Visuais são entendidas apenas como meros passatempos em que atividades de desenhar, colar, pintar e modelar com argila ou massinha são destituídas de significados.

Outra prática corrente considera que o trabalho deve ter uma conotação decorativa, servindo para ilustrar temas de datas comemorativas, enfeitar as paredes com motivos considerados infantis, elaborar convites, cartazes e pequenos presentes para os pais etc. Nessa situação, é comum que os adultos façam grande parte do trabalho, uma vez que não consideram que a criança tem competência para elaborar um produto adequado.

As Artes Visuais têm sido, também, bastante utilizadas como reforço para a aprendizagem dos mais variados conteúdos. São comuns as práticas de colorir imagens feitas pelos adultos em folhas mimeografadas, como exercícios de coordenação motora para fixação e memorização de letras e números.

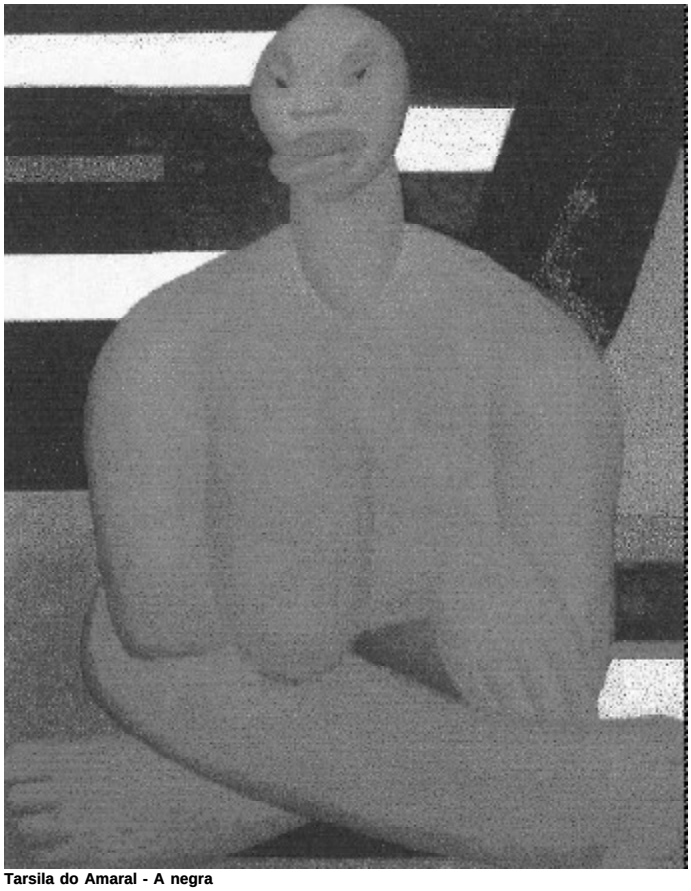
As pesquisas desenvolvidas a partir do início do século em vários campos das ciências humanas trouxeram dados importantes sobre o desenvolvimento da criança, sobre o seu processo criador e sobre as artes das várias culturas. Na confluência da antropologia, da filosofia, da psicologia, da psicanálise, da crítica de arte, da psicopedagogia e das tendências estéticas da modernidade, surgiram autores que formularam os princípios inovadores para o ensino das artes, da música, do teatro e da dança[22]. Tais princípios reconheciam a arte da criança como manifestação espontânea e auto-expressiva: valorizavam a livre expressão e a sensibilização para o experimento artístico como orientações que visavam ao desenvolvimento do potencial criador, ou seja, as propostas eram centradas nas questões do desenvolvimento da criança.

Tais orientações trouxeram inegável contribuição para que se valorizasse a produção criadora infantil, mas o princípio revolucionário que advogava a todos a necessidade e a capacidade da expressão artística aos poucos transformou-se em "um deixar fazer" sem nenhum tipo de intervenção, no qual a aprendizagem das crianças pôde evoluir muito pouco.

---

[22] Esses princípios influenciaram o que se chamou "Movimento da Educação através da Arte", fundamentado principalmente nas idéias do filósofo inglês Herbert Read. Esse movimento teve como manifestação mais conhecida a tendência da livre expressão que, ao mesmo tempo, foi largamente influenciada pelo trabalho inovador de Viktor Lowenfeld. V. Lowenfeld, entre outros, acreditava que a potencialidade criadora se desenvolveria naturalmente em estágios sucessivos desde que se oferecessem condições adequadas para que a criança pudesse se expressar livremente.

O questionamento da livre expressão e da idéia de que a aprendizagem artística era uma conseqüência automática dos processos de desenvolvimento resultaram em um movimento, em vários países, pela mudança nos rumos do ensino de arte. Surge a constatação de que o desenvolvimento artístico é resultado de formas complexas de aprendizagem e, portanto, não ocorre automaticamente à medida que a criança cresce.



Tarsila do Amaral - A negra

A arte da criança, desde cedo, sofre influência da cultura, seja por meio de materiais e suportes com que faz seus trabalhos, seja pelas imagens e atos de produção artística que observa na TV, em revistas, em gibis, rótulos, estampas, obras de arte, trabalhos artísticos de outras crianças etc.

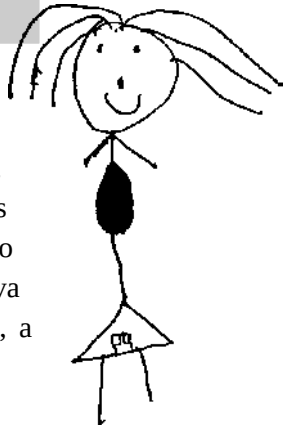
Embora seja possível identificar espontaneidade e autonomia na exploração e no fazer artístico das crianças, seus trabalhos revelam: o local e a época histórica em que vivem; suas oportunidades de aprendizagem; suas idéias ou representações sobre o trabalho artístico que realiza e sobre a produção de arte[23] à qual têm acesso, assim como seu potencial para refletir sobre ela.

[23] Denomina-se produção de arte o conjunto variado de produtos artísticos — artefatos, artes gráficas, histórias em quadrinhos — e as obras de arte.

As crianças têm suas próprias impressões, idéias e interpretações sobre a produção de arte e o fazer artístico. Tais construções são elaboradas a partir de suas experiências ao longo da vida, que envolvem a relação com a produção de arte, com o mundo dos objetos e com seu próprio fazer. As crianças exploram, sentem, agem, refletem e elaboram sentidos de suas experiências. A partir daí constroem significações sobre como se faz, o que é, para que serve e sobre outros conhecimentos a respeito da arte.

Nesse sentido, as Artes Visuais devem ser concebidas como uma linguagem que tem estrutura e características próprias, cuja aprendizagem, no âmbito prático e reflexivo, se dá por meio da articulação dos seguintes aspectos:

- fazer artístico — centrado na exploração, expressão e comunicação de produção de trabalhos de arte por meio de práticas artísticas, propiciando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal;
- apreciação — percepção do sentido que o objeto propõe, articulando-o tanto aos elementos da linguagem visual quanto aos materiais e suportes utilizados, visando desenvolver, por meio da observação e da fruição[24], a capacidade de construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação de obras de arte e de seus produtores;
- reflexão — considerado tanto no fazer artístico como na apreciação, é um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico que se manifesta em sala, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor e no contato com suas próprias produções e as dos artistas.



O desenvolvimento da imaginação criadora, da expressão, da sensibilidade e das capacidades estéticas das crianças poderão ocorrer no fazer artístico, assim como no contato com a produção de arte presente nos museus, igrejas, livros, reproduções, revistas, gibis, vídeos, CD-ROM, ateliês[25] de artistas e artesãos regionais, feiras de objetos, espaços urbanos etc. O desenvolvimento da capacidade artística e criativa deve estar apoiado, também, na prática reflexiva das crianças ao aprender, que articula a ação, a percepção, a sensibilidade, a cognição e a imaginação.

---

[24] Fruição é um conceito bastante importante para a aprendizagem em Artes Visuais. Refere-se à reflexão, conhecimento, emoção, sensação e ao prazer advindo da ação que a criança realiza ao se apropriar dos sentidos e emoções gerados no contato com as produções artísticas.

[25] Este termo está sendo utilizado aqui para denominar o espaço de trabalho com artes, tanto os referentes ao trabalho profissional, como no caso dos artistas e artesãos, quanto aqueles organizados na instituição para o desenvolvimento do fazer artístico com as crianças.



Iolanda Huzak

A CRIANÇA E AS ARTES VISUAIS

O trabalho com as Artes Visuais na educação infantil requer profunda atenção no que se refere ao respeito das peculiaridades e esquemas de conhecimento próprios à cada faixa etária e nível de desenvolvimento. Isso significa que o pensamento, a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a intuição e a cognição da criança devem ser trabalhadas de forma integrada, visando a favorecer o desenvolvimento das capacidades criativas das crianças[26].

No processo de aprendizagem em Artes Visuais a criança traça um percurso de criação e construção individual que envolve escolhas, experiências pessoais, aprendizagens, relação com a natureza, motivação interna e/ou externa.

O percurso individual da criança pode ser significativamente enriquecido pela ação educativa intencional; porém, a criação artística é um ato exclusivo da criança. É no fazer artístico e no contato com os objetos de arte que parte significativa do conhecimento em Artes Visuais acontece. No decorrer desse processo, o prazer e o domínio do gesto e da visualidade evoluem para o prazer e o domínio do próprio fazer artístico, da simbolização e da leitura de imagens.

O ponto de partida para o desenvolvimento estético e artístico é o ato simbólico que permite reconhecer que os objetos persistem, independentes de sua presença física e imediata. Operar no mundo dos símbolos é perceber e interpretar elementos que se referem a alguma coisa que está fora dos próprios objetos. Os símbolos reapresentam o mundo a partir das relações que a criança estabelece consigo mesma, com as outras pessoas, com a imaginação e com a cultura.

Ao final do seu primeiro ano de vida, a criança já é capaz de, ocasionalmente, manter ritmos regulares e produzir seus primeiros traços gráficos, considerados muito mais como movimentos do que como representações. É a conhecida fase dos rabiscos, das garatujas[27]. A repetida exploração e experimentação do movimento amplia o conhecimento de si próprio, do mundo e das ações gráficas. Muito antes de saber representar graficamente o mundo visual, a criança já o reconhece e identifica nele qualidades e funções. Mais tarde, quando controla o gesto e passa a coordená-lo com o olhar, começa a registrar formas gráficas e plásticas mais elaboradas.

---

[26] A crença de que existem crianças que têm mais facilidade do que outras para a aprendizagem em Artes Visuais exprime apenas um dos lados de uma grande e controvertida discussão. Neste documento defende-se a idéia de que em toda criança sempre existe um potencial passível de desenvolvimento sobre o qual a educação pode e deve atuar. A educação em Artes Visuais não visa a formar artistas, mas sim crianças sensíveis ao mundo e conhecedoras da linguagem da arte.

[27] O termo “garatuja” foi utilizado por Viktor Lowenfeld para nomear os rabiscos produzidos pelas crianças na fase inicial de seus grafismos. Dois outros autores que estudaram a evolução do desenho infantil merecem destaque: G. H. Luquet e Rhoda Kellogg.

Embora todas as modalidades artísticas devam ser contempladas pelo professor, a fim de diversificar a ação das crianças na experimentação de materiais, do espaço e do próprio corpo, destaca-se o desenvolvimento do desenho por sua importância no fazer artístico delas e na construção das demais linguagens visuais (pintura, modelagem, construção tridimensional, colagens). O desenvolvimento progressivo do desenho implica mudanças significativas que, no início, dizem respeito à passagem dos rabiscos iniciais da garatuja para construções cada vez mais ordenadas, fazendo surgir os primeiros símbolos. Imagens de sol, figuras humanas, animais, vegetação e carros, entre outros, são freqüentes nos desenhos das crianças, reportando mais a assimilações dentro da linguagem do desenho do que a objetos naturais. Essa passagem é possível graças às interações da criança com o ato de desenhar e com desenhos de outras pessoas.

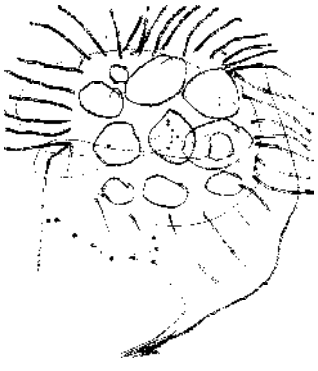
Na garatuja, a criança tem como hipótese que o desenho é simplesmente uma ação sobre uma superfície, e ela sente prazer ao constatar os efeitos visuais que essa ação produziu. A percepção de que os gestos, gradativamente, produzem marcas e representações mais organizadas permite à criança o reconhecimento dos seus registros.

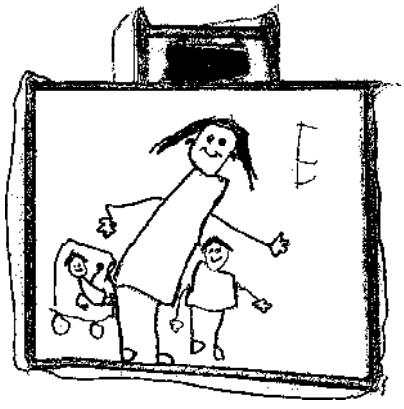
No decorrer do tempo, as garatujas, que refletiam sobretudo o prolongamento de movimentos rítmicos de ir e vir, transformam-se em formas definidas que apresentam maior ordenação, e podem estar se referindo a objetos naturais, objetos imaginários ou mesmo a outros desenhos.











Na medida em que crescem, as crianças experimentam agrupamentos, repetições e combinações de elementos gráficos, inicialmente soltos e com uma grande gama de possibilidades e significações, e, mais tarde, circunscritos a organizações mais precisas. Apresentam cada vez mais a possibilidade de exprimir impressões e julgamentos sobre seus próprios trabalhos.

Enquanto desenham ou criam objetos também brincam de "faz-de-conta" e verbalizam narrativas que exprimem suas capacidades imaginativas, ampliando sua forma de sentir e pensar sobre o mundo no qual estão inseridas.

Na evolução da garatuja para o desenho de formas mais estruturadas, a criança desenvolve a intenção de elaborar imagens no fazer artístico. Começando com símbolos muito simples, ela passa a articulá-los no espaço bidimensional do papel, na areia, na parede ou em qualquer outra superfície. Passa também a constatar a regularidade nos desenhos presentes no meio ambiente e nos trabalhos aos quais ela tem acesso, incorporando esse conhecimento em suas próprias produções.

No início, a criança trabalha sobre a hipótese de que o desenho serve para imprimir tudo o que ela sabe sobre o mundo e esse saber estará relacionado a algumas fontes, como a análise da experiência junto a objetos naturais (ação física e interiorizada); o trabalho realizado sobre seus próprios desenhos e os desenhos de outras crianças e adultos; a observação de diferentes objetos simbólicos do universo circundante; as imagens que cria. No decorrer da simbolização, a criança incorpora progressivamente regularidades ou códigos de representação das imagens do entorno, passando a considerar a hipótese de que o desenho serve para imprimir o que se vê.

É assim que, por meio do desenho, a criança cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem então ser apropriadas pelas leituras simbólicas de outras crianças e adultos.

A imitação, largamente utilizada no desenho pelas crianças e por muitos combatida, desenvolve uma função importante no processo de aprendizagem. Imitar decorre antes de uma experiência pessoal, cuja intenção é a apropriação de conteúdos, de formas e de figuras por meio da representação.

As atividades em artes plásticas que envolvem os mais diferentes tipos de materiais indicam às crianças as possibilidades de transformação, de re-utilização e de construção de novos elementos, formas, texturas etc. A relação que a criança pequena estabelece com os diferentes materiais se dá, no início, por meio da exploração sensorial e da sua utilização em diversas brincadeiras. Representações bidimensionais e construção de objetos tridimensionais nascem do contato com novos materiais, no fluir da imaginação e no contato com as obras de arte.

Para construir, a criança utiliza-se das características associativas dos objetos, seus usos simbólicos, e das possibilidades reais dos materiais, a fim de, gradativamente, relacioná-los e transformá-los em função de diferentes argumentos.

OBJETIVOS

Crianças de zero a três anos

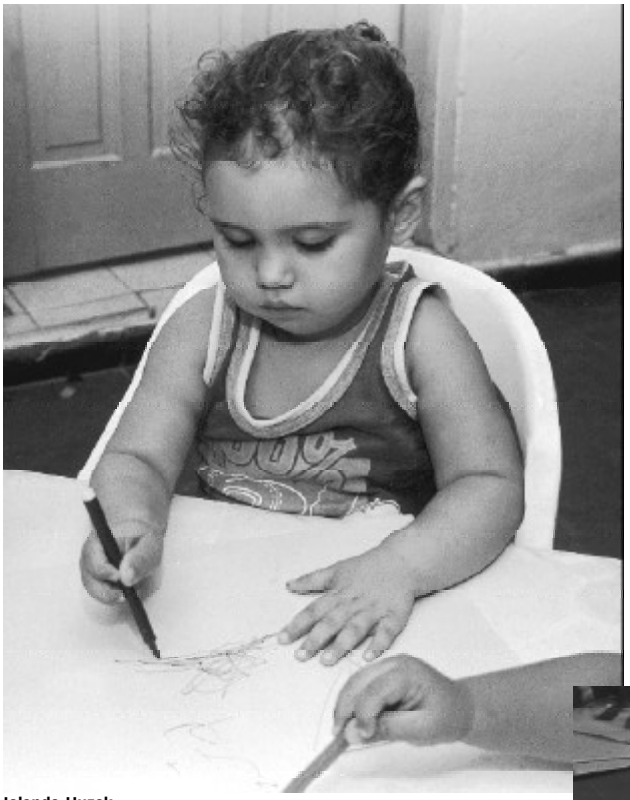
A instituição deve organizar sua prática em torno da aprendizagem em arte, garantindo oportunidades para que as crianças sejam capazes de:

- ampliar o conhecimento de mundo que possuem, manipulando diferentes objetos e materiais, explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio e entrando em contato com formas diversas de expressão artística;
- utilizar diversos materiais gráficos e plásticos sobre diferentes superfícies para ampliar suas possibilidades de expressão e comunicação.

Crianças de quatro a seis anos

Para esta fase, os objetivos estabelecidos para a faixa etária de zero a três anos deverão ser aprofundados e ampliados, garantindo-se, ainda, oportunidades para que as crianças sejam capazes de:

- interessar-se pelas próprias produções, pelas de outras crianças e pelas diversas obras artísticas (regionais, nacionais ou internacionais) com as quais entrem em contato, ampliando seu conhecimento do mundo e da cultura;
- produzir trabalhos de arte, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação.



Iolanda Huzak



Anamélia B. Buoro

CONTEÚDOS

Os conteúdos estão organizados em dois blocos. O primeiro bloco se refere ao fazer artístico e o segundo trata da apreciação em Artes Visuais.

A organização por blocos visa a oferecer visibilidade às especificidades da aprendizagem em artes, embora as crianças vivenciem esses conteúdos de maneira integrada.

O fazer artístico

CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS

- Exploração e manipulação de materiais, como lápis e pincéis de diferentes texturas e espessuras, brochas, carvão, carimbo etc.; de meios, como tintas, água, areia, terra, argila etc.; e de variados suportes gráficos, como jornal, papel, papelão, parede, chão, caixas, madeiras etc.
- Exploração e reconhecimento de diferentes movimentos gestuais, visando a produção de marcas gráficas.
- Cuidado com o próprio corpo e dos colegas no contato com os suportes e materiais de artes.
- Cuidado com os materiais e com os trabalhos e objetos produzidos individualmente ou em grupo.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Considera-se aqui a utilização de instrumentos, materiais e suportes diversos, como lápis, pincéis, tintas, papéis, cola etc., para o fazer artístico a partir do momento em que as crianças já tenham condições motoras para seu manuseio.

As crianças podem manusear diferentes materiais, perceber marcas, gestos e texturas, explorar o espaço físico e construir objetos variados. Essas atividades devem ser bem dimensionadas e delimitadas no tempo, pois o interesse das crianças desta faixa etária é de curta duração, e o prazer da atividade advém exatamente da ação exploratória. Nesse sentido, a confecção de tintas e massas com as crianças é uma excelente oportunidade para que elas possam descobrir propriedades e possibilidades de registro, além de observar transformações. Vários tipos de tintas podem ser criados pelas crianças, utilizando elementos da natureza, como folhas, sementes, flores, terras de diferentes cores e texturas que,

misturadas com água ou outro meio e peneiradas, criam efeitos instigantes quando usadas nas pinturas. Há também diversas receitas de massas caseiras com corantes comestíveis que são excelentes para modelagem. Outra possibilidade é pesquisar junto com as crianças a existência de locais próximos à instituição de onde se podem extrair tipos de barro propícios a modelagens.

O trabalho com estruturas tridimensionais também pode ser desenvolvido por meio da colagem, montagem e justaposição de sucatas previamente selecionadas, limpas e organizadas, provenientes de embalagens diversas, elementos da natureza, tecidos etc. É preciso observar cuidadosamente que as sucatas selecionadas sejam adequadas ao trabalho que se quer desenvolver. Assim, para um jogo de construção, por exemplo, é preciso oferecer sucatas que possam ser empilhadas, encaixadas, justapostas etc. Da mesma forma, para trabalhos de colagem, as sucatas devem oferecer uma superfície que aceite a cola e que permitam a composição com diferentes suportes e materiais. É importante considerar, ainda, o percurso individual de cada criança, evitando-se a construção de modelos padronizados.

Quando se tratar de atividades de desenho ou pintura, é aconselhável que o professor esteja atento para oferecer suportes variados e de diferentes tamanhos para serem utilizados individualmente ou em pequenos grupos, como panos, papéis ou madeiras, que permitam a liberdade do gesto solto, do movimento amplo e que favoreçam um trabalho de exploração da dimensão espacial, tão necessária às crianças desta faixa etária.

As marcas gráficas realizadas em diferentes superfícies, inclusive no próprio corpo, permitem a percepção das variadas possibilidades de impressão.

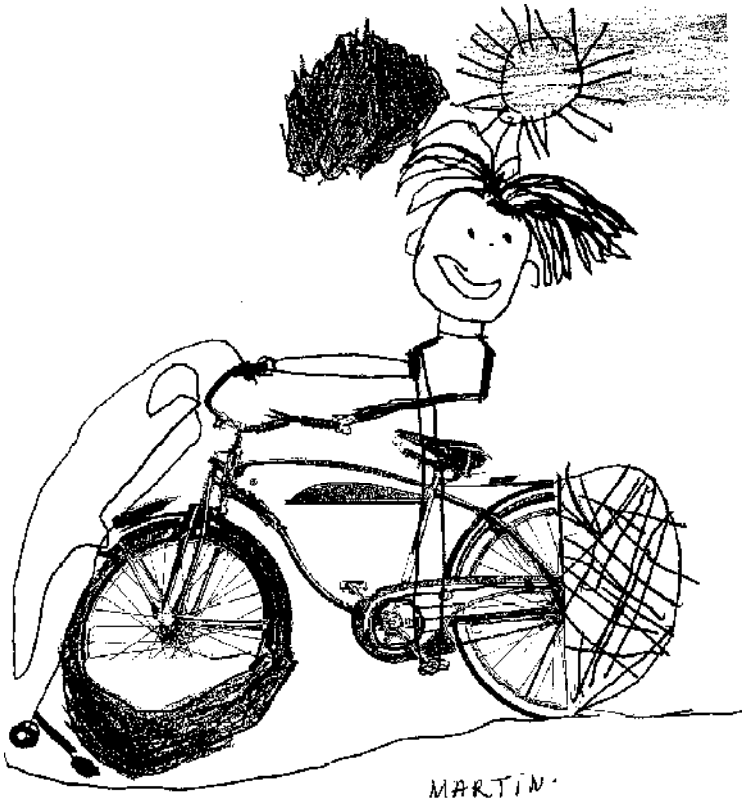
A articulação entre as sensações corporais e as marcas gráficas, bem como o registro gráfico que surgir daí, fornecerá às crianças um maior conhecimento de si mesmas e poderá contribuir para as atividades de representação da própria imagem, dos sentimentos e de suas experiências corporais. Essas atividades podem se dar sobre a areia seca ou molhada, na terra, sobre diferentes tipos e tamanhos de papel etc. Pode-se, por exemplo, utilizar tinta para imprimir marcas em um papel comprido sobre o qual as crianças caminham e vão percebendo, aos poucos, que as inscrições, que no início eram bem visíveis, vão ficando cada vez mais fracas até desaparecerem.

Sugere-se que sejam apresentadas atividades variadas que trabalhem uma mesma informação de diversas formas. Pode-se, por exemplo, eleger um instrumento, como o pincel, para crianças que já manejem esse instrumento, e usá-lo sobre diferentes superfícies (papel liso, rugado, lixa, argila etc.) ou um mesmo meio, como a tinta, por exemplo, em diversas situações (soprada em canudo, com esponjas, com carimbos etc.).

É preciso trabalhar com as crianças os cuidados necessários com o próprio corpo e com o corpo dos outros, principalmente com os olhos, boca, nariz e pele, quando elas manuseiam diferentes materiais, instrumentos e objetos.

A seleção dos materiais deve ser subordinada à segurança que oferecem. Deve-se evitar materiais tóxicos, cortantes ou aqueles que apresentam possibilidade de machucar ou provocar algum dano para a saúde das crianças.

Os diversos materiais para produções artísticas devem ser organizados de maneira a que as crianças tenham fácil acesso a eles. Isso contribui para que elas possam cuidar dos materiais de uso individual e coletivo, desenvolvendo noções relacionadas à sua conservação.



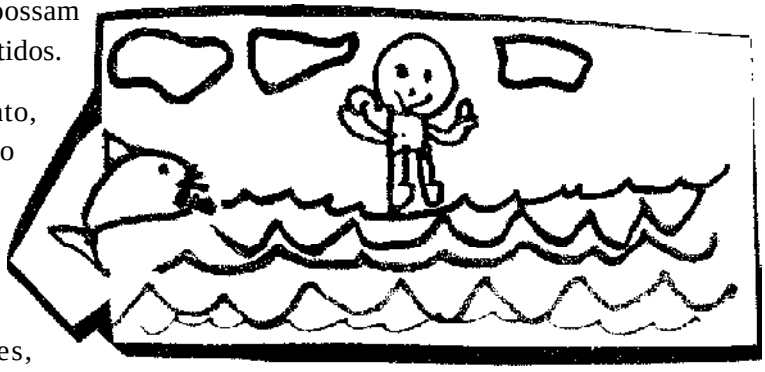
CRIANÇAS DE QUATRO A SEIS ANOS

- Criação de desenhos, pinturas, colagens, modelagens a partir de seu próprio repertório e da utilização dos elementos da linguagem das Artes Visuais: ponto, linha, forma, cor, volume, espaço, textura etc.
- Exploração e utilização de alguns procedimentos necessários para desenhar, pintar, modelar etc.
- Exploração e aprofundamento das possibilidades oferecidas pelos diversos materiais, instrumentos e suportes necessários para o fazer artístico.

- Exploração dos espaços bidimensionais e tridimensionais na realização de seus projetos artísticos.
- Organização e cuidado com os materiais no espaço físico da sala.
- Respeito e cuidado com os objetos produzidos individualmente e em grupo.
- Valorização de suas próprias produções, das de outras crianças e da produção de arte em geral.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Para que as crianças possam criar suas produções, é preciso que o professor ofereça oportunidades diversas para que elas se familiarizem com alguns procedimentos ligados aos materiais utilizados, aos diversos tipos de suporte e para que possam refletir sobre os resultados obtidos.



É aconselhável, portanto, que o trabalho seja organizado de forma a oferecer às crianças a possibilidade de contato, uso e exploração de materiais, como caixas, latinhas, diferentes papéis, papelões, copos plásticos, embalagens de produtos, pedaços de pano etc. É indicada a inclusão de materiais típicos das diferentes regiões brasileiras, pois além de serem mais acessíveis, possibilitam a exploração de referenciais regionais.

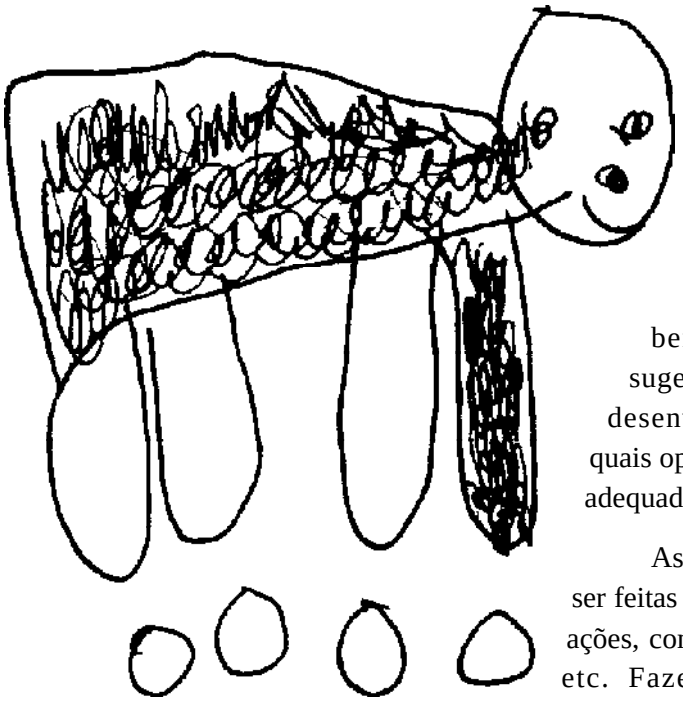
Para que a criança possa desenhar, é importante que ela possa fazê-lo livremente sem intervenção direta, explorando os diversos materiais, como lápis preto, lápis de cor, lápis de cera, canetas, carvão, giz, penas, gravetos etc., e utilizando suportes de diferentes tamanhos e texturas, como papéis, cartolinas, lixas, chão, areia, terra etc.

Há várias intervenções possíveis de serem realizadas e que contribuem para o desenvolvimento do desenho da criança. Uma delas é, partindo das produções já feitas pelas crianças, sugerir-lhes, por exemplo, que copiem seus próprios desenhos em escala maior ou menor. Esse tipo de atividade possibilita que a criança reflita sobre seu próprio desenho e organize de maneira diferente os pontos, as linhas e os traçados no espaço do papel. Outra possibilidade é utilizar papéis que já contenham algum tipo de intervenção,

como, por exemplo, um risco, um recorte, uma colagem de parte de uma figura etc., para que a criança desenhe a partir disso.

É interessante propor às crianças que façam desenhos a partir da observação das mais diversas situações, cenas, pessoas e objetos. O professor pode pedir que observem e desenhem a partir do que viram. Por exemplo, as crianças podem perceber as formas arredondadas dos calcanhares, distinguir os diferentes tamanhos dos dedos, das unhas, observar a sola do pé e a parte superior dele, bem como as características que diferenciam os pés de cada um.

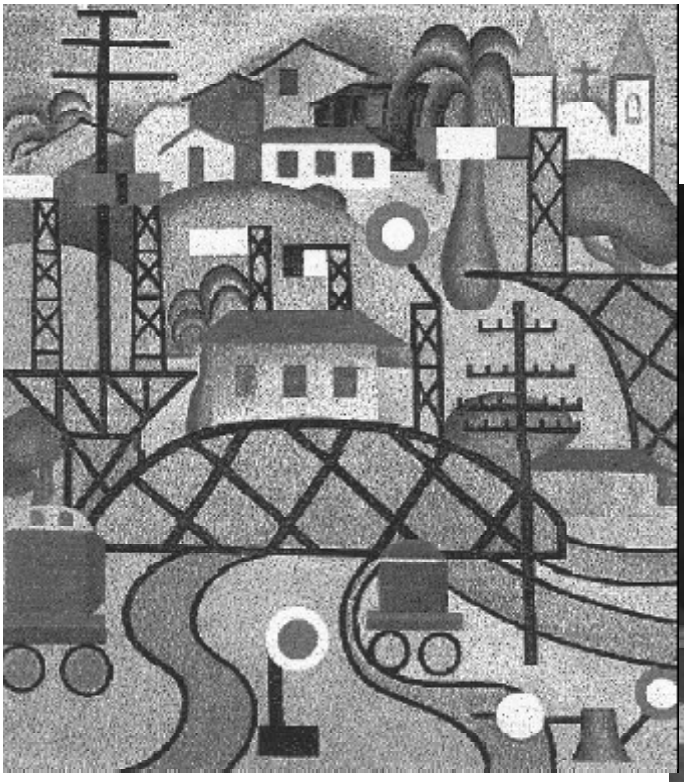
As histórias, as imagens significativas ou os fatos do cotidiano podem ampliar a possibilidade de as crianças escolherem temas para trabalhar expressivamente. Tais intervenções educativas devem ser feitas com o objetivo de ampliar o repertório e a linguagem pessoal das crianças e enriquecer seus trabalhos. Os temas e as intervenções podem ser um recurso interessante desde que sejam observados seus objetivos e função no desenvolvimento do percurso de criação pessoal da criança. É preciso, no entanto, ter atenção quanto a programação de atividades para as crianças para se favorecer também aquelas originárias das suas próprias idéias ou geradas pelo contato com os mais diversos materiais.



O professor, conhecendo bem o grupo, pode apresentar sugestões e auxiliar as crianças a desenvolverem as propostas pelas quais optaram, indicando materiais mais adequados a cada uma.

As criações tridimensionais devem ser feitas em etapas, pois exigem diversas ações, como colagem, pintura, montagem etc. Fazer maquetes de cidades ou brinquedos são exemplos de atividades que podem ser realizadas e que envolvem a composição de volumes, proporcionalidades, equilíbrios etc.

Guardar, organizar a sala e documentar as produções são ações que podem ajudar cada criança na percepção de seu processo evolutivo e do desenrolar das etapas de trabalho. Essa é uma tarefa que o professor poderá realizar junto ao grupo. A exposição dos trabalhos realizados é uma forma de propiciar a leitura dos objetos feitos pelas crianças e a valorização de suas produções.







Fotos: Anamélia B. Buoro

Apreciação em Artes Visuais

CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS

- Observação e identificação de imagens diversas.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

No que diz respeito às leituras das imagens, deve-se eleger materiais que contemplem a maior diversidade possível e que sejam significativos para as crianças. É aconselhável que, por meio da apreciação, as crianças reconheçam e estabeleçam relações com o seu universo, podendo conter pessoas, animais, objetos específicos às culturas regionais, cenas familiares, cores, formas, linhas etc. Entretanto, imagens abstratas ou renascentistas, por exemplo, também podem ser mostradas para as crianças. Nesses casos, há que se observar o sentido narrativo que elas atribuem a essas imagens e considerá-lo como parte do processo de construção da leitura de imagens. É aconselhável que as crianças realizem uma observação livre das imagens e que possam tecer os comentários que quiserem, de tal forma que todo o grupo participe. O professor pode atuar como um provocador da apreciação e leitura da imagem. Nesses casos o professor deve acolher e socializar as falas das crianças.

CRIANÇAS DE QUATRO A SEIS ANOS

- Conhecimento da diversidade de produções artísticas, como desenhos, pinturas, esculturas, construções, fotografias, colagens, ilustrações, cinema etc.
- Apreciação das suas produções e das dos outros, por meio da observação e leitura de alguns dos elementos da linguagem plástica.
- Observação dos elementos constituintes da linguagem visual: ponto, linha, forma, cor, volume, contrastes, luz, texturas.
- Leitura de obras de arte a partir da observação, narração, descrição e interpretação de imagens e objetos.
- Apreciação das Artes Visuais e estabelecimento de correlação com as experiências pessoais.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Ao trabalhar com a leitura de imagens, é importante elaborar perguntas que instiguem a observação, a descoberta e o interesse das crianças, como: “O que você mais gostou?”, “Como o artista conseguiu estas cores?”, “Que instrumentos e meios ele usou?”, “O que você acha que foi mais difícil para ele fazer?”. Este é um bom momento para descobrir que temas são mais significativos para elas. O professor poderá criar espaços para a construção de uma observação mais apurada, instigando a descrição daquilo que está sendo observado. É aconselhável que o professor interfira nessas observações, aguçando as descobertas, fomentando as verbalizações e até ajudando as crianças na apreensão significativa do conteúdo geral da imagem, deixando sempre que as crianças sejam as autoras das interpretações. É interessante fornecer dados sobre a vida do autor, suas obras e outras características. As informações vão sendo simplificadas ou aprofundadas conforme a curiosidade e as possibilidades do grupo. Algumas crianças destacarão cores e outras, dependendo da sensibilidade, poderão arriscar comentários sobre a similaridade gráfica entre o trabalho do artista e de suas próprias produções. Evidentemente, é necessário que o professor escolha um determinado contexto para que uma certa imagem possa ser apresentada, permitindo, inclusive, que os trabalhos em Artes Visuais aconteçam também em atividades interdisciplinares, que são muito pertinentes nas relações de ensino e aprendizagem.

As crianças têm prazer em reconhecer certas figuras, identificando-as às personagens de uma história já conhecida, de um desenho e, até mesmo, de alguns filmes vistos na televisão. Então, a partir da visualização de certas imagens, o professor poderá trabalhar com essas personagens por meio de jogos simbólicos, fazendo pequenas dramatizações dentro do próprio espaço que a sala oferece, aproveitando os objetos presentes.

As crianças podem observar imagem figurativas fixas ou em movimento e produções abstratas. Se for dada a oportunidade para o trabalho com objetos e imagens da produção artística (regional, nacional ou internacional), se for possibilitado o contato com artistas, as visitas às exposições etc., o professor estará criando possibilidade para que as crianças desenvolvam relações entre as representações visuais e suas vivências pessoais ou grupais, enriquecendo seu conhecimento do mundo, das linguagens das artes e instrumentalizando-as como leitoras e produtoras de trabalhos artísticos.

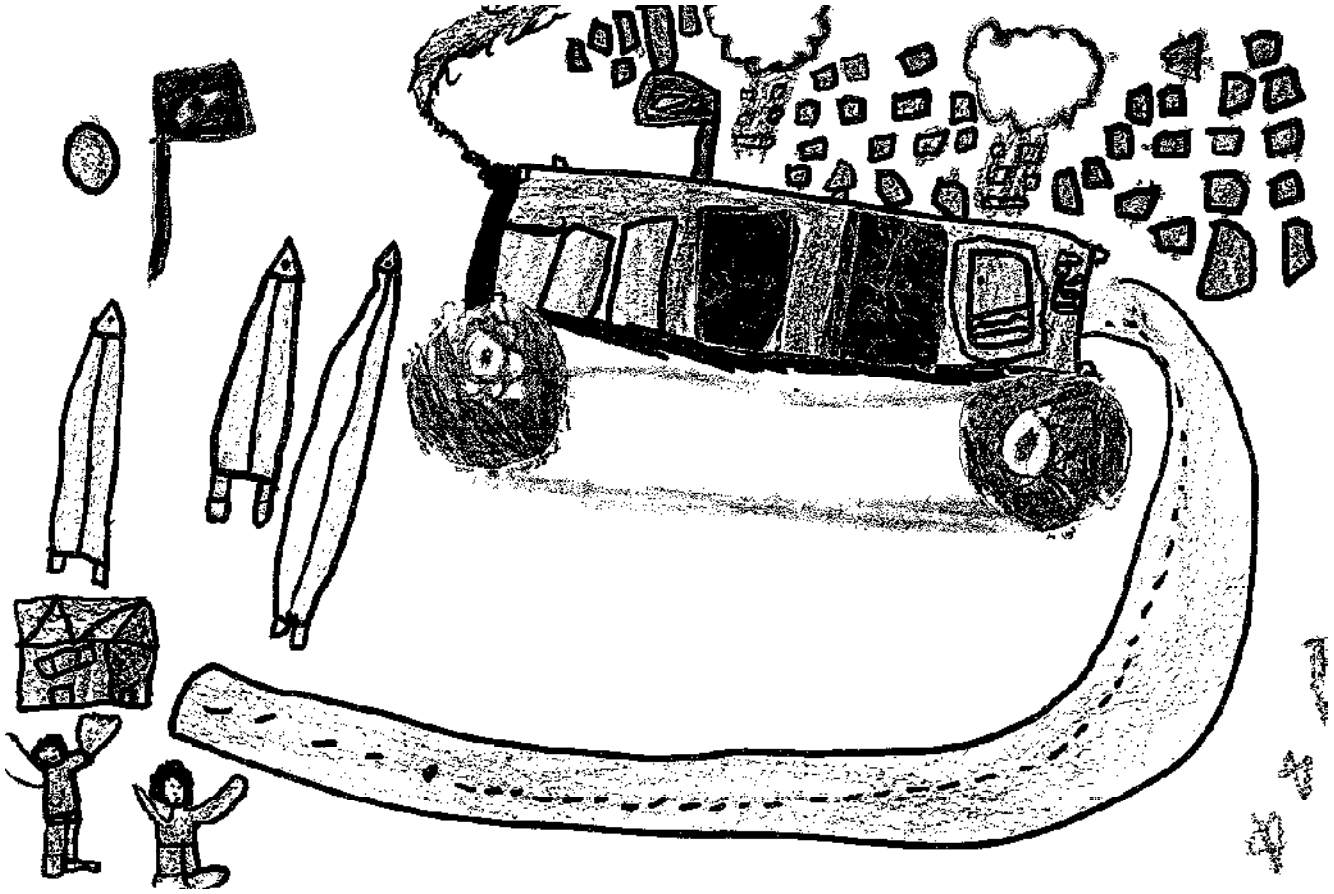
Outra questão ainda merece destaque: o que fazer com as produções das crianças? As respostas são múltiplas. Elas podem virar um brinquedo que será utilizado tão logo a atividade termine; podem ser documentadas e arquivadas para que as crianças adquiram aos poucos a percepção do seu processo criativo como um todo e possam atinar para o montante de trabalho produzido; podem ser enviadas para suas casas para servirem de enfeites nas paredes etc. Mas, antes disso, as produções devem ser expostas, durante um certo período, nas dependências das instituições de educação infantil, tanto nos corredores quanto nas paredes das salas, o que favorece a sua valorização pelas crianças. Produção,

comunicação, exposição, valorização e reconhecimento formam um conjunto que alimenta a criança no seu desenvolvimento artístico. A participação em exposições organizadas especialmente para dar destaque à produção infantil colabora com a auto-estima das crianças e de seus familiares.



Iolanda Huzak

É essencial que se incluam atividades que se concentrem basicamente na leitura das imagens produzidas pelas próprias crianças (desenhos, colagens, recortes, objetos tridimensionais, pinturas etc.). Permitir que elas falem sobre suas criações e escutem as observações dos colegas sobre seus trabalhos é um aspecto fundamental do trabalho em artes. É assim que elas poderão reformular suas idéias, construindo novos conhecimentos a partir das observações feitas, bem como desenvolver o contato social com os outros. Nesta etapa é possível fortalecer o reconhecimento da singularidade de cada indivíduo na criação, mostrando que não existe um jeito certo ou errado de se produzir um trabalho de arte, mas sim um jeito individualizado, singular. Comentar os resultados dos trabalhos possibilita a descoberta do percurso na criação e a percepção das soluções encontradas no processo de construção. Nas leituras grupais, as crianças elaboram não somente os conteúdos comentados, mas estabelecem uma experiência de contato e diálogo com as outras crianças, desenvolvendo o respeito, a tolerância à diversidade de interpretações ou atribuição de sentido às imagens, a admiração e dando uma contribuição às produções realizadas, por intermédio de uma prática de solidariedade e inclusão. É nessa interação ativa que acontecem simultaneamente a observação, a apreciação, a verbalização e a ressignificação das produções. Nessas situações, novamente, a imaginação, a ação, a sensibilidade, a percepção, o pensamento e a cognição são reativados.



ORIENTAÇÕES GERAIS PARA O PROFESSOR

Os conteúdos da aprendizagem em artes poderão ser organizados de modo a permitir que, por um lado, a criança utilize aquilo que já conhece e tem familiaridade, e, por outro lado, que possa estabelecer novas relações, alargando seu saber sobre os assuntos abordados. Convém ainda lembrar que a necessidade e o interesse também são criados e suscitados na própria situação de aprendizagem.

Tendo clareza do seu projeto de trabalho, o professor poderá imprimir maior qualidade à sua ação educativa ao garantir que:

- a criança possa compreender e conhecer a diversidade da produção artística na medida em que estabelece contato com as imagens das artes nos diversos meios, como livros de arte, revistas, visitas às exposições, contato com artistas, filmes etc.;
- exista a possibilidade do uso de diferentes materiais pelas crianças, fazendo com que estes sejam percebidos em sua diversidade, manipulados e transformados;
- os pontos de vista de cada criança sejam respeitados, estimulando e desenvolvendo suas leituras singulares e produções individuais;
- as trocas de experiências entre as crianças aconteçam nos momentos de conversa e reflexão sobre os trabalhos, elaborações conjuntas e atividades em grupo;
- o prazer lúdico seja o gerador do processo de produção;
- a arte seja compreendida como linguagem que constrói objetos plenos de sentido;
- a valorização da ação artística e o respeito pela diversidade dessa produção sejam elementos sempre presentes.

Organização do tempo

A organização do tempo em Artes Visuais deve respeitar as possibilidades das crianças relativas ao ritmo e interesse pelo trabalho, ao tempo de concentração, bem como ao prazer na realização das atividades.

É aconselhável que o professor esteja atento para redimensionar as atividades propostas, seja em relação ao tempo, ou à própria atividade. Cada criança, pelo seu ritmo,

demonstra a necessidade de prolongar o tempo de trabalho ou de reduzi-lo, quando for o caso.

No que diz respeito à organização do tempo pode-se apontar três possibilidades de organização: as atividades permanentes, as seqüências de atividades e os projetos.

ATIVIDADES PERMANENTES

São situações didáticas que acontecem com regularidade diária ou semanal, na rotina das crianças. Os ateliês ou os ambientes de trabalho nos quais são oferecidas diversas atividades simultâneas, como desenhar, pintar, modelar e fazer construções e colagens, para que as crianças escolham o que querem fazer, é um exemplo de atividade permanente. Esses ateliês permitem o desenvolvimento do percurso individual de cada criança, na medida em que elas podem fazer suas escolhas, regular por si mesmas o tempo dedicado a cada produção e experimentar diversas possibilidades. É aconselhável também que se garanta um tempo na rotina para que as crianças possam desenhar diariamente sem a intervenção direta do professor.

SEQÜÊNCIAS DE ATIVIDADES

A seqüência de atividades se constitui em uma série planejada e orientada de tarefas, com objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida. São seqüências que podem fornecer desafios com diferentes graus de complexidade, auxiliando as crianças a resolverem problemas a partir de diferentes proposições. Por exemplo, se o objetivo é fazer com que elas avancem em relação à representação da figura humana por meio do desenho, pode-se planejar várias etapas de trabalho complementares, ajudando-as numa elaboração progressiva e cada vez mais rica de seus conhecimentos e habilidades, como:

- jogos de percepção e observação do seu corpo e do corpo de seus colegas;
- desenhar a partir de uma interferência colocada previamente no papel, que pode ser um desenho ou uma colagem de uma parte do corpo humano;
- observação de figuras humanas nas imagens da arte;
- desenho a partir do que foi observado;
- observação de corpos em movimento pesquisados em revistas, em vídeos, em fotos;

- representação figurativa por meio do desenho das apreensões perceptivas do corpo;
- montagem de painéis que contenham ampliações dos desenhos de figuras humanas elaborados pelas crianças do grupo.

Tanto quanto as atividades livres, as seqüências de atividades também levam a apreciar, a refletir, e a buscar significados nas imagens da arte.



Iolanda Huzak

PROJETOS

Os projetos são formas de trabalho que envolvem diferentes conteúdos e que se organizam em torno de um produto final cuja escolha e elaboração são compartilhadas com as crianças. Muitas vezes eles não terminam com esse produto final, mas geram novas aprendizagens e novos projetos.

A construção de um cenário para brincar ou de uma maquete, a ornamentação de um bolo de aniversário ou de uma mesa de festa, a elaboração de um painel, de uma exposição, ou a ilustração de um livro são exemplos de projetos de artes. Os projetos em artes são permeados de negociação e de pesquisas entre professores e crianças. Se de um lado o professor planeja as etapas e pode antecipar o produto final, por sua vez, as crianças interferem no planejamento, alterando o processo a partir das soluções que encontram nas suas produções.

Os projetos podem ter como ponto de partida um tema, um problema sugerido pelo grupo ou decorrente da vida da comunidade, uma notícia de televisão ou de jornal, um interesse particular das crianças etc. Uma das condições para sua escolha é que ele mobilize o interesse do grupo como um todo. As crianças, em primeiro lugar, mas também os professores, devem sentir-se atraídos pela questão.

É aconselhável que o professor observe atentamente e avalie continuamente o processo, tendo em vista a reestruturação do trabalho a cada etapa do projeto.

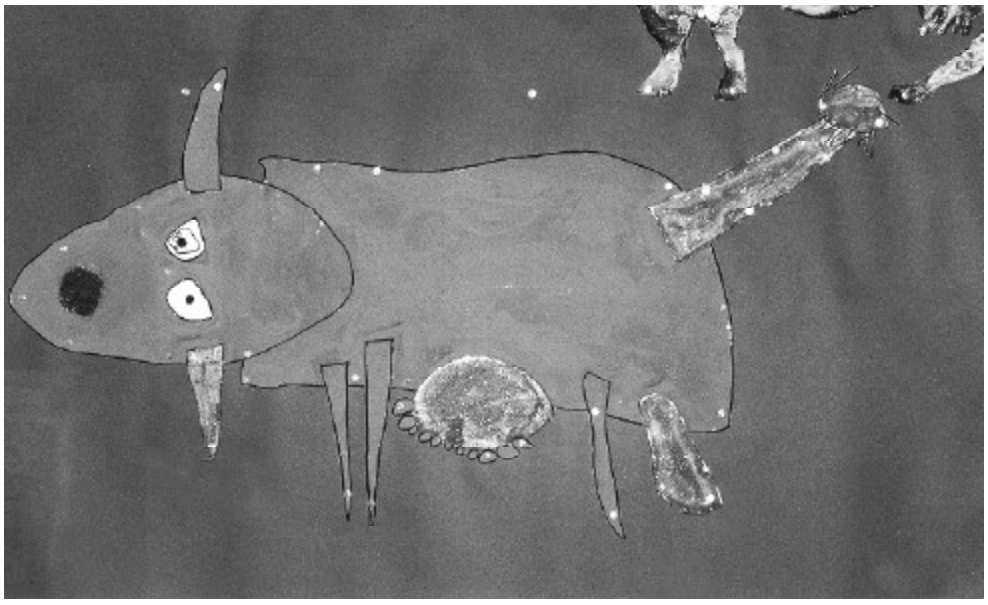
Organização do espaço

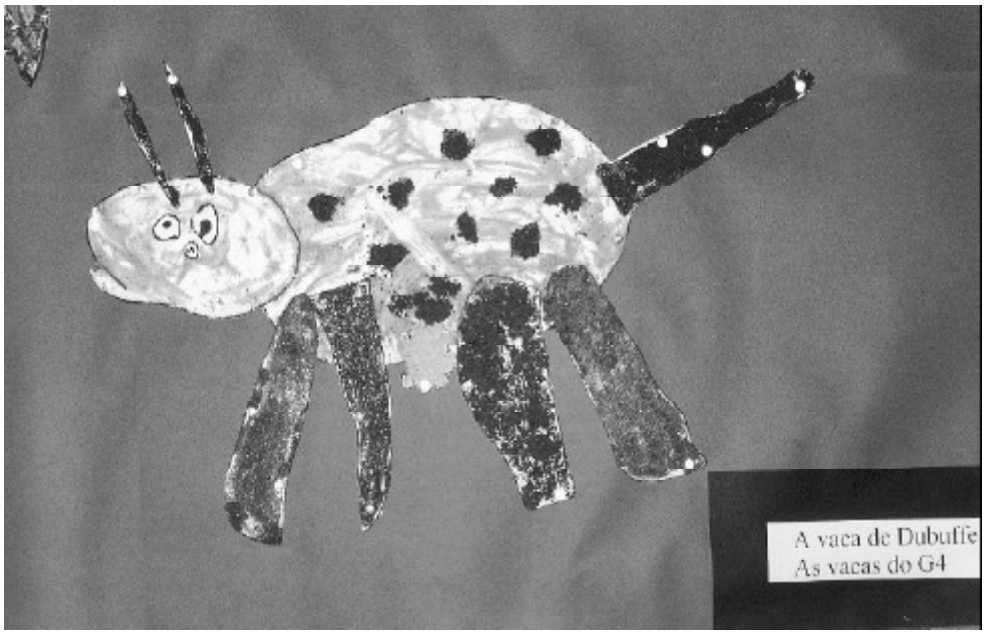
A organização da sala, a quantidade e a qualidade dos materiais presentes e sua disposição no espaço são determinantes para o fazer artístico.

É aconselhável que os locais de trabalho, de uma maneira geral, acomodem confortavelmente as crianças, dando o máximo de autonomia para o acesso e uso dos materiais. Espaços apertados inibem a expressão artística, enquanto os espaços suficientemente amplos favorecem a liberdade de expressão. Nesse sentido, vale lembrar que os locais devem favorecer o andar, o correr e o brincar das crianças. Devem, também, ser concebidos e equipados de tal forma que sejam interessantes para as crianças, ativando o desejo de produzir e o prazer de estar ali. Precisam, igualmente, permitir o rearranjo do mobiliário de acordo com as propostas. Faz parte do processo criativo uma certa desordem no local de trabalho causada, por exemplo, pela variedade de materiais utilizados. A arrumação do espaço ao término das atividades deve envolver a participação das crianças. O espaço deve possibilitar também a exposição dos trabalhos e sua permanência nesse local pelo tempo que for desejável.

Muitas vezes as atividades nas instituições acontecem num mesmo espaço. O professor pode, então, organizar o ambiente de forma a criar cantos específicos para cada atividade: cantos de brinquedos, de Artes Visuais, de leitura de livros etc. No canto de artes, podem ser acomodadas caixas que abrigam os materiais, o chão pode ser coberto de jornal para evitar manchas, a secagem das produções pode ser feita pregando os trabalhos em varais ou em paredes, tudo pode ser organizado de forma transitória, mas que possibilite a realização de uma atividade em Artes Visuais.

É possível organizar ateliês, que são espaços específicos e próprios para a realização de diferentes atividades em Artes Visuais. Nesses ateliês, os materiais devem ficar constantemente acessíveis às crianças, em prateleiras, estantes, caixas etc., de forma a permitir a livre escolha. É necessário também que haja lugar para a secagem dos trabalhos, sejam eles pinturas ou objetos tridimensionais. A presença de torneiras e pias é fundamental para a lavagem de pincéis, brochas e outros tipos de materiais, assim como as mãos, rostos etc. Quanto ao armazenamento das produções realizadas, pastas e arquivos também podem fazer parte desses locais que devem, inclusive, abrigar exposições permanentes das produções.

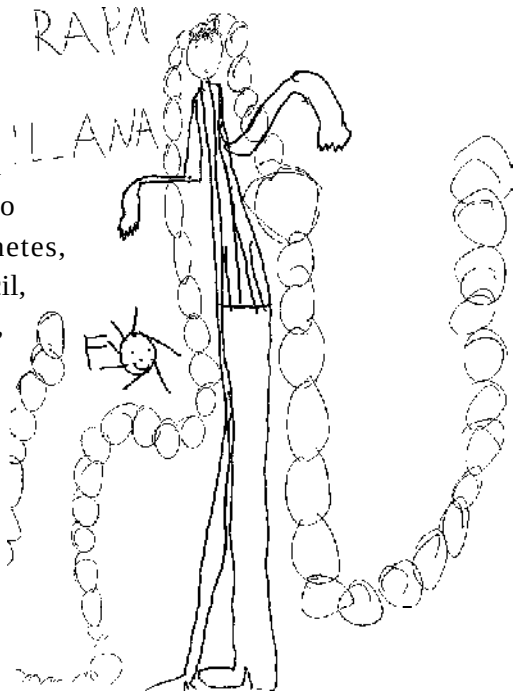




Fotos: Anamélia B. Buoro

Os recursos materiais

Os materiais são a base da produção artística. É importante garantir às crianças acesso a uma grande diversidade de instrumentos, meios e suportes. Alguns deles são de uso corrente, como lápis preto, lápis de cor, pincéis, lápis de cera, carvão, giz, brochas, rolos de pintar, espátulas, papéis de diferentes tamanhos, cores e texturas, caixas, papelão, tintas, argila, massas diversas, barbantes, cola, tecidos, linhas, lãs, fita crepe, tesouras etc. Outros materiais podem diversificar os procedimentos em Artes Visuais, como canudos, esferas, conta-gotas, colheres, cotonetes, carretilhas, fôrmas diversas, papel-carbono, estêncil, carimbos, escovas, pentes, palitos, sucatas, elementos da natureza etc.



Com relação às sucatas é importante que se faça uma seleção, garantindo que não ofereçam perigo à saúde da criança, que estejam em boas condições e que sejam adequadas ao uso. Cada região brasileira possui uma grande variedade de materiais próprios, tanto naturais quanto artesanais e industrializados. O professor pode e deve aproveitá-los desde que sejam respeitados os cuidados descritos.

Materiais e instrumentos, como mimeógrafos, vídeos, projetores de *slides*, retroprojetores, mesas de luz, computadores, fotografias, xerox, filmadoras, CD-ROM etc., possibilitam o uso da tecnologia atual na produção artística, o que enriquece a quantidade de recursos de que o professor pode lançar mão.

Observação, registro e avaliação formativa

A avaliação deve buscar entender o processo de cada criança, a significação que cada trabalho comporta, afastando julgamentos, como feio ou bonito, certo ou errado, que utilizados dessa maneira em nada auxiliam o processo educativo.

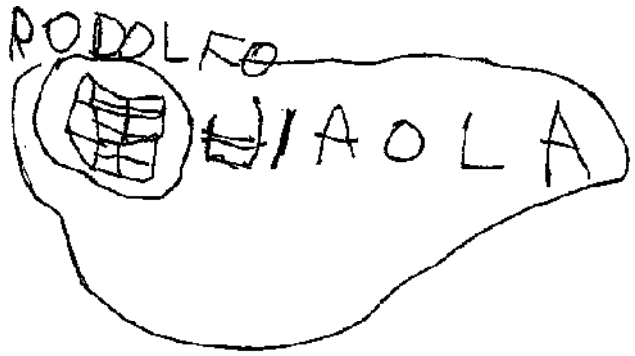
A observação do grupo, além de constante, deve fazer parte de uma atitude sistemática do professor dentro do seu espaço de trabalho. O registro dessas observações e das percepções que surgem ao longo do processo, tanto em relação ao grupo quanto ao percurso individual de cada criança, fornece alguns parâmetros valiosos que podem orientar o

professor na escolha dos conteúdos a serem trabalhados. Podem também, ajudá-lo a avaliar a adequação desses conteúdos, colaborando para um planejamento mais afinado com as necessidades do grupo de crianças.

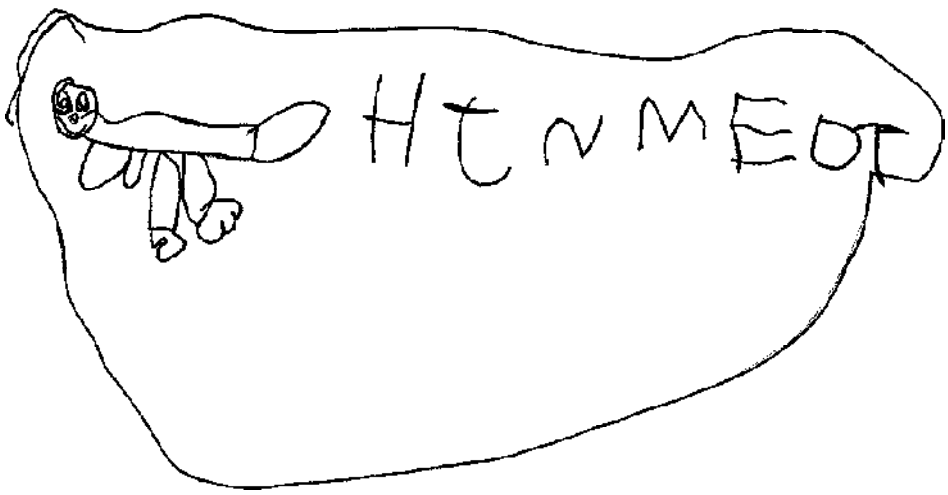
Quando se aborda a questão da avaliação em Artes Visuais, surge inevitavelmente a discussão sobre a possibilidade de realizá-la, posto que as produções em artes são sempre expressões singulares do sujeito produtor e, sendo assim, não seriam passíveis de julgamento. Em Artes Visuais a avaliação deve ser sempre processual e ter um caráter de análise e reflexão sobre as produções das crianças. Isso significa que a avaliação para a criança deve explicitar suas conquistas e as etapas do seu processo criativo; para o professor, deve fornecer informações sobre a adequação de sua prática para que possa repensá-los e estruturá-los sempre com mais segurança.

São consideradas como experiências prioritárias em Artes Visuais realizada para as crianças de zero a três anos: a exploração de diferentes materiais e a possibilidade de expressar-se por meio deles. Para isso é necessário que as crianças tenham tido oportunidade de desenhar, pintar, modelar, brincar com materiais de construção em diversas situações, utilizando os mais diferentes materiais.

A partir dos quatro e até os seis anos, uma vez que tenham tido muitas oportunidades, na instituição de educação infantil, de vivenciar experiências envolvendo as Artes Visuais, pode-se esperar que as crianças utilizem o desenho, a pintura, a modelagem e outras formas de expressão plástica para representar, expressar-se e comunicar-se. Para tanto, é necessário que as crianças tenham vivenciado diversas atividades, envolvendo o desenho, a pintura, a modelagem etc., explorando as mais diversas técnicas e materiais.


RODOLFO
HOLA


EBCE



LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

INTRODUÇÃO

A aprendizagem da linguagem oral e escrita é um dos elementos importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais.

O trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na educação infantil, dada sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento.

Aprender uma língua[28] não é somente aprender as palavras, mas também os seus significados culturais, e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio sociocultural entendem, interpretam e representam a realidade.

A educação infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências lingüísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever.

[28] A língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade.



Iolanda Huzak

PRESENÇA DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IDÉIAS E PRÁTICAS CORRENTES

A linguagem oral está presente no cotidiano e na prática das instituições de educação infantil à medida que todos que dela participam: crianças e adultos, falam, se comunicam entre si, expressando sentimentos e idéias. As diversas instituições concebem a linguagem e a maneira como as crianças aprendem de modos bastante diferentes.

Em algumas práticas se considera o aprendizado da linguagem oral como um processo natural, que ocorre em função da maturação biológica; prescinde-se nesse caso de ações educativas planejadas com a intenção de favorecer essa aprendizagem.

Em outras práticas, ao contrário, acredita-se que a intervenção direta do adulto é necessária e determinante para a aprendizagem da criança. Desta concepção resultam orientações para ensinar às crianças pequenas listas de palavras, cuja aprendizagem se dá de forma cumulativa e cuja complexidade cresce gradativamente. Acredita-se também que para haver boas condições para essa aprendizagem é necessário criar situações em que o silêncio e a homogeneidade imperem. Eliminam-se as falas simultâneas, acompanhadas de farta movimentação e de gestos, tão comuns ao jeito próprio das crianças se comunicarem. Nessa perspectiva a linguagem é considerada apenas como um conjunto de palavras para nomeação de objetos, pessoas e ações.

Em muitas situações, também, o adulto costuma imitar a maneira de falar das crianças, acreditando que assim se estabelece uma maior aproximação com elas, utilizando o que se supõe seja a mesma "língua", havendo um uso excessivo de diminutivos e/ou uma tentativa de infantilizar o mundo real para as crianças.

O trabalho com a linguagem oral, nas instituições de educação infantil, tem se restringido a algumas atividades, entre elas as rodas de conversa[29]. Apesar de serem organizadas com a intenção de desenvolver a conversa, se caracterizam, em geral, por um monólogo com o professor, no qual as crianças são chamadas a responder em coro a uma única pergunta dirigida a todos, ou cada um por sua vez, em uma ação totalmente centrada no adulto.

Em relação ao aprendizado da linguagem escrita, concepções semelhantes àquelas relativas ao trabalho com a linguagem oral vigoram na educação infantil.

A idéia de prontidão para a alfabetização está presente em várias práticas. Por um lado, há uma crença de que o desenvolvimento de determinadas habilidades motoras e

[29] A roda de conversa tem se transformado em estratégia comum nas instituições de educação infantil, marcando um momento definido, na rotina, em que as crianças sentam em roda com o professor para conversar.

intelectuais, necessárias para aprender a ler e escrever, é resultado da maturação biológica, havendo nesse caso pouca influência externa. Por meio de testes considera-se possível detectar o momento para ter início a alfabetização. Por outro lado, há os que advogam a existência de pré-requisitos relativos à memória auditiva, ao ritmo, à discriminação visual etc., que devem ser desenvolvidos para possibilitar a aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças. Assim, os exercícios mimeografados de coordenação perceptivo-motora, como passar o lápis sobre linhas pontilhadas, ligar elementos gráficos (levar o passarinho ao ninho, fazer os pingos da chuva etc.), tornam-se atividades características das instituições de educação infantil.

Em uma outra perspectiva, a aprendizagem da leitura e da escrita se inicia na educação infantil por meio de um trabalho com base na cópia de vogais e consoantes, ensinadas uma de cada vez, tendo como objetivo que as crianças relacionem sons e escritas por associação, repetição e memorização de sílabas. A prática em geral realiza-se de forma supostamente progressiva: primeiro as vogais, depois as consoantes; em seguida as sílabas, até chegar às palavras. Outra face desse trabalho de segmentação e seqüenciação é a idéia de partir de um todo, de uma frase, por exemplo, decompô-la em partes até chegar às sílabas. Acrescenta-se a essa concepção a crença de que a escrita das letras pode estar associada, também, à vivência corporal e motora que possibilita a interiorização dos movimentos necessários para reproduzi-las.

Nas atividades de ensino de letras, uma das seqüências, por exemplo, pode ser: primeiro uma atividade com o corpo (andar sobre linhas, fazer o contorno das letras na areia ou na lixa etc.), seguida de uma atividade oral de identificação de letras, cópia e, posteriormente, a permissão para escrevê-la sem copiar. Essa concepção considera a aprendizagem da linguagem escrita, exclusivamente, como a aquisição de um sistema de codificação[30] que transforma unidades sonoras em unidades gráficas. As atividades são organizadas em seqüências com o intuito de facilitar essa aprendizagem às crianças, baseadas em definições do que é fácil ou difícil, do ponto de vista do professor.

Pesquisas realizadas, nas últimas décadas, baseadas na análise de produções das crianças e das práticas correntes, têm apontado novas direções no que se refere ao ensino e à aprendizagem da linguagem oral e escrita, considerando a perspectiva da criança que aprende. Ao se considerar as crianças ativas na construção de conhecimentos e não receptoras passivas de informações há uma transformação substancial na forma de compreender como elas aprendem a falar, a ler e a escrever.

A linguagem oral possibilita comunicar idéias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais. Seu aprendizado acontece

---

[30] Na construção de um sistema de codificação, os elementos e as relações entre eles são prédeterminados, por exemplo, a transcrição das letras do alfabeto em código morse. Ao contrário, a construção de um sistema de representação original, como a escrita, passa por um longo processo histórico antes que esse sistema se torne propriedade coletiva. A escrita é um sistema de representação da língua e não um sistema de codificação das unidades fonéticas.



Iolanda Huzak

dentro de um contexto. As palavras só têm sentido em enunciados[31] e textos que significam e são significados por situações. A linguagem não é apenas vocabulário, lista de palavras ou sentenças. É por meio do diálogo que a comunicação acontece. São os sujeitos em interações singulares que atribuem sentidos únicos às falas. A linguagem não é homogênea: há variedades de falas, diferenças nos graus de formalidade e nas convenções do que se pode e deve falar em determinadas situações comunicativas. Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa.

Pesquisas na área da linguagem tendem a reconhecer que o processo de letramento[32] está associado tanto à construção do discurso oral como do discurso escrito. Principalmente nos meios urbanos[33], a grande parte das crianças, desde pequenas, estão em contato com a linguagem escrita por meio de seus diferentes portadores de texto, como livros, jornais, embalagens, cartazes, placas de ônibus etc., iniciando-se no conhecimento desses materiais

[31] "Enunciado" refere-se a algo que alguém falou para outro em certo momento e em certo espaço; e esse ato é chamado de "enunciação".

[32] Letramento: produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas.

[33] Algumas crianças que vivem em ambientes cuja escrita não se faz necessária e presente podem vivenciá-la por meio da televisão, por exemplo.

gráficos antes mesmo de ingressarem na instituição educativa, não esperando a permissão dos adultos para começarem a pensar sobre a escrita e seus usos. Elas começam a aprender a partir de informações provenientes de diversos tipos de intercâmbios sociais e a partir das próprias ações, por exemplo, quando presenciam diferentes atos de leitura e escrita por parte de seus familiares, como ler jornais, fazer uma lista de compras, anotar um recado telefônico, seguir uma receita culinária, buscar informações em um catálogo, escrever uma carta para um parente distante, ler um livro de histórias etc.

A partir desse intenso contato, as crianças começam a elaborar hipóteses sobre a escrita. Dependendo da importância que tem a escrita no meio em que as crianças vivem e da freqüência e qualidade das suas interações com esse objeto de conhecimento, suas hipóteses a respeito de como se escreve ou se lê podem evoluir mais lentamente ou mais rapidamente. Isso permite compreender por que crianças que vêm de famílias nas quais os atos de ler e escrever têm uma presença marcante apresentam mais desenvoltura para lidar com as questões da linguagem escrita do que aquelas provenientes de famílias em que essa prática não é intensa. Esse fato aponta para a importância do contato com a escrita nas instituições de educação infantil.

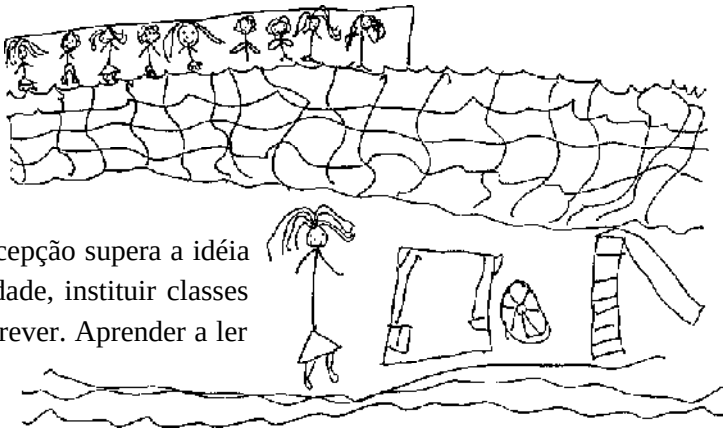
Para aprender a ler e a escrever, a criança precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. Isso significa que a alfabetização não é o desenvolvimento de capacidades relacionadas à percepção, memorização e treino de um conjunto de habilidades sensório-motoras. É, antes, um processo no qual as crianças precisam resolver problemas de natureza lógica até chegarem a compreender de que forma a escrita alfabética em português representa a linguagem, e assim poderem escrever e ler por si mesmas.

Nessa perspectiva, a aprendizagem da linguagem escrita é concebida como:

- a compreensão de um sistema de representação e não somente como a aquisição de um código de transcrição da fala[34];
- um aprendizado que coloca diversas questões de ordem conceitual, e não somente perceptivo-motoras, para a criança;
- um processo de construção de conhecimento pelas crianças por meio de práticas que têm como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem e a participação nas diversas práticas sociais de escrita.

[34] Como a escrita alfabética pode transcrever tudo o que é dito, há a tentação de considerá-la como representação completa da emissão do falante. Porém, a escrita não é mera transcrição da fala e representa apenas parte de seu sentido. Uma frase falada em tom irônico, como “Você está linda!”, é escrita da mesma forma que a mesma frase dita em tom sério. Dentre outras coisas, a forma gráfica não determina completamente a interpretação, que precisa ser inferida do contexto.

Quais são as implicações para a prática pedagógica e quais as principais transformações provocadas por essa nova compreensão do processo de aprendizagem da escrita pela criança?



A constatação de que as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita muito antes do que se supunha e de que elaboram hipóteses originais na tentativa de compreendê-la amplia as possibilidades de a instituição de educação infantil enriquecer e dar continuidade a esse processo. Essa concepção supera a idéia de que é necessário, em determinada idade, instituir classes de alfabetização para ensinar a ler e escrever. Aprender a ler e a escrever fazem parte de um longo processo ligado à participação em práticas sociais de leitura e escrita.



Iolanda Huzak

A CRIANÇA E A LINGUAGEM

Desenvolvimento da linguagem oral

Muito cedo, os bebês emitem sons articulados que lhes dão prazer e que revelam seu esforço para comunicar-se com os outros. Os adultos ou crianças mais velhas interpretam essa linguagem peculiar, dando sentido à comunicação dos bebês. A construção da linguagem oral implica, portanto, na verbalização e na negociação de sentidos estabelecidos entre pessoas que buscam comunicar-se. Ao falar com os bebês, os adultos, principalmente, tendem a utilizar uma linguagem simples, breve e repetitiva, que facilita o desenvolvimento da linguagem e da comunicação. Outras vezes, quando falam com os bebês ou perto deles, adultos e crianças os expõem à linguagem oral em toda sua complexidade, como quando, por exemplo, na situação de troca de fraldas, o adulto fala: "Você está molhado? Eu vou te limpar, trocar a fralda e você vai ficar sequinho e gostoso!".

Nesses processos, as crianças se apropriam, gradativamente, das características da linguagem oral, utilizando-as em suas vocalizações e tentativas de comunicação.

As brincadeiras e interações que se estabelecem entre os bebês e os adultos incorporam as vocalizações rítmicas, revelando o papel comunicativo, expressivo e social que a fala desempenha desde cedo. Um bebê de quatro meses que emite certa variedade de sons quando está sozinho, por exemplo, poderá, repeti-los nas interações com os adultos ou com outras crianças, como forma de estabelecer uma comunicação.

Além da linguagem falada, a comunicação acontece por meio de gestos, de sinais e da linguagem corporal, que dão significado e apóiam a linguagem oral dos bebês. A criança aprende a verbalizar por meio da apropriação da fala do outro. Esse processo refere-se à repetição, pela criança, de fragmentos da fala do adulto ou de outras crianças, utilizados para resolver problemas em função de diferentes necessidades e contextos nos quais se encontre. Por exemplo, um bebê de sete meses pode engatinhar em direção a uma tomada e, ao chegar perto dela, ainda que demonstre vontade de tocá-la, pode apontar para ela e menear a cabeça expressando assim, à sua maneira, a fala do adulto. Progressivamente, passa a incorporar a palavra "não" associada a essa ação, que pode significar um conjunto de idéias como: não se pode mexer na tomada; mamãe ou a professora não me deixam fazer isso; mexer aí é perigoso etc.

Aprender a falar, portanto, não consiste apenas em memorizar sons e palavras. A aprendizagem da fala pelas crianças não se dá de forma desarticulada com a reflexão, o pensamento, a explicitação de seus atos, sentimentos, sensações e desejos.

A partir de um ano de idade, aproximadamente, as crianças podem selecionar os sons que lhe são dirigidos, tentam descobrir sobre os sentidos das enunciações e procuram utilizá-los. Muitos dos fenômenos relacionados com o discurso e a fala, como os sons

expressivos, alterações de volume e ritmo, ou o funcionamento dialógico das conversas nas situações de comunicação, são utilizados pelas crianças mesmo antes que saibam falar. Isso significa que muito antes de se expressarem pela linguagem oral as crianças podem se fazer compreender e compreender os outros, pois a competência lingüística abrange tanto a capacidade das crianças para compreenderem a linguagem quanto sua capacidade para se fazerem entender. As crianças vão testando essa compreensão, modificando-a e estabelecendo novas associações na busca de seu significado. Passam a fazer experiências não só com os sons e as palavras, mas também com os discursos referentes a diferentes situações comunicativas. Por exemplo, nas brincadeiras de faz-de-conta de falar ao telefone tentam imitar as expressões e entonações que elas escutam dos adultos. Podem, gradativamente, separar e reunir, em suas brincadeiras, fragmentos estruturais das frases, apoiando-se em músicas, rimas, parlendas e jogos verbais existentes ou inventados. Brincam, também, com os significados das palavras, inventando nomes para si próprias ou para os outros, em situações de faz-de-conta. Nos diálogos com adultos e com outras crianças, nas situações cotidianas e no faz-de-conta, as crianças imitam expressões que ouvem, experimentando possibilidades de manutenção dos diálogos, negociando sentidos para serem ouvidas, compreendidas e obterem respostas.

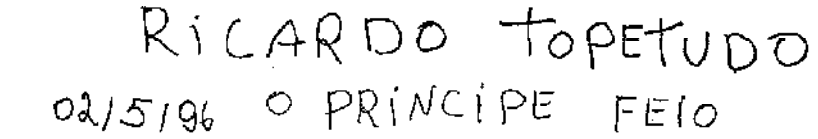
A construção da linguagem oral não é linear e ocorre em um processo de aproximações sucessivas com a fala do outro, seja ela do pai, da mãe, do professor, dos amigos ou aquelas ouvidas na televisão, no rádio etc.

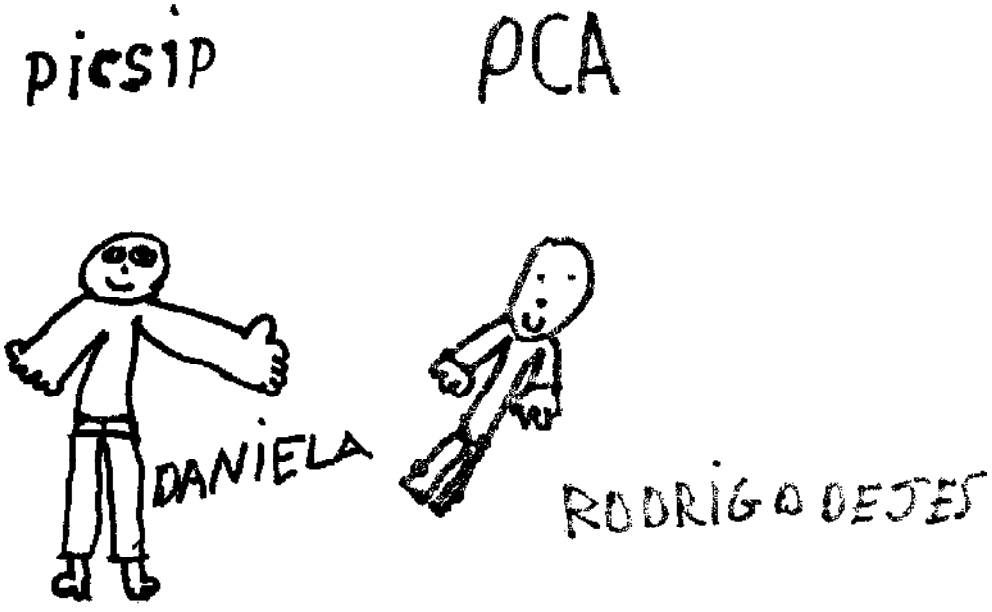
Nas inúmeras interações com a linguagem oral, as crianças vão tentando descobrir as regularidades que a constitui, usando todos os recursos de que dispõem: histórias que conhecem, vocabulário familiar etc. Assim, acabam criando formas verbais, expressões e palavras, na tentativa de apropriar-se das convenções da linguagem. É o caso, por exemplo, da criação de tempos verbais de uma menina de cinco anos que, escondida atrás da porta, diz à professora: “Adivinha se eu ‘tô’ sentada, agachada ou *empézada*?”, ou então no exemplo de uma criança que, ao emitir determinados sons na brincadeira, é perguntada por outra: “Você está chorando?”, ao que a criança responde: “Não, estou *graçando*!”.

As crianças têm ritmos próprios e a conquista de suas capacidades lingüísticas se dá em tempos diferenciados, sendo que a condição de falar com fluência, de produzir frases completas e inteiras provém da participação em atos de linguagem.

Quando a criança fala com mais precisão o que deseja, o que gosta e o que não gosta, o que quer e o que não quer fazer e a fala passa a ocupar um lugar privilegiado como instrumento de comunicação, pode haver um predomínio desta sobre os outros recursos comunicativos. Além de produzirem construções mais complexas, as crianças são mais capazes de explicitações verbais e de explicar-se pela fala. O desenvolvimento da fala e da capacidade simbólica ampliam significativamente os recursos intelectuais, porém as falas infantis são, ainda, produto de uma perspectiva muito particular, de um modo próprio de ver o mundo.

A ampliação de suas capacidades de comunicação oral ocorre gradativamente, por meio de um processo de idas e vindas que envolve tanto a participação das crianças nas conversas cotidianas, em situações de escuta e canto de músicas, em brincadeiras etc., como a participação em situações mais formais de uso da linguagem, como aquelas que envolvem a leitura de textos diversos.





Desenvolvimento da linguagem escrita

Nas sociedades letradas, as crianças, desde os primeiros meses, estão em permanente contato com a linguagem escrita. É por meio desse contato diversificado em seu ambiente social que as crianças descobrem o aspecto funcional da comunicação escrita, desenvolvendo interesse e curiosidade por essa linguagem. Diante do ambiente de letramento em que vivem, as crianças podem fazer, a partir de dois ou três anos de idade, uma série de perguntas, como “O que está escrito aqui?”, ou “O que isto quer dizer?”, indicando sua reflexão sobre a função e o significado da escrita, ao perceberem que ela representa algo.

Sabe-se que para aprender a escrever a criança terá de lidar com dois processos de aprendizagem paralelos: o da natureza do sistema de escrita da língua – o que a escrita representa e como – e o das características da linguagem que se usa para escrever. A aprendizagem da linguagem escrita está intrinsicamente associada ao contato com textos diversos, para que as crianças possam construir sua capacidade de ler, e às práticas de escrita, para que possam desenvolver a capacidade de escrever autonomamente.

A observação e a análise das produções escritas das crianças revelam que elas tomam consciência, gradativamente, das características formais dessa linguagem. Constata-se, que, desde muito pequenas, as crianças podem usar o lápis e o papel para imprimir marcas, imitando a escrita dos mais velhos, assim como utilizam-se de livros, revistas, jornais, gibis, rótulos etc. para "ler" o que está escrito. Não é raro observar-se crianças muito pequenas, que têm contato com material escrito, folhear um livro e emitir sons e fazer gestos como se estivessem lendo.

As crianças elaboram uma série de idéias e hipóteses provisórias antes de compreender o sistema escrito em toda sua complexidade[35].

Sabe-se, também, que as hipóteses elaboradas pelas crianças em seu processo de construção de conhecimento não são idênticas em uma mesma faixa etária, porque dependem do grau de letramento de seu ambiente social, ou seja, da importância que tem a escrita no meio em que vivem e das práticas sociais de leitura e escrita que podem presenciar e participar.

No processo de construção dessa aprendizagem as crianças cometem "erros". Os erros, nessa perspectiva, não são vistos como faltas ou equívocos, eles são esperados, pois se referem a um momento evolutivo no processo de aprendizagem das crianças. Eles têm um importante papel no processo de ensino, porque informam o adulto sobre o modo próprio de as crianças pensarem naquele momento. E escrever, mesmo com esses "erros", permite às crianças avançarem, uma vez que só escrevendo é possível enfrentar certas contradições. Por exemplo, se algumas crianças pensam que não é possível escrever com menos de três letras, e pensam, ao mesmo tempo, que para escrever "gato" é necessário duas letras, estabelecendo uma equivalência com as duas sílabas da palavra gato, precisam resolver essa contradição criando uma forma de grafar que acomode a contradição enquanto ainda não é possível ultrapassá-la.

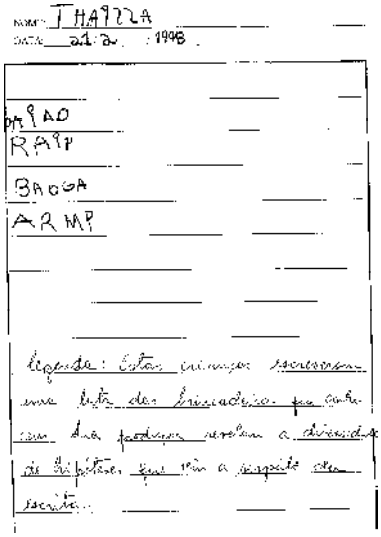
Desse modo, as crianças aprendem a produzir textos antes mesmo de saber grafá-los de maneira convencional, como quando uma criança utiliza o professor como escriba[36]

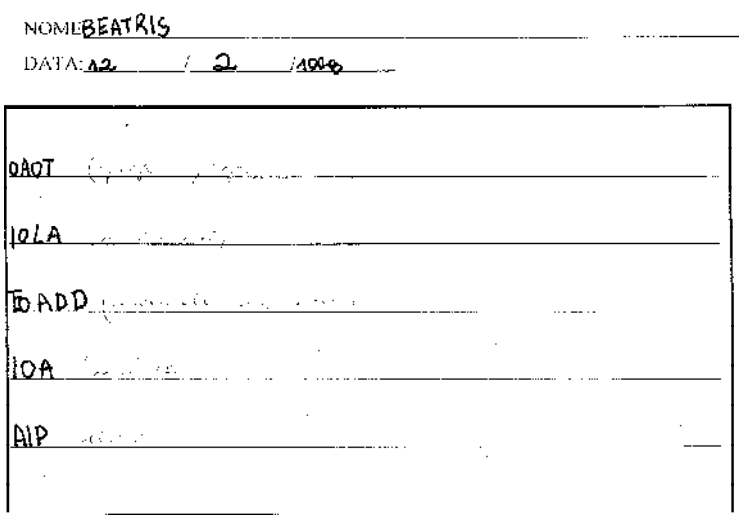
---

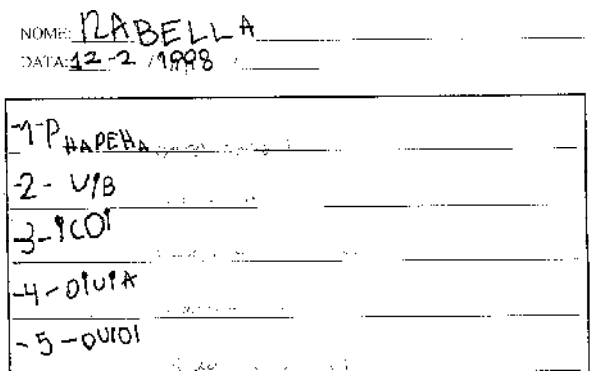
[35] A concepção de aprendizagem da linguagem escrita com base nas idéias e hipóteses que as crianças constroem ao tentar compreendê-la foi desenvolvida com base nos trabalhos e pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, entre outros, a partir da década de 70. Os resultados dessa pesquisa encontram-se publicados, no Brasil, no livro "A Psicogênese da Língua Escrita", que consta da bibliografia deste documento, e em outras obras das mesmas autoras.

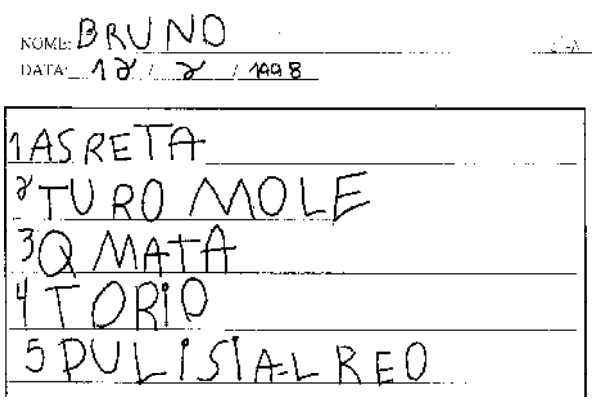
[36] Escriba é aquele que escreve o que o outro dita.

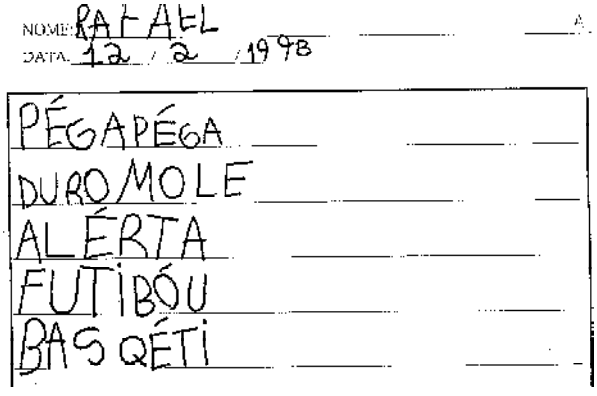
ditando-lhe sua história. A situação inversa também é possível, quando as crianças aprendem a grafar um texto sem tê-lo produzido, como quando escrevem um texto ditado por outro ou um que sabem de cor. Isso significa que, ainda que as crianças não possuam a habilidade para escrever e ler de maneira autônoma, podem fazer uso da ajuda de parceiros mais experientes — crianças ou adultos — para aprenderem a ler e a escrever em situações significativas.











OBJETIVOS

Crianças de zero a três anos

As instituições e profissionais de educação infantil deverão organizar sua prática de forma a promover as seguintes capacidades nas crianças:

- participar de variadas situações de comunicação oral, para interagir e expressar desejos, necessidades e sentimentos por meio da linguagem oral, contando suas vivências;
- 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.

Crianças de quatro a seis anos

Para esta fase, os objetivos estabelecidos para a faixa etária de zero a três anos deverão ser aprofundados e ampliados, promovendo-se, ainda, as seguintes capacidades nas crianças:

- ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos e participando de diversas situações de intercâmbio social nas quais possa contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas;
- familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário;
- escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor;
- interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional;
- reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano;
- escolher os livros para ler e apreciar.

CONTEÚDOS

O domínio da linguagem surge do seu uso em múltiplas circunstâncias, nas quais as crianças podem perceber a função social que ela exerce e assim desenvolver diferentes capacidades.

Por muito tempo prevaleceu, nos meios educacionais, a idéia de que o professor teria de planejar, diariamente, novas atividades, não sendo necessário estabelecer uma relação e continuidade entre elas. No entanto, a aprendizagem pressupõe uma combinação entre atividades inéditas e outras que se repetem. Dessa forma, a organização dos conteúdos de Linguagem Oral e Escrita deve se subordinar a critérios que possibilitem, ao mesmo tempo, a continuidade em relação às propostas didáticas e ao trabalho desenvolvido nas diferentes faixas etárias, e a diversidade de situações didáticas em um nível crescente de desafios.

A oralidade, a leitura e a escrita devem ser trabalhadas de forma integrada e complementar, potencializando-se os diferentes aspectos que cada uma dessas linguagens solicita das crianças. Neste documento, os conteúdos são apresentados em um único bloco para as crianças de zero a três anos, considerando-se a especificidade da faixa etária. Para as crianças de quatro a seis anos, os conteúdos são apresentados em três blocos: “Falar e escutar”, “Práticas de leitura” e “Práticas de escrita”.

Crianças de zero a três anos

- Uso da linguagem oral para conversar, comunicar-se, relatar suas vivências e expressar desejos, vontades, necessidades e sentimentos, nas diversas situações de interação presentes no cotidiano.
- Participação em situações de leitura de diferentes gêneros feita pelos adultos, como contos, poemas, parlendas, trava-línguas etc.
- Participação em situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da leitura e da escrita.
- Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos etc.



Iolanda Huzak

Orientações didáticas

A aprendizagem da fala se dá de forma privilegiada por meio das interações que a criança estabelece desde que nasce. As diversas situações cotidianas nas quais os adultos falam com a criança ou perto dela configuram uma situação rica que permite à criança conhecer e apropriar-se do universo discursivo e dos diversos contextos nos quais a linguagem oral é produzida. As conversas com o bebê nos momentos de banho, de alimentação, de troca de fraldas são exemplos dessas situações. Nesses momentos, o significado que o adulto atribui ao seu esforço de comunicação fornece elementos para que ele possa, aos poucos, perceber a função comunicativa da fala e desenvolver sua capacidade de falar.

É importante que o professor converse com bebês e crianças, ajudando-os a se expressarem, apresentando-lhes diversas formas de comunicar o que desejam, sentem, necessitam etc. Nessas interações, é importante que o adulto utilize a sua fala de forma clara, sem infantilizações e sem imitar o jeito de a criança falar.

A ampliação da capacidade das crianças de utilizar a fala de forma cada vez mais competente em diferentes contextos se dá na medida em que elas vivenciam experiências diversificadas e ricas envolvendo os diversos usos possíveis da linguagem oral. Portanto, eleger a linguagem oral como conteúdo exige o planejamento da ação pedagógica de forma a criar situações de fala, escuta e compreensão da linguagem.

Além da conversa constante, o canto, a música e a escuta de histórias também propiciam o desenvolvimento da oralidade. A leitura pelo professor de textos escritos, em voz alta, em situações que permitem a atenção e a escuta das crianças, seja na sala, no parque debaixo de uma árvore, antes de dormir, numa atividade específica para tal fim etc., fornece às crianças um repertório rico em oralidade e em sua relação com a escrita.

O ato de leitura é um ato cultural e social. Quando o professor faz uma seleção prévia da história que irá contar para as crianças, independentemente da idade delas, dando atenção para a inteligibilidade e riqueza do texto, para a nitidez e beleza das ilustrações, ele permite às crianças construírem um sentimento de curiosidade pelo livro (ou revista, gibi etc.) e pela escrita. A importância dos livros e demais portadores de textos é incorporada pelas crianças, também, quando o professor organiza o ambiente de tal forma que haja um local especial para livros, gibis, revistas etc. que seja aconchegante e no qual as crianças possam manipulá-los e "lê-los" seja em momentos organizados ou espontaneamente. Deixar as crianças levarem um livro para casa, para ser lido junto com seus familiares, é um fato que deve ser considerado. As crianças, desde muito pequenas, podem construir uma relação prazerosa com a leitura. Compartilhar essas descobertas com seus familiares é um fator positivo nas aprendizagens das crianças, dando um sentido mais amplo para a leitura.

Considerando-se que o contato com o maior número possível de situações comunicativas e expressivas resulta no desenvolvimento das capacidades lingüísticas das crianças, uma das tarefas da educação infantil é ampliar, integrar e ser continente da fala das crianças em contextos comunicativos para que ela se torne competente como falante. Isso significa que o professor deve ampliar as condições da criança de manter-se no próprio texto falado. Para tanto, deve escutar a fala da criança, deixando-se envolver por ela, ressignificando-a e resgatando-a sempre que necessário.

Em uma roda de conversa, por exemplo, a professora pediu que uma criança relatasse o motivo de suas faltas, explicitada pelo seguinte diálogo:

Criança: Porque sim.

Professor: Porque sim não é resposta. (Ri.)

Criança: Eu "tavo" doente.

Professor: Você faltou então porque estava doente? E que doença você teve? Você sabe?

(Criança faz que não com a cabeça.)

Professor: Não? Você não consegue falar pra gente como era sua doença?

Criança: Deu umas... era vermelho... que coçava.

Professor: Você teve catapora, que dá umas bolinhas que se coçar viram feridas, né? Alguém já ouviu falar dessa doença?

Cabe ao professor, atento e interessado, auxiliar na construção conjunta das falas das crianças para torná-las mais completas e complexas. Ouvir atentamente o que a criança diz para ter certeza de que entendeu o que ela falou, podendo checar com ela, por meio de perguntas ou repetições, se entendeu mesmo o que ela quis dizer, ajudará a continuidade da conversa. Para as crianças muito pequenas uma palavra, como "água", pode ser significada pelo adulto, dependendo da situação, como: "Ah! Você quer água?", ou "Você derrubou água no chão". Os professores podem funcionar como apoio ao desenvolvimento verbal das crianças, sempre buscando trabalhar com a interlocução e a comunicação efetiva entre os participantes da conversa.

O professor tem, também, o importante papel de "evocador" de lembranças. Objetos e figuras podem ser desencadeadores das lembranças das crianças e seu uso pode ajudar a enriquecer a narrativa delas.



Iolanda Huzak

Crianças de quatro a seis anos

FALAR E ESCUTAR

- Uso da linguagem oral para conversar, brincar, comunicar e expressar desejos, necessidades, opiniões, idéias, preferências e sentimentos e relatar suas vivências nas diversas situações de interação presentes no cotidiano.

- Elaboração de perguntas e respostas de acordo com os diversos contextos de que participa.
- Participação em situações que envolvem a necessidade de explicar e argumentar suas idéias e pontos de vista.
- Relato de experiências vividas e narração de fatos em seqüência temporal e causal.
- Reconto de histórias conhecidas com aproximação às características da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos, com ou sem a ajuda do professor.
- Conhecimento e reprodução oral de jogos verbais, como trava-línguas, parlendas, adivinhas, quadrinhas, poemas e canções.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

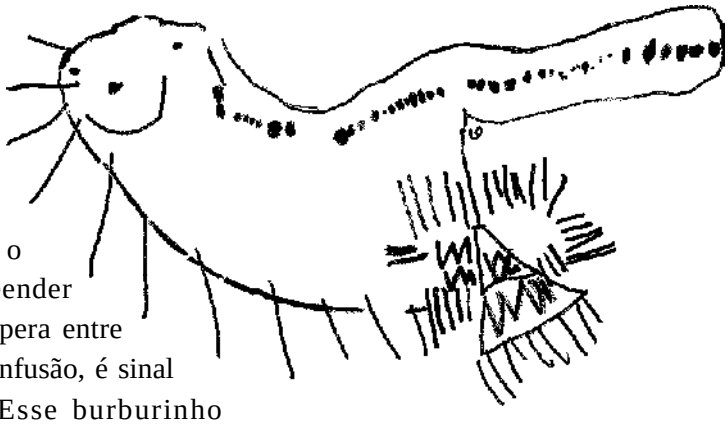
O trabalho com a linguagem oral deve se orientar pelos seguintes pressupostos:

- escutar a criança, dar atenção ao que ela fala, atribuir sentido, reconhecendo que quer dizer algo;
- responder ou comentar de forma coerente aquilo que a criança disse, para que ocorra uma interlocução real, não tomando a fala do ponto de vista normativo, julgando-a se está certa ou errada. Se não se entende ou não se dá importância ao que foi dito, a resposta oferecida pode ser incoerente com aquilo que a criança disse, podendo confundi-la. A resposta coerente estabelece uma ponte entre a fala do adulto e a da criança;
- reconhecer o esforço da criança em compreender o que ouve (palavras, enunciados, textos) a partir do contexto comunicativo;
- integrar a fala da criança na prática pedagógica, ressignificando-a.

O trabalho com as crianças exige do professor uma escuta e atenção real às suas falas, aos seus movimentos, gestos e demais ações expressivas.

A fala das crianças traduz seus modos próprios e particulares de pensar e não pode ser confundida com um falar aleatório. Ao contrário, cabe ao professor ajudar as crianças a explicitarem, para si e para os demais, as relações e associações contidas em suas falas,

valorizando a intenção comunicativa para dar continuidade aos diálogos. A criação de um clima de confiança, respeito e afeto em que as crianças experimentam o prazer e a necessidade de se comunicar apoiadas na parceria do adulto, é fundamental. Nessa perspectiva, o professor deve permitir e compreender que o freqüente burburinho que impera entre as crianças, mais do que sinal de confusão, é sinal de que estão se comunicando. Esse burburinho cotidiano é revelador de que dialogam, perguntam e respondem sobre assuntos relativos às atividades que estão desenvolvendo — um desenho, a leitura de um livro etc. — ou apenas de que têm intenção de se comunicar.



Ao organizar situações de participação nas quais as crianças possam buscar materiais, pedir informações ou fazer solicitações a outros professores ou crianças, elaborar avisos, pedidos ou recados a outras classes ou setores da instituição etc., o professor possibilita às crianças o uso contextualizado dos pedidos, perguntas, expressões de cortesia e formas de iniciar conversação. Deve-se cuidar que todos tenham oportunidades de participação.

É importante planejar situações de comunicação que exijam diferentes graus de formalidade, como conversas, exposições orais, entrevistas e não só a reprodução de contextos comunicativos informais.

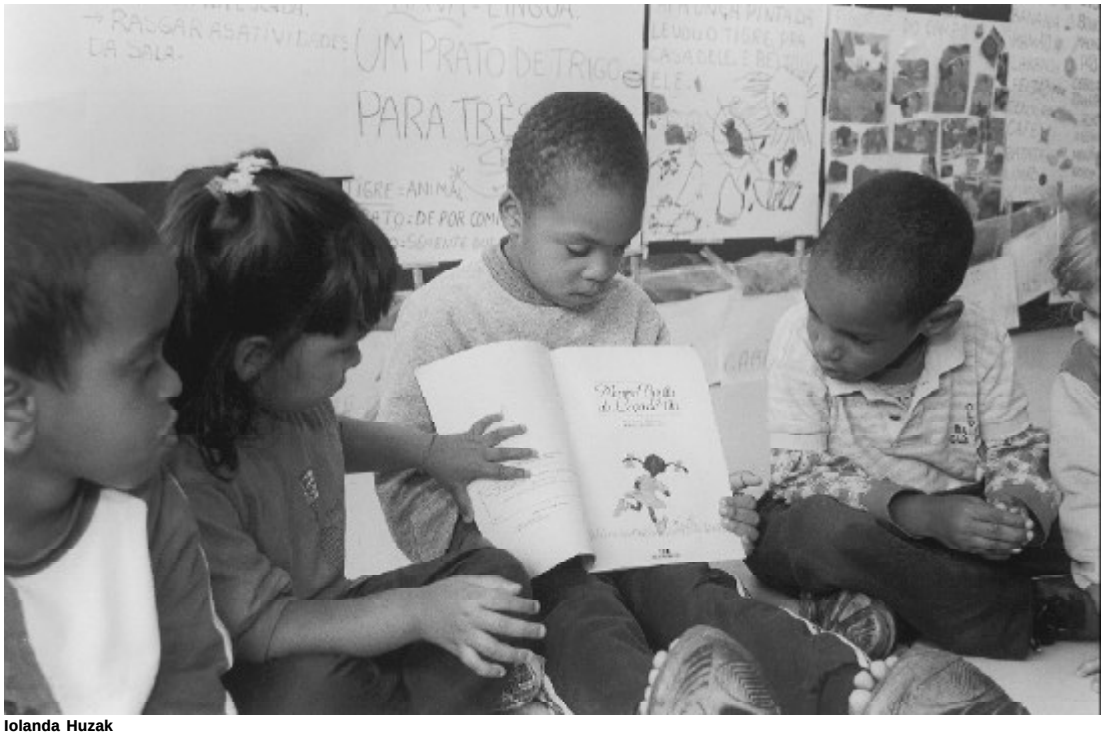
Uma das formas de ampliar o universo discursivo das crianças é propiciar que conversem bastante, em situações organizadas para tal fim, como na roda de conversa ou em brincadeiras de faz-de-conta. Pode-se organizar rodas de conversa nas quais alguns assuntos sejam discutidos intencionalmente, como um projeto de construção de um cenário para brincar, um passeio, a ilustração de um livro etc. Pode-se, também, conversar sobre assuntos diversos, como a discussão sobre um filme visto na TV, sobre a leitura de um livro, um acontecimento recente com uma das crianças etc.

A roda de conversa é o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de idéias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas idéias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. A participação na roda permite que as crianças aprendam a olhar e a ouvir os amigos, trocando experiências. Pode-se, na roda, contar fatos às crianças, descrever ações e promover uma aproximação com aspectos mais formais da linguagem por meio de situações como ler e contar histórias, cantar ou entoar canções, declamar poesias, dizer parlendas, textos de brincadeiras infantis etc.

A ampliação do universo discursivo das crianças também se dá por meio do conhecimento da variedade de textos e de manifestações culturais que expressam modos e formas próprias de ver o mundo, de viver e pensar. Músicas, poemas, histórias, bem como diferentes situações comunicativas, constituem-se num rico material para isso. Além de propiciar a ampliação do universo cultural, o contato com a diversidade permite conhecer e aprender a respeitar o diferente.

Algumas crianças, porém, por diversas razões, não chegam a desenvolver habilidades comunicativas por meio da fala, como, por exemplo, crianças com deficiência auditiva, algumas portadoras de paralisia cerebral, autistas etc. Nesses casos, a inclusão das crianças nas atividades regulares favorece o desenvolvimento de várias capacidades, como a sociabilidade, a comunicação, entre outras. Convém salientar que existem certos procedimentos que favorecem a aquisição de sistemas alternativos de linguagem, como a que é feita por meio de sinais, por exemplo, mas que requerem um conhecimento especializado.

Cabe ao professor da educação infantil uma ação no cotidiano visando a integrar todas as crianças no grupo. As crianças com problemas auditivos criam recursos variados para se fazerem entender. O professor deve também buscar diferentes possibilidades para entender e falar com elas, valorizando várias formas de expressão. Além da inclusão em creches e pré-escolas regulares, as crianças portadoras de necessidades especiais deverão ter paralelamente um atendimento especializado.



Iolanda Huzak

A narrativa pode e deve ser a porta de entrada de toda criança para os mundos criados pela literatura. A criança aprende a narrar por meio de jogos de contar e de histórias. Como jogos de contar entendem-se as situações em parceria com o adulto, os jogos de perguntar e responder, em que o adulto, inicialmente, assume a condução dos relatos sobre acontecimentos, fatos e experiências da vida pessoal da criança. Estimulando as perguntas e respostas, o professor propicia o estabelecimento da alternância dos sujeitos falantes, ajudando as crianças a detalharem suas narrativas. As histórias, diferentemente dos relatos, são textos previamente construídos, estão completos. As histórias estão associadas a convenções, como "Era uma vez", frase de abertura formal, "e foram felizes para sempre", fecho formal. Distinguem-se dos relatos por se configurarem como ficção e não como fato, como realidade; relacionam-se, portanto, com o construído e não com o real.

Uma atividade bastante interessante para se fazer com as crianças é a elaboração de entrevistas. A entrevista, além de possibilitar que se ressalte a transmissão oral como uma fonte de informações, propicia às crianças pensarem no assunto que desejam conhecer, nas pessoas que podem ter as informações de que necessitam e nas perguntas que deverão fazer. Para tanto, deve-se partir dos conhecimentos prévios das crianças sobre entrevistas para preparar um roteiro de perguntas. É preciso, também, pensar sobre a melhor forma de registrar a fala dos entrevistados. Pode-se incluir essa atividade em projetos que envolvam, por exemplo, o levantamento de informações junto aos pais sobre a história do nome de cada um, sobre as histórias da comunidade etc.

Outra atividade a ser realizada refere-se às apresentações orais ao vivo, de textos memorizados, nas quais as crianças reproduzem os mais diferentes gêneros, como histórias, poesias, parlendas etc., em situações que envolvem público (seu grupo, outras crianças da instituição, os pais etc.), como sarau de poesias, recital de parlendas. Outra possibilidade é a preparação de fitas de áudio ou vídeo para a gravação de poesias, músicas, histórias etc.

PRÁTICAS DE LEITURA

- Participação nas situações em que os adultos lêem textos de diferentes gêneros, como contos, poemas, notícias de jornal, informativos, parlendas, trava-línguas etc.
- Participação em situações que as crianças leiam[37], ainda que não o façam de maneira convencional.
- Reconhecimento do próprio nome dentro do conjunto de nomes do grupo nas situações em que isso se fizer necessário.

[37] Entende-se que a criança é capaz de ler na medida em que a leitura é compreendida como um conjunto de ações que transcendem a simples decodificação de letras e sílabas. Quando a criança consegue inferir o que está escrito em determinado texto a partir de indícios fornecidos pelo contexto, diz-se que ela está lendo.

- Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos etc., previamente apresentados ao grupo.
- Valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Práticas de leitura para as crianças têm um grande valor em si mesmas, não sendo sempre necessárias atividades subseqüentes, como o desenho dos personagens, a resposta de perguntas sobre a leitura, dramatização das histórias etc. Tais atividades só devem se realizar quando fizerem sentido e como parte de um projeto mais amplo. Caso contrário, pode-se oferecer uma idéia distorcida do que é ler.



A criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir um texto já é uma forma de leitura.

É de grande importância o acesso, por meio da leitura pelo professor, a diversos tipos de materiais escritos, uma vez que isso possibilita às crianças o contato com práticas culturais mediadas pela escrita. Comunicar práticas de leitura permite colocar as crianças no papel de "leitoras", que podem relacionar a linguagem com os textos, os gêneros e os portadores sobre os quais eles se apresentam: livros, bilhetes, revistas, cartas, jornais etc.

As poesias, parlendas, trava-línguas, os jogos de palavras, memorizados e repetidos, possibilitam às crianças atentarem não só aos conteúdos, mas também à forma, aos aspectos sonoros da linguagem, como ritmo e rimas, além das questões culturais e afetivas envolvidas.

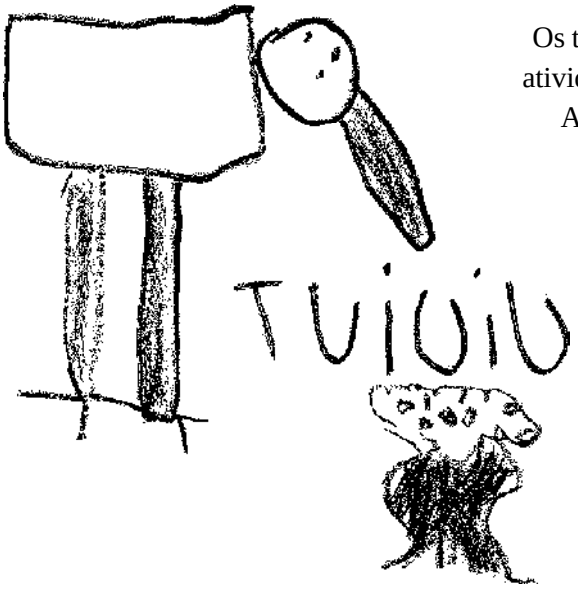
Quando o professor realiza com freqüência leituras de um mesmo gênero está propiciando às crianças oportunidades para que conheçam as características próprias de cada gênero, isto é, identificar se o texto lido é, por exemplo, uma história, um anúncio etc. São inúmeras as estratégias das quais o professor pode lançar mão para enriquecer as atividades de leitura, como comentar previamente o assunto do qual trata o texto; fazer com que as crianças levantem hipóteses sobre o tema a partir do título; oferecer informações que situem a leitura; criar um certo suspense, quando for o caso; lembrar de outros textos

conhecidos a partir do texto lido; favorecer a conversa entre as crianças para que possam compartilhar o efeito que a leitura produziu, trocar opiniões e comentários etc.

O professor, além de ler para as crianças, pode organizar as seguintes situações de leitura para que elas próprias leiam:

- situações em que as crianças estabelecem uma relação entre o que é falado e o que está escrito (embora ainda não saibam ler convencionalmente). Nessas atividades de "leitura", as crianças devem saber o texto de cor e tentar localizar onde estão escritas determinadas palavras. Para isso, as crianças precisam buscar todos os indicadores disponíveis no texto escrito. Não é qualquer texto que garante que o esforço de atribuir significado às partes escritas coloque problemas que ajudem a criança a refletir e a aprender. Nesse caso, os textos mais adequados são as quadrinhas, parlendas e canções porque focalizam a sonoridade da linguagem (ritmos, rimas, repetições etc.), permitindo localizar o que o texto diz em cada linha;
- situações em que as crianças precisam descobrir o sentido do texto apoiando-se nos mais diversos elementos, como nas figuras que o acompanham, na diagramação, em seus conhecimentos prévios sobre o assunto, no conhecimento que têm sobre algumas características próprias do gênero etc.

Nesses casos, os textos mais adequados são as embalagens comerciais, os folhetos de propaganda, as histórias em quadrinhos e demais portadores que possibilitam às crianças deduzir o sentido a partir do conteúdo, da imagem ou foto, do conhecimento da marca ou do logotipo.



Os textos de histórias já conhecidos possibilitam atividades de buscar "onde está escrito tal coisa". As crianças, levando em conta algumas pistas contidas no texto escrito, podem localizar uma palavra ou um trecho que até o momento não sabem como se escreve convencionalmente. Podem procurar no livro a fala de alguma personagem. Para isso, devem recordar a história para situar o momento no qual a personagem fala e consultar o texto, procurando indícios que permitam localizar a palavra ou trecho procurado.



Iolanda Huzak

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence. As instituições de educação infantil podem resgatar o repertório de histórias que as crianças ouvem em casa e nos ambientes que freqüentam, uma vez que essas histórias se constituem em rica fonte de informação sobre as diversas formas culturais de lidar com as emoções e com as questões éticas, contribuindo na construção da subjetividade e da sensibilidade das crianças.

Ter acesso à boa literatura é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura. A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de sentar para ouvir histórias exige que o professor, como leitor, preocupe-se em lê-la com interesse, criando um ambiente agradável e convidativo à escuta atenta, mobilizando a expectativa das crianças, permitindo que elas olhem o texto e as ilustrações enquanto a história é lida.

Quem convive com crianças sabe o quanto elas gostam de escutar a mesma história várias vezes, pelo prazer de reconhecê-la, de apreendê-la em seus detalhes, de cobrar a mesma seqüência e de antecipar as emoções que teve da primeira vez. Isso evidencia que a criança que escuta muitas histórias pode construir um saber sobre a linguagem escrita. Sabe que na escrita as coisas permanecem, que se pode voltar a elas e encontrá-las tal qual estavam da primeira vez.

Muitas vezes a leitura do professor tem a participação das crianças, principalmente naqueles elementos da história que se repetem (estribilhos, discursos diretos, alguns episódios etc.) e que por isso são facilmente memorizados por elas, que aguardam com expectativa a hora de adiantar-se à leitura do professor, dizendo determinadas partes da história. Diferenciam também a leitura de uma história do relato oral. No primeiro caso, a criança espera que o leitor leia literalmente o que o texto diz.

Recontar histórias é outra atividade que pode ser desenvolvida pelas crianças. Elas podem contar histórias conhecidas com a ajuda do professor, reconstruindo o texto original à sua maneira. Para isso podem apoiar-se nas ilustrações e na versão lida. Nessas condições, cabe ao professor promover situações para que as crianças compreendam as relações entre o que se fala, o texto escrito e a imagem. O professor lê a história, as crianças escutam, observam as gravuras e, freqüentemente, depois de algumas leituras, já conseguem recontar a história, utilizando algumas expressões e palavras ouvidas na voz do professor. Nesse sentido, é importante ler as histórias tal qual estão escritas, imprimindo ritmo à narrativa e dando à criança a idéia de que ler significa atribuir significado ao texto e compreendê-lo.

Para favorecer as práticas de leitura, algumas condições são consideradas essenciais. São elas:

- dispor de um acervo em sala com livros e outros materiais, como histórias em quadrinhos, revistas, enciclopédias, jornais etc., classificados e organizados com a ajuda das crianças;
- organizar momentos de leitura livre nos quais o professor também leia para si. Para as crianças é fundamental ter o professor como um bom modelo. O professor que lê histórias, que tem boa e prazerosa relação com a leitura e gosta verdadeiramente de ler, tem um papel fundamental: o de modelo para as crianças;
- possibilitar às crianças a escolha de suas leituras e o contato com os livros, de forma a que possam manuseá-los, por exemplo, nos momentos de atividades diversificadas;
- possibilitar regularmente às crianças o empréstimo de livros para levarem para casa. Bons textos podem ter o poder de provocar momentos de leitura em casa, junto com os familiares.

Uma prática constante de leitura deve considerar a qualidade literária dos textos. A oferta de textos supostamente mais fáceis e curtos, para crianças pequenas, pode resultar em um empobrecimento de possibilidades de acesso à boa literatura.

Ler não é decifrar palavras. A leitura é um processo em que o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, apoiando-se em diferentes estratégias, como

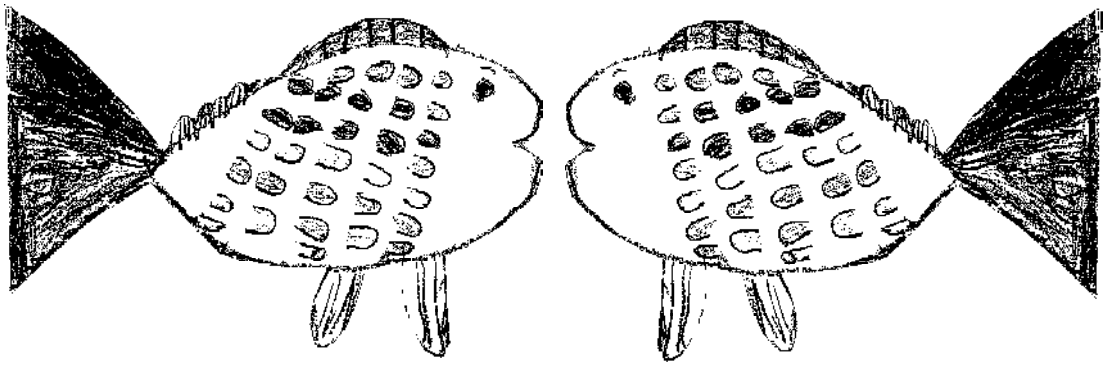
seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que sabe sobre a linguagem escrita e o gênero em questão. O professor não precisa omitir, simplificar ou substituir por um sinônimo familiar as palavras que considera difíceis, pois, se o fizer, correrá o risco de empobrecer o texto. A leitura de histórias é uma rica fonte de aprendizagem de novos vocabulários. Um bom texto deve admitir várias interpretações, superando-se, assim, o mito de que ler é somente extrair informação da escrita.

PRÁTICAS DE ESCRITA

- Participação em situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da escrita.
- Escrita do próprio nome em situações em que isso é necessário.
- Produção de textos individuais e/ou coletivos ditados oralmente ao professor para diversos fins.
- Prática de escrita de próprio punho, utilizando o conhecimento de que dispõe, no momento, sobre o sistema de escrita em língua materna.
- Respeito pela produção própria e alheia.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Na instituição de educação infantil, as crianças podem aprender a escrever produzindo oralmente textos com destino escrito. Nessas situações o professor é o escriba. A criança também aprende a escrever, fazendo-o da forma como sabe, escrevendo de próprio punho. Em ambos os casos, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, considerando as condições nas quais é produzida: para que, para quem, onde e como.



O trabalho com produção de textos deve se constituir em uma prática continuada, na qual se reproduz contextos cotidianos em que escrever tem sentido. Deve-se buscar a maior similaridade possível com as práticas de uso social, como escrever para não esquecer alguma informação, escrever para enviar uma mensagem a um destinatário ausente, escrever para que a mensagem atinja um grande número de pessoas, escrever para identificar um objeto ou uma produção etc.

O tratamento que se dá à escrita na instituição de educação infantil pode ter como base a oralidade para ensinar a linguagem que se usa para escrever. Ditar um texto para o professor, para outra criança ou para ser gravado em fita cassete é uma forma de viabilizar a produção de textos antes de as crianças saberem grafá-los. É em atividades desse tipo que elas começam a participar de um processo de produção de texto escrito, construindo conhecimento sobre essa linguagem, antes mesmo que saibam escrever autonomamente. Ao participar em atividades conjuntas de escrita a criança aprende a:

- repetir palavras ou expressões literais do texto original;
- controlar o ritmo do que está sendo ditado, quando a fala se ajusta ao tempo da escrita;
- diferenciar as atividades de contar uma história, por exemplo, da atividade de ditá-la para o professor, percebendo, portanto, que não se diz as mesmas coisas nem da mesma forma quando se fala e quando se escreve;
- retomar o texto escrito pelo professor, a fim de saber o que já está escrito e o que ainda falta escrever;
- considerar o destinatário ausente e a necessidade da clareza do texto para que ele possa compreender a mensagem;
- diferenciar entre o que o texto diz e a intenção que se teve antes de escrever;
- realizar várias versões do texto sobre o qual se trabalha, produzindo alterações que podem afetar tanto o conteúdo como a forma em que foi escrito.

O professor pode chamar a atenção sobre a estrutura do texto, negociar significados e propor a substituição do uso excessivo de “e”, “aí”, “daí” por conectivos mais adequados à linguagem escrita e de expressões que marcam temporalidade, causalidade etc., como “de repente”, “um dia”, “muitos anos depois” etc. A reelaboração dos textos produzidos, realizada coletivamente com o apoio do professor, faz com que a criança aprenda a conceber a escrita como processo, começando a coordenar os papéis de produtor e leitor a partir da intervenção do professor ou da parceria com outra criança durante o processo de produção. As crianças e o professor podem tentar melhorar o texto, acrescentando, retirando,



deslocando ou transformando alguns trechos com o objetivo de torná-lo mais legível para o leitor, mais claro ou agradável de ler.

No caso das crianças maiores, o ditado entre pares favorece muito a aprendizagem, pois elas se ajudam mutuamente. Quando uma criança dita e outra escreve, aquela que dita atua como revisora para a que escreve, por meio de diversas ações, como ler o que já foi escrito para não correr o risco de escrever duas vezes a mesma palavra, diferenciar o que "já está escrito" do que "ainda não está escrito" quando a outra se perde, observar a conexão entre os enunciados, ajudar a pensar em quais letras colocar e pesquisar, em caso de dúvida, buscando palavras ou parte de palavras conhecidas em outro contexto etc.

Saber escrever o próprio nome é um valioso conhecimento que fornece às crianças um repertório básico de letras que lhes servirá de fonte de informação para produzir outras escritas. A instituição de educação infantil deve preocupar-se em marcar os pertences, os objetos pessoais e as produções das crianças com seus nomes. É importante realizar um trabalho intencional que leve ao reconhecimento e reprodução do próprio nome para que elas se apropriem progressivamente da sua escrita convencional. A coleção dos nomes das crianças de um mesmo grupo, registrados em pequenas tiras de papel, pode estar afixada

em lugar visível da sala. Os nomes podem estar escritos em letra maiúscula, tipo de imprensa (conhecida também como letra de fôrma), pois, para a criança, inicialmente, é mais fácil imitar esse tipo de letra. Trata-se de uma letra mais simples do ponto de vista gráfico que possibilita perceber cada caractere, não deixando dúvidas sobre onde começa e onde termina cada letra.

As atividades de reescrita de textos diversos devem se constituir em situações favoráveis à apropriação das características da linguagem escrita, dos gêneros, convenções e formas. Essas situações são planejadas com o objetivo de eliminar algumas dificuldades inerentes à produção de textos, pois consistem em recriar algo a partir do que já existe. Essas situações são aquelas nas quais as crianças reescrevem um texto que já está escrito por alguém e que não é reprodução literal, mas uma versão própria de um texto já existente. Podem reescrever textos já escritos e para tal precisam retirar ou acrescentar elementos com relação ao texto original. Pode-se propor às crianças que reescrevam notícias da atualidade que saíram no jornal que lhes interessou, ou uma lenda, uma história etc.

Nas atividades de escrita, parte-se do pressuposto que as crianças se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio em situações de uso, quando têm problemas a resolver e precisam colocar em jogo tudo o que sabem para fazer o melhor que podem.

As crianças que não sabem escrever de forma convencional, ao receberem um convite para fazê-lo, estão diante de uma verdadeira situação-problema, na qual se pode observar o desenvolvimento do seu processo de aprendizagem. Tal prática deve favorecer a construção de escritas de acordo com as idéias construídas pelas crianças e promover a busca de informações específicas de que necessitem, tanto nos textos disponíveis como recorrendo a informantes (outras crianças e o professor). O fato de as escritas não-convencionais serem aceitas não significa ausência de intervenção pedagógica. O conhecimento sobre a natureza e o funcionamento do sistema de escrita precisa ser construído pelas crianças com a ajuda do professor. Para que isso aconteça é preciso que ele considere as idéias das crianças ao planejar e orientar as atividades didáticas com o objetivo de desencadear e apoiar as suas ações, estabelecendo um diálogo com elas e fazendo-as avançar nos seus conhecimentos. As crianças podem saber de cor os textos que serão escritos, como, por exemplo, uma parlenda, uma poesia ou uma letra de música. Nessas atividades, as crianças precisam pensar sobre quantas e quais letras colocar para escrever o texto, usar o conhecimento disponível sobre o sistema de escrita, buscar material escrito que possa ajudar a decidir como grafar etc.

As crianças de um grupo encontram-se, em geral, em momentos diferentes no processo de construção da escrita. Essa diversidade pode resultar em ganhos no desenvolvimento do trabalho. Daí a importância de uma prática educativa que aceita e valoriza as diferenças individuais e fomenta a troca de experiências e conhecimentos entre as crianças. As atividades de escrita e de produção de textos são muito mais interessantes,

portanto, quando se realizam num contexto de interação. No processo de aprendizagem, o que num dado momento uma criança consegue realizar apenas com ajuda, posteriormente poderá ser feito com relativa autonomia.

A criação de um clima favorável para o trabalho em grupo possibilita ricos intercâmbios comunicativos de enorme valor social e educativo. Para que a interação grupal cumpra seu papel, é preciso que as crianças aprendam a trabalhar juntas. Para que desenvolvam essa capacidade, é necessário um trabalho intencional e sistemático do professor para organizar as situações de interação considerando a heterogeneidade dos conhecimentos das crianças. Além disso, é importante que o professor escolha as crianças que possam se informar mutuamente, favoreça os intercâmbios, pontue as dificuldades de entendimento, ajude a percepção de detalhes do texto etc. Deixando de ser o único informante, o professor pode organizar grupos, ou duplas de crianças que possuam hipóteses diferentes (porém próximas) sobre a língua escrita, o que favorece intercâmbios mais fecundos. As crianças podem utilizar a lousa ou letras móveis[38] e, ao confrontar suas produções, podem comparar suas escritas, consultarem-se, corrigirem-se, socializarem idéias e informações etc.



Iolanda Huzak

[38] As letras móveis adquirem uma importante função em situações de interação, pois permitem fazer e desfazer as escritas a partir da discussão entre as crianças, comparar, pensar em como deixar a escrita final, copiar nos casos em que é preciso ter registro etc.

Para favorecer as práticas de escrita, algumas condições são consideradas essenciais. São elas:

- reconhecer a capacidade das crianças para escrever e dar legitimidade e significação às escritas iniciais, uma vez que estas possuem intenção comunicativa;
- propor atividades de escrita que façam sentido para as crianças, isto é, que elas saibam para que e para quem estão escrevendo, revestindo a escrita de seu caráter social;
- propor atividades que permitam diversidade de estratégias nas formas de resolução encontradas pelas crianças;
- ajudar as crianças a desenvolverem a habilidade de retornar ao texto escrito — reler o que está ou foi escrito — para reelaborá-lo, ampliá-lo ou melhor compreendê-lo.

Orientações gerais para o professor

Ambiente alfabetizador

Diz-se que um ambiente é alfabetizador quando promove um conjunto de situações de usos reais de leitura e escrita nas quais as crianças têm a oportunidade de participar. Se os adultos com quem as crianças convivem utilizam a escrita no seu cotidiano e oferecem a elas a oportunidade de presenciar e participar de diversos atos de leitura e de escrita, elas podem, desde cedo, pensar sobre a língua e seus usos, construindo idéias sobre como se lê e como se escreve.

Na instituição de educação infantil, são variadas as situações de comunicação que necessitam da mediação pela escrita. Isso acontece, por exemplo, quando se recorre a uma instrução escrita de uma regra de jogo, quando se lê uma notícia de jornal de interesse das crianças, quando se informa sobre o dia e o horário de uma festa em um convite de aniversário, quando se anota uma idéia para não esquecê-la ou quando o professor envia um bilhete para os pais e tem a preocupação de lê-lo para as crianças, permitindo que elas se informem sobre o seu conteúdo e intenção.

Todas as tarefas que tradicionalmente o professor realizava fora da sala e na ausência das crianças, como preparar convites para as reuniões de pais, escrever uma carta para uma criança que está se ausentando, ler um bilhete deixado pelo professor do outro período etc., podem ser partilhadas com as crianças ou integrarem atividades de exploração dos diversos usos da escrita e da leitura.

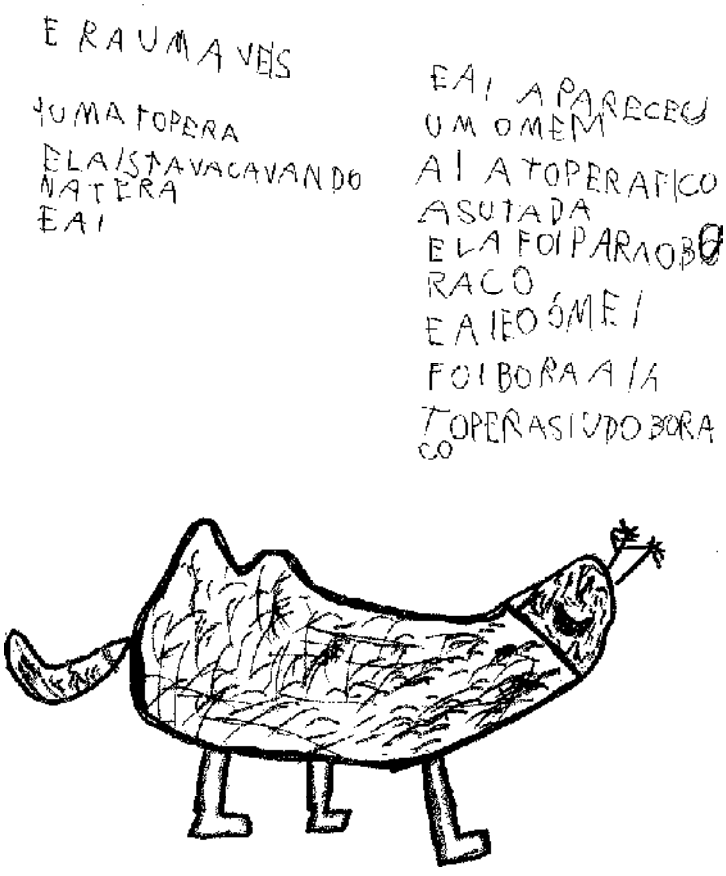
A participação ativa das crianças nesses eventos de letramento configura um ambiente alfabetizador na instituição. Isso é especialmente importante quando as crianças provêm de comunidades pouco letradas, em que têm pouca oportunidade de presenciar atos de leitura e escrita junto com parceiros mais experientes. Nesse caso, o professor torna-se uma referência bastante importante. Se a educação infantil trouxer os diversos textos utilizados nas prática sociais para dentro da instituição, estará ampliando o acesso ao mundo letrado, cumprindo um papel importante na busca da igualdade de oportunidades.

Algumas vezes, o termo “ambiente alfabetizador” tem sido confundido com a imagem de uma sala com paredes cobertas de textos expostos e, às vezes, até com etiquetas nomeando móveis e objetos, como se esta fosse uma forma eficiente de expor as crianças à escrita. É necessário considerar que expor as crianças às práticas de leitura e escrita está relacionado com a oferta de oportunidades de participação em situações nas quais a escrita e a leitura se façam necessárias, isto é, nas quais tenham uma função real de expressão e comunicação.

A experiência com textos variados e de diferentes gêneros é fundamental para a constituição do ambiente de letramento. A seleção do material escrito, portanto, deve estar

guiada pela necessidade de iniciar as crianças no contato com os diversos textos e de facilitar a observação de práticas sociais de leitura e escrita nas quais suas diferentes funções e características sejam consideradas. Nesse sentido, os textos de literatura geral e infantil, jornais, revistas, textos publicitários etc. são os modelos que se pode oferecer às crianças para que aprendam sobre a linguagem que se usa para escrever.

O professor, de acordo com seus projetos e objetivos, pode escolher com que gêneros vai trabalhar de forma mais contínua e sistemática, para que as crianças os conheçam bem. Por exemplo, conhecer o que é uma receita culinária, seu aspecto gráfico, formato em lista, combinação de palavras e números que indicam a quantidade dos ingredientes etc., assim como as características de uma poesia, histórias em quadrinhos, notícias de jornal etc.



Alguns textos são adequados para o trabalho com a linguagem escrita nessa faixa etária, como, por exemplo, receitas culinárias; regras de jogos; textos impressos em embalagens, rótulos, anúncios, *slogans*, cartazes, folhetos; cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal etc.); convites; diários (pessoais, das crianças da sala etc.); histórias em quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis; parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas e trava-línguas; contos (de fadas, de assombração etc.); mitos, lendas, “causos” populares e fábulas; relatos históricos; textos de enciclopédia etc.

Organização do tempo

ATIVIDADES PERMANENTES

Contar histórias costuma ser uma prática diária nas instituições de educação infantil. Nesses momentos, além de contar, é necessário ler as histórias e possibilitar seu reconto pelas crianças. É possível também a leitura compartilhada de livros em capítulos, o que possibilita às crianças o acesso, pela leitura do professor, a textos mais longos.

Outra atividade permanente interessante é a roda de leitores em que periodicamente as crianças tomam emprestado um livro da instituição para ler em casa. No dia previamente combinado, as crianças podem relatar suas impressões, comentar o que gostaram ou não, o que pensaram, comparar com outros títulos do mesmo autor, contar uma pequena parte da história para recomendar o livro que a entusiasmou às outras crianças.

A leitura e a escrita também podem fazer parte das atividades diversificadas, por meio de ambientes organizados para:

- leitura — são organizados de forma atraente, num ambiente aconchegante, livros de diversos gêneros, de diferentes autores, revistas, histórias em quadrinhos, jornais, suplementos, trabalhos de outras crianças etc.;
- jogos de escrita — no ambiente criado para os jogos de mesa, podem-se oferecer jogos gráficos, como caça-palavras, forca, cruzadinhas etc. Nesses casos, convém deixar à disposição das crianças cartelas com letras, letras móveis etc.
- faz-de-conta — a criação de ambientes para brincar no interior ou fora da sala possibilita a ampliação contextualizada do universo discursivo, trazendo para o cotidiano da instituição novas formas de interação com a linguagem. Esse espaço pode conter diferentes caixas previamente organizadas pelo professor para incrementar o jogo simbólico das crianças, nas quais tenham diversos materiais gráficos, próprios às diversas situações cotidianas que os ambientes do faz-de-conta reproduzem, como embalagens diversas, livros de receitas, blocos para escrever, talões com impressos diversos etc.

PROJETOS

Os projetos permitem uma interseção entre conteúdos de diferentes eixos de trabalho. Há projetos que visam o trabalho específico com a linguagem, seja oral ou escrita, levando

em conta as características e função próprias do gênero. Nos projetos relacionados aos outros eixos de trabalho, é comum que se faça uso do registro escrito como recurso de documentação. Elaborar um livro de regras de jogos, um catálogo de coleções ou um fascículo informativo sobre a vida dos animais, por exemplo, podem ser produtos finais de projetos. Da mesma forma, preparar uma entrevista ou uma comunicação oral, como um convite para que outro grupo venha assistir a uma apresentação, são atividades que podem integrar projetos de diversas áreas. Os projetos de linguagem oral podem propor, por exemplo, a gravação em fita cassete de histórias contadas pelas famílias para fazer uma coleção para a sala, ou de parlendas, ou, ainda, de brincadeiras cantadas para o acervo de brincadeiras da instituição ou para outro lugar a ser definido pelo professor e pelas crianças. A pesquisa e o reconto de casos ou histórias da tradição oral envolvendo as famílias e a comunidade, que contarão sobre as histórias que povoam suas memórias, é outro projeto que oferece ricas possibilidades de trabalho com a linguagem oral.

Pode-se também organizar saraus literários nos quais as crianças escolhem textos (histórias, poesias, parlendas) para contar ou recitar no dia do encontro. Elaborar um documentário em vídeo ou exposição oral sobre o que as crianças sabem de assuntos tratados num projeto de outro eixo, como, por exemplo, instruções sobre como se faz uma pipa.

No que se refere à linguagem escrita, os projetos favorecem o planejamento do texto por meio da elaboração de rascunhos, revisão (com ajuda) e edição (capa, dedicatória, índice, ilustrações etc.), na busca de uma bem cuidada apresentação do produto final.

Os diversos textos que podem ser produzidos em cada projeto devem utilizar modelos de referência correspondentes aos gêneros com os quais se está trabalhando. É aconselhável que sejam apresentados textos impressos de diferentes autores. Se o texto for um cartaz, deve-se apresentar às crianças alguns cartazes sobre diversos assuntos, para que elas possam perceber como são organizados, como o texto é escrito, como são as imagens etc. Se for um jornal, é necessário que as crianças possam identificar, entre outras coisas, as diversas seções que o compõem, como se caracteriza uma manchete, uma propaganda, uma seção de classificados etc. Para se montar uma história em quadrinhos, é necessário o conhecimento de vários tipos de histórias em quadrinhos para que as crianças conheçam melhor suas características. Pode-se identificar os principais temas que envolvem cada personagem, os recursos de imagens usadas etc. Assim, se amplia o repertório em uso pelas crianças e elas avançam no conhecimento desse tipo de texto. Ao final, as crianças podem produzir as próprias histórias em quadrinhos.

Os projetos que envolvem a escrita podem resultar em diferentes produtos: uma coletânea de textos de um mesmo gênero (poemas, contos de fadas, lendas etc.); um livro sobre um tema pesquisado (a vida dos tubarões, das formigas etc.); um cartaz sobre cuidados com a saúde ou com as plantas, para afixar no mural da instituição; um jornal; um livro das receitas aprendidas com os pais que estiverem dispostos a ir preparar um prato junto com as crianças; produção de cartas para correspondência com outras instituições etc.

Pode-se planejar projetos específicos de leitura, articulados ou não com a escrita: produzir uma fita cassete de contos ou poesias recitadas por um grupo, para ouvir em casa ou para enviar a uma turma de outra instituição; elaborar um álbum de figuras (de animais ou de plantas, de fotos, de ícones diversos, de logotipos da publicidade ou marcas de produtos etc.) colecionadas pelas crianças; elaborar uma antologia de letras das músicas prediletas do grupo, para recordá-las e poder cantá-las; elaborar uma coletânea de adivinhas para "pegar" os pais e irmãos etc.

SEQÜÊNCIA DE ATIVIDADES

Nas atividades seqüenciadas de leitura, pode-se eleger temporariamente, textos que propiciem conhecer a diversidade possível existente dentro de um mesmo gênero, como por exemplo, ler o conjunto da obra de um determinado autor ou ler diferentes contos sobre saci-pererê, dragões ou piratas, ou várias versões de uma mesma lenda etc.



Iolanda Huzak

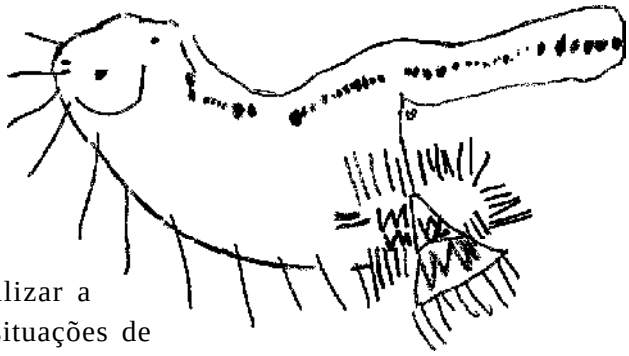
Os recursos didáticos e sua utilização

Dentre os principais recursos que precisam estar disponíveis na instituição de educação infantil estão os textos, trazidos para a sala do grupo nos seus portadores de origem, isto é, nos livros, jornais, revistas, cartazes, cartas etc. É necessário que esses

materiais sejam colocados à disposição das crianças para serem manuseados. Algumas vezes, por medo de que os livros se estraguem, acaba-se restringindo o acesso a eles. Deve-se lembrar, no entanto, que a aprendizagem em relação aos cuidados no manuseio desses materiais implica em procedimentos e valores que só poderão ser aprendidos se as crianças puderem manuseá-los.

Além disso, sempre que possível, a organização do espaço físico deve ser aconchegante, com almofadas, iluminação adequada e livros, revistas etc. organizados de modo a garantir o livre acesso às crianças. Esse acervo deve conter textos dos mais variados gêneros, oferecidos em seus portadores de origem: livros de contos, poesia, enciclopédias, dicionários, jornais, revistas (infantis, em quadrinhos, de palavras cruzadas), almanaques etc. Também aqueles que são produzidos pelas crianças podem compor o acervo: coletâneas de contos, de trava-línguas, de adivinhas, brincadeiras e jogos infantis, livros de narrativas, revistas, jornais etc. Se possível, é interessante ter também vários exemplares de um mesmo livro ou gibi. Isso facilita os momentos de leitura compartilhada com o professor ou entre as crianças.

O gravador é um importante recurso didático por permitir que se ouça posteriormente o que se falou. Pode ser usado para a organização de acervos ou coletâneas de histórias, poesias, músicas, "causos" etc.; para viabilizar o diálogo entre interlocutores distantes ou que não se encontram no mesmo ambiente; para realizar entrevistas; para troca de informações, entre outras possibilidades. Pode ser utilizado para gravar histórias contadas pelas crianças por meio de um rodízio de contadores. Nessa situação, as crianças podem observar o tom e o ritmo de suas falas, refletir sobre a melhor entonação a ser dada em cada momento da história etc.



Outra possibilidade interessante é utilizar a gravação das rodas de conversa ou outras situações de interlocução. Com isso, o professor pode promover novas atividades para que as crianças reformulem suas perguntas, justifiquem suas opiniões, expliquem a informação que possuem, explicitem desacordos.

Além disso, o gravador é também um excelente instrumento para que o professor tenha documentado o que aconteceu e possa a partir daí, refletir, avaliar e reorientar sua prática.

O trabalho com a escrita pode ser enriquecido por meio da utilização do computador. Ainda são poucas as instituições infantis que utilizam computadores na sua prática, mas esse recurso, quando possível, oferece oportunidades para que as crianças tenham acesso ao manuseio da máquina, ao uso do teclado, a programas simples de edição de texto, sempre com a ajuda do professor.

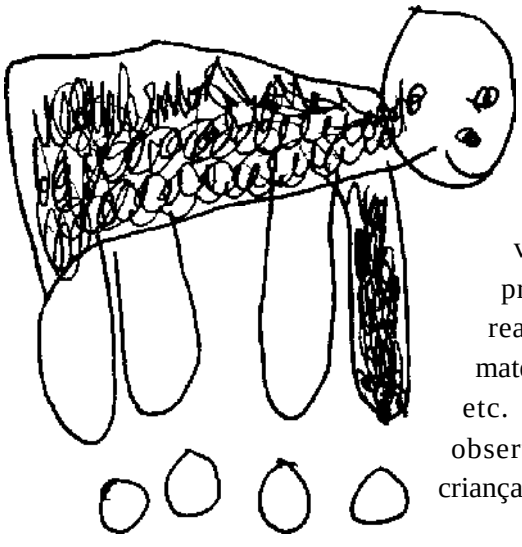
OBSERVAÇÃO, REGISTRO E AVALIAÇÃO FORMATIVA

A avaliação é um importante instrumento para que o professor possa obter dados sobre o processo de aprendizagem de cada criança, reorientar sua prática e elaborar seu planejamento, propondo situações capazes de gerar novos avanços na aprendizagem das crianças.

A avaliação deve se dar de forma sistemática e contínua ao longo de todo o processo de aprendizagem. É aconselhável que se faça um levantamento inicial para obter as informações necessárias sobre o conhecimento prévio que as crianças possuem sobre a escrita, a leitura e a linguagem oral, sobre suas diferenças individuais, sobre suas possibilidades de aprendizagem e para que, com isso, se possa planejar a prática, selecionar conteúdos e materiais, propor atividades e definir objetivos com uma melhor adequação didática.

As situações de avaliação devem se dar em atividades contextualizadas para que se possa observar a evolução das crianças. É possível aproveitar as inúmeras ocasiões em que as crianças falam, lêem e escrevem para se fazer um acompanhamento de seu progresso. A observação é o principal instrumento para que o professor possa avaliar o processo de construção da linguagem pelas crianças.

Em uma avaliação formativa é importante a devolução do processo de aprendizagem à criança, isto é, o retorno que o professor dá para as crianças a respeito de suas conquistas e daquilo que já aprenderam. Por exemplo: “Você já sabe escrever o seu nome”, “Você já consegue falar o nome do seu amigo”, “Você já consegue ler o nome de fulano” etc. É imprescindível que os parâmetros de avaliação tenham estreita relação com as situações didáticas propostas às crianças.



São consideradas experiências prioritárias para as crianças de zero a três anos a utilização da linguagem oral para se expressar e a exploração de materiais escritos. Para isso, é preciso que as crianças participem de situações nas quais possam conversar e interagir verbalmente, ouvir histórias contadas e lidas pelo professor, presenciar diversos atos de escrita realizados pelo professor, ter acesso a diversos materiais escritos, como livros, revistas, embalagens etc. Há um conjunto de indícios que permitem observar se as oportunidades oferecidas para as crianças dessa faixa etária têm sido suficientes para que

elas se familiarizem com as práticas culturais que envolvem a leitura e a escrita. Por exemplo, se a criança pede que o professor leia histórias, se procura livros e outros textos para ver, folhear e manusear, se brinca imitando práticas de leitura e escrita. O professor pode também observar se a criança reconhece e utiliza gestos, expressões fisionômicas e palavras para comunicar-se e expressar-se; se construiu um repertório de palavras, frases e expressões verbais para fazer perguntas e pedidos; se é capaz de escutar histórias e relatos com atenção e prazer etc.

A partir dos quatro e até os seis anos, uma vez que tenham tido muitas oportunidades na instituição de educação infantil de vivenciar experiências envolvendo a linguagem oral e escrita, pode-se esperar que as crianças participem de conversas, utilizando-se de diferentes recursos necessários ao diálogo; manuseiem materiais escritos, interessando-se por ler e por ouvir a leitura de histórias e experimentem escrever nas situações nas quais isso se faça necessário, como, por exemplo, marcar seu nome nos desenhos. Para que elas possam vivenciar essas experiências, é necessário oferecer oportunidades para que façam perguntas; elaborem respostas; ouçam as colocações das outras crianças; tenham acesso a diversos materiais escritos e possam manuseá-los, apreciá-los e incluí-los nas suas brincadeiras; ouçam histórias lidas e contadas pelo professor ou por outras crianças; possam brincar de escrever, tendo acesso aos materiais necessários a isso.

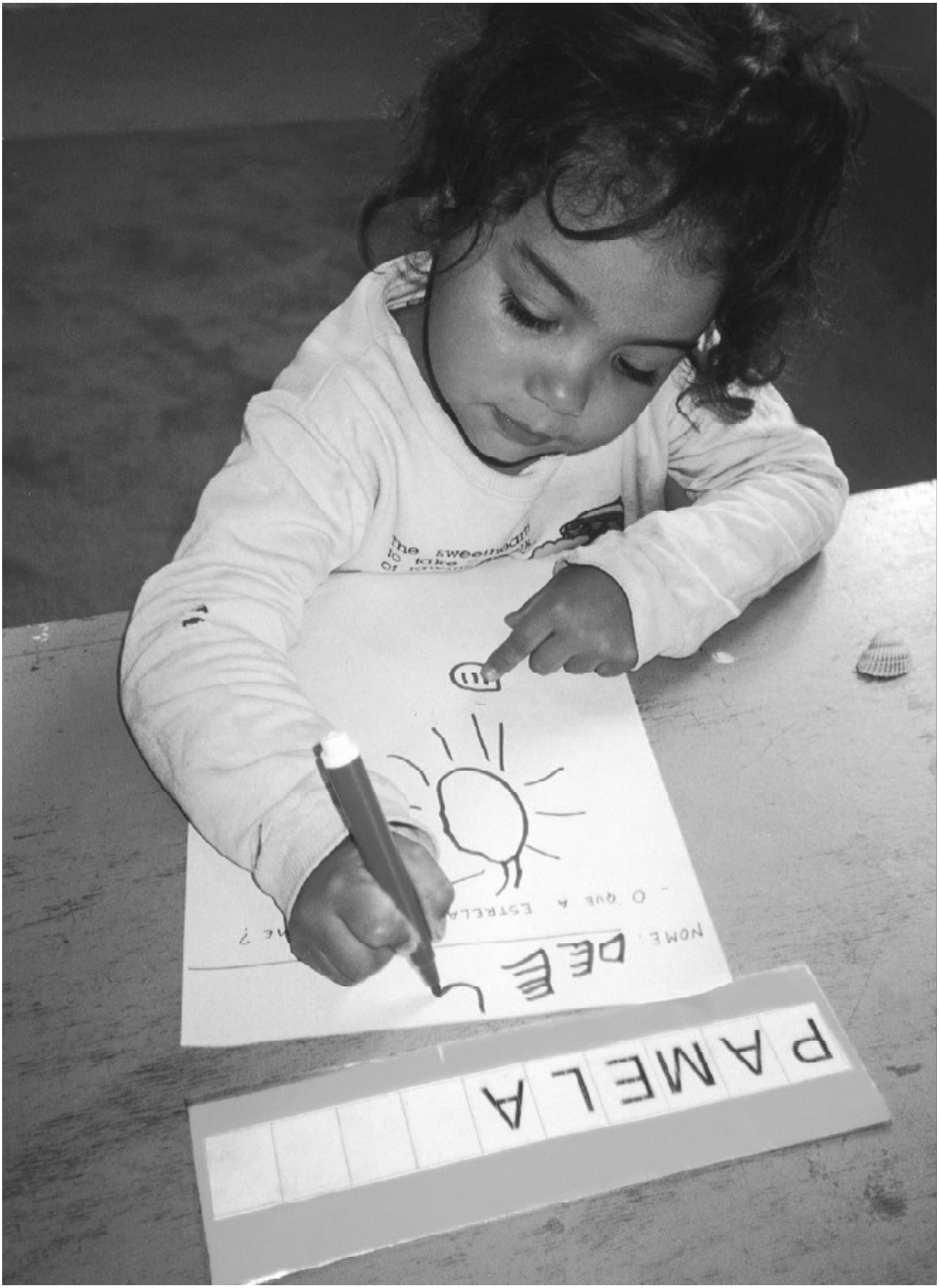
Em relação às práticas de oralidade pode-se observar também se as crianças ampliaram seu vocabulário, incorporando novas expressões e utilizando de expressões de cortesia; se percebem quando o professor está lendo ou falando e se reconhecem o tipo de linguagem escrita ou falada.

Em relação às práticas de leitura, é possível observar se as crianças pedem que o professor leia; se procuram livros de histórias ou outros textos no acervo; se consideram as ilustrações ou outros indícios para antecipar o conteúdo dos textos; se realizam comentários sobre o que “leram” ou escutaram; se compartilham com os outros o efeito que a leitura produziu; se recomendam a seus companheiros a leitura que as interessou.

Em relação às práticas de escrita e de produção de textos pode-se observar se as crianças se interessam por escrever seu nome e o nome de outras pessoas; se recorrem à escrita ou propõem que se recorra quando têm de se dirigir a um destinatário ausente.

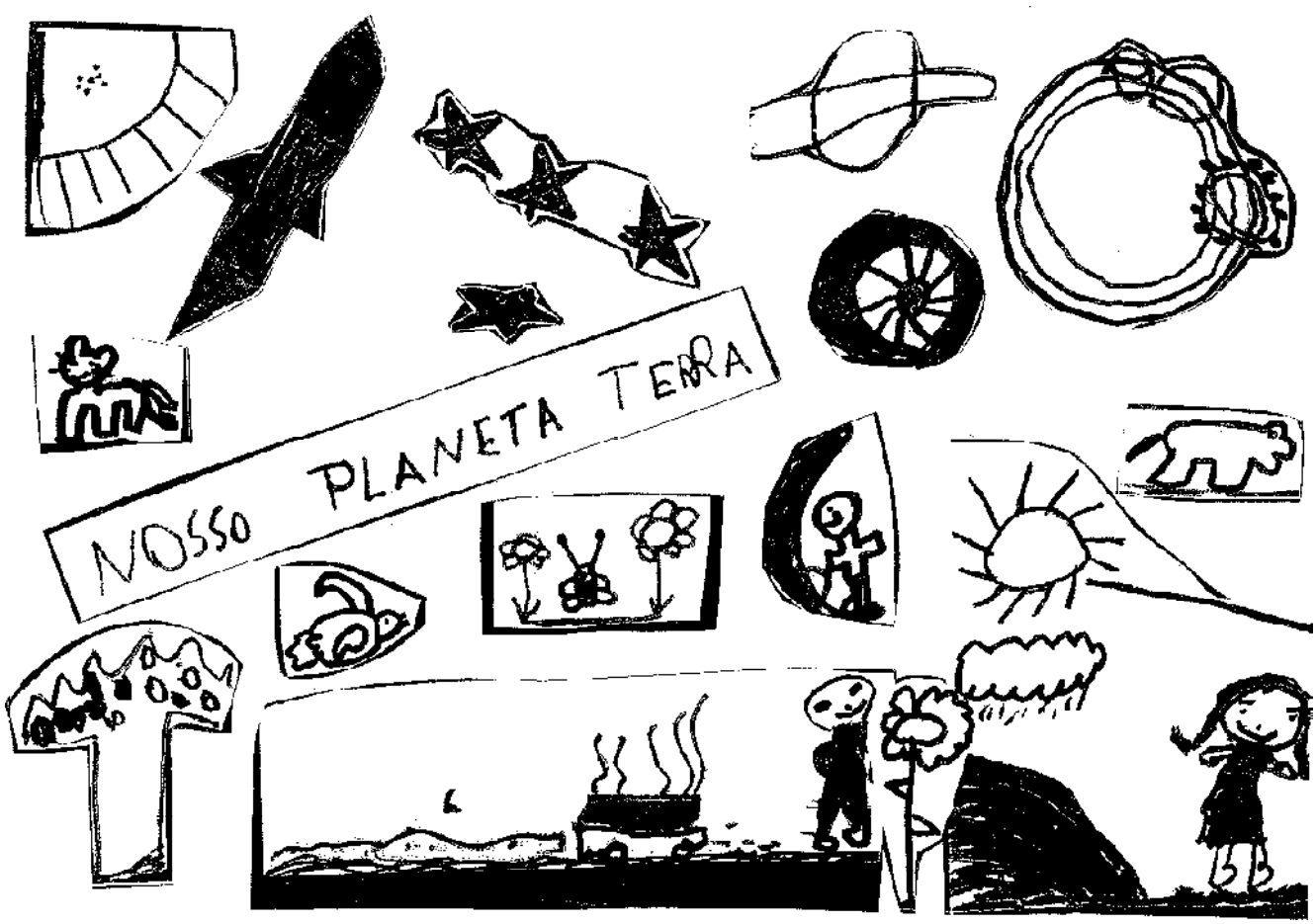
O professor deve colecionar produções das crianças, como exemplos de suas escritas, desenhos com escrita, ensaios de letras, os comentários que fez e suas próprias anotações como observador da produção de cada uma. Com esse material, é possível fazer um acompanhamento periódico da aprendizagem e formular indicadores que permitam ter uma visão da evolução de cada criança.

Mesmo sem a exigência de que as crianças estejam alfabetizadas aos seis anos, todos os aspectos envolvidos no processo da alfabetização devem ser considerados. Os critérios de avaliação devem ser compreendidos como referências que permitem a análise do seu avanço ao longo do processo, considerando que as manifestações desse avanço não são lineares, nem idênticas entre as crianças.



Adriana Klysus

NATUREZA E SOCIEDADE


NOSSO PLANETA TERRA

INTRODUÇÃO

O mundo onde as crianças vivem se constitui em um conjunto de fenômenos naturais e sociais indissociáveis diante do qual elas se mostram curiosas e investigativas. Desde muito pequenas, pela interação com o meio natural e social no qual vivem, as crianças aprendem sobre o mundo, fazendo perguntas e procurando respostas às suas indagações e questões. Como integrantes de grupos socioculturais singulares, vivenciam experiências e interagem num contexto de conceitos, valores, idéias, objetos e representações sobre os mais diversos temas a que têm acesso na vida cotidiana, construindo um conjunto de conhecimentos sobre o mundo que as cerca.

Muitos são os temas pelos quais as crianças se interessam: pequenos animais, bichos de jardim, dinossauros, tempestades, tubarões, castelos, heróis, festas da cidade, programas de TV, notícias da atualidade, histórias de outros tempos etc. As vivências sociais, as histórias, os modos de vida, os lugares e o mundo natural são para as crianças parte de um todo integrado.

O eixo de trabalho denominado Natureza e Sociedade reúne temas pertinentes ao mundo social e natural. A intenção é que o trabalho ocorra de forma integrada, ao mesmo tempo em que são respeitadas as especificidades das fontes, abordagens e enfoques advindos dos diferentes campos das Ciências Humanas e Naturais.



Iolanda Huzak

PRESENÇA DOS CONHECIMENTOS SOBRE NATUREZA E SOCIEDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IDÉIAS E PRÁTICAS CORRENTES

Determinados conteúdos pertinentes às áreas das Ciências Humanas e Naturais sempre estiveram presentes na composição dos currículos e programas de educação infantil. Na maioria das instituições, esses conteúdos estão relacionados à preparação das crianças para os anos posteriores da sua escolaridade, como no caso do trabalho voltado para o desenvolvimento motor e de hábitos e atitudes, no qual é fundamental a aquisição de procedimentos como copiar, repetir e colorir produções prévias (desenhos, exercícios etc.).

Algumas práticas valorizam atividades com festas do calendário nacional: o Dia do Soldado, o Dia das Mães, o Dia do Índio, o Dia da Primavera, a Páscoa etc. Nessas ocasiões, as crianças são solicitadas a colorir desenhos mimeografados pelos professores, como coelhinhos, soldados, bandeirinhas, cocares etc., e são fantasiadas e enfeitadas com chapéus, faixas, espadas e pinturas. Apesar de certas ocasiões comemorativas propiciarem aberturas para propostas criativas de trabalho, muitas vezes os temas não ganham profundidade e nem o cuidado necessário, acabando por difundir estereótipos culturais e favorecendo pouco a construção de conhecimentos sobre a diversidade de realidades sociais, culturais, geográficas e históricas. Em relação aos índios brasileiros, por exemplo, as crianças, em geral, acabam desenvolvendo uma noção equivocada de que todos possuem os mesmos hábitos e costumes: vestem-se com tangas e penas de aves, pintam o rosto, moram em ocas, alimentam-se de mandioca etc. As crianças ficam sem ter a oportunidade de saber que há muitas etnias indígenas no Brasil e que há grandes diferenças entre elas.

Outra proposta comum nas instituições de educação infantil são as atividades voltadas para o desenvolvimento da noção de tempo e espaço. Nessas práticas, geralmente, os conteúdos são tratados de forma desvinculada de suas relações com o cotidiano, com os costumes, com a História e com o conhecimento geográfico construído na relação entre os homens e a natureza. Em algumas práticas, tem sido priorizado o trabalho que parte da idéia de que a criança só tem condições de pensar sobre aquilo que está mais próximo a ela e, portanto, que seja materialmente acessível e concreto; e também da idéia de que, para ampliar sua compreensão sobre a vida em sociedade, é necessário graduar os conteúdos de acordo com a complexidade que apresentam. Assim, para que elas possam conhecer algo sobre os diferentes tipos de organização social, devem centrar sua aprendizagem, primeiro sobre os grupos menores e com estruturas mais simples e, posteriormente, sobre as organizações sociais maiores e mais complexas. Dessa forma, desconsideram-se o interesse, a imaginação e a capacidade da criança pequena para conhecer locais e histórias distantes no espaço e no tempo e lidar com informações sobre diferentes tipos de relações sociais.

Propostas e práticas escolares diversas que partem fundamentalmente da idéia de que falar da diversidade cultural, social, geográfica e histórica significa ir além da capacidade de compreensão das crianças têm predominado na educação infantil. São negadas informações valiosas para que as crianças reflitam sobre paisagens variadas, modos distintos

de ser, viver e trabalhar dos povos, histórias de outros tempos que fazem parte do seu cotidiano.

No trabalho com os conteúdos referentes às Ciências Naturais, por sua vez, algumas instituições limitam-se à transmissão de certas noções relacionadas aos seres vivos e ao corpo humano. Desconsiderando o conhecimento e as idéias que as crianças já possuem, valorizam a utilização de terminologia técnica, o que pode constituir uma formalização de conteúdos não significativa para as crianças. Um exemplo disso são as definições ensinadas de forma descontextualizadas sobre os diversos animais: "são mamíferos" ou "são anfíbios" etc., e as atividades de classificar animais e plantas segundo categorias definidas pela Zoologia e pela Biologia. Desconsidera-se assim a possibilidade de as crianças exporem suas formulações para posteriormente compará-las com aquelas que a ciência propõe.

Algumas práticas também se baseiam em atividades voltadas para uma formação moralizante, como no caso do reforço a certas atitudes relacionadas à saúde e à higiene. Muitas vezes nessas situações predominam valores, estereótipos e conceitos de certo/errado, feio/bonito, limpo/sujo, mau/bom etc., que são definidos e transmitidos de modo preconceituoso.

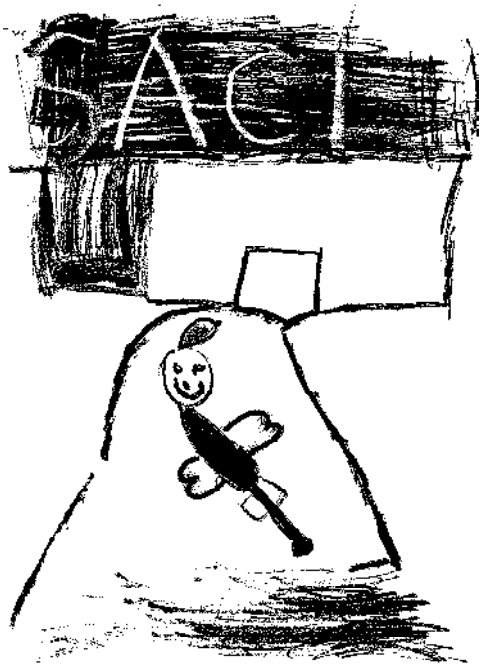
Outras práticas de Ciências realizam experiências pontuais de observação de pequenos animais ou plantas, cujos passos já estão previamente estabelecidos, sendo conduzidos pelo professor. Nessas atividades, a ênfase recai apenas sobre as características imediatamente perceptíveis. Em muitas situações, os problemas investigados não ficam explícitos para as crianças e suas idéias sobre os resultados do experimento, bem como suas explicações para os fenômenos, não são valorizadas.

O trabalho com os conhecimentos derivados das Ciências Humanas e Naturais deve ser voltado para a ampliação das experiências das crianças e para a construção de conhecimentos diversificados sobre o meio social e natural. Nesse sentido, refere-se à pluralidade de fenômenos e acontecimentos — físicos, biológicos, geográficos, históricos e culturais —, ao conhecimento da diversidade de formas de explicar e representar o mundo, ao contato com as explicações científicas e à possibilidade de conhecer e construir novas formas de pensar sobre os eventos que as cercam.

É importante que as crianças tenham contato com diferentes elementos, fenômenos e acontecimentos do mundo, sejam instigadas por questões significativas para observá-los e explicá-los e tenham acesso a modos variados de compreendê-los e representá-los.

Os conhecimentos socialmente difundidos e as culturas dos diversos povos do presente e de outras épocas apresentam diferentes respostas para as perguntas sobre o mundo social e natural. Por exemplo, para os antigos hindus, a Terra tinha a forma plana e era sustentada por diversos animais. Para os ianomâmis, o mundo está dividido em três terras: a "terra de cima", que é muito velha e cheia de rachaduras por onde escoam as águas dos rios e dos lagos, formando a chuva que cai sobre a "terra do meio", que é o lugar onde vivem os seres humanos; e a "terra de baixo", que, mais recente, está sob nossos pés. Para algumas crianças, na perspectiva da superfície terrestre, a Terra pode parecer um

grande disco plano recoberto por um gigantesco guarda-chuva — o céu. Assim, diferentes formas de compreender, explicar e representar elementos do mundo coexistem e fazem parte do repertório sociocultural da humanidade. Os mitos e as lendas representam uma das muitas formas de explicar os fenômenos da sociedade e da natureza e permitem reconhecer semelhanças e diferenças entre conhecimentos construídos por diferentes povos e culturas.



O conhecimento científico socialmente construído e acumulado historicamente, por sua vez, apresenta um modo particular de produção de conhecimento de indiscutível importância no mundo atual e difere das outras formas de explicação e representação do mundo, como as lendas e mitos ou os conhecimentos cotidianos, ditos de “senso comum”. Por meio da ciência, pode-se saber, por exemplo, que a Terra é esférica, ligeiramente achatada nos pólos. As descobertas científicas, ao longo da história, marcaram a relação entre o homem e o mundo. Se por um lado o conhecimento científico imprime novas possibilidades de relação do homem com o mundo, por outro, as transformações dessa relação permitem que algumas idéias sejam modificadas e que novas teorias e novos conhecimentos sejam produzidos. Ainda que revistos e modificados ao longo do tempo e em função de novas descobertas, algumas idéias, hipóteses e teorias e alguns diagnósticos produzidos em diferentes momentos da história possuem uma inegável importância no processo de construção do conhecimento científico atual.

O trabalho com este eixo, portanto, deve propiciar experiências que possibilitem uma aproximação ao conhecimento das diversas formas de representação e explicação do mundo social e natural para que as crianças possam estabelecer progressivamente a diferenciação que existe entre mitos, lendas, explicações provenientes do “senso comum” e conhecimentos científicos.

A CRIANÇA, A NATUREZA E A SOCIEDADE

As crianças refletem e gradativamente tomam consciência do mundo de diferentes maneiras em cada etapa do seu desenvolvimento. As transformações que ocorrem em seu pensamento se dão simultaneamente ao desenvolvimento da linguagem e de suas capacidades de expressão. À medida que crescem, se deparam com fenômenos, fatos e objetos do mundo; perguntam, reúnem informações, organizam explicações e arriscam respostas; ocorrem mudanças fundamentais no seu modo de conceber a natureza e a cultura.

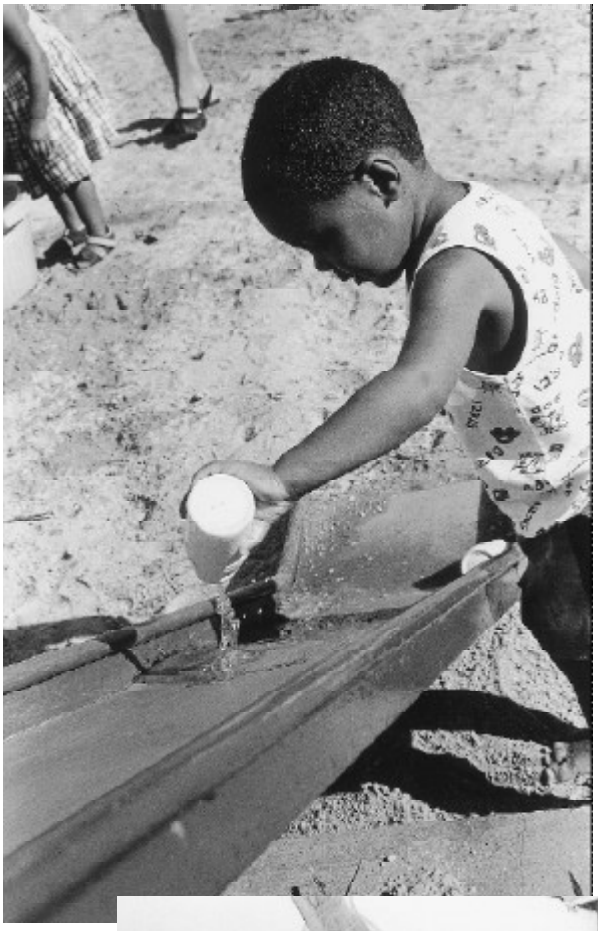
Nos primeiros anos de vida, o contato com o mundo permite à criança construir conhecimentos práticos sobre seu entorno, relacionados à sua capacidade de perceber a existência de objetos, seres, formas, cores, sons, odores, de movimentar-se nos espaços e de manipular os objetos. Experimenta expressar e comunicar seus desejos e emoções, atribuindo as primeiras significações para os elementos do mundo e realizando ações cada vez mais coordenadas e intencionais, em constante interação com outras pessoas com quem compartilha novos conhecimentos.

Ao lado de diversas conquistas, as crianças iniciam o reconhecimento de certas regularidades dos fenômenos sociais e naturais e identificam contextos nos quais ocorrem. Costumam repetir uma ação várias vezes para constatar se dela deriva sempre a mesma conseqüência. Inúmeras vezes colocam e retiram objetos de diferentes tamanhos e formas em baldes cheios d'água, constatando intrigadas, por exemplo, que existem aqueles que afundam e aqueles que flutuam. Observam, em outros momentos, a presença da lua em noites de tempo bom e fazem perguntas interessantes quando a localizam no céu durante o dia.

Movidas pelo interesse e pela curiosidade e confrontadas com as diversas respostas oferecidas por adultos, outras crianças e/ou por fontes de informação, como livros, notícias e reportagens de rádio e TV etc., as crianças podem conhecer o mundo por meio da atividade física, afetiva e mental, construindo explicações subjetivas e individuais para os diferentes fenômenos e acontecimentos.

Quanto menores forem as crianças, mais suas representações e noções sobre o mundo estão associadas diretamente aos objetos concretos da realidade conhecida, observada, sentida e vivenciada. O crescente domínio e uso da linguagem, assim como a capacidade de interação, possibilitam, todavia, que seu contato com o mundo se amplie, sendo cada vez mais mediado por representações e por significados construídos culturalmente.

Na medida em que as experiências cotidianas são mais variadas e os seus critérios de agrupamento não dão mais conta de explicar as relações, as associações passam a ser revistas e reconstruídas. Nesse processo constante de reconstrução, as estruturas de pensamento das crianças sofrem mudanças significativas que repercutem na possibilidade de elas compreenderem de modo diferenciado tanto os objetos quanto a linguagem usada para representá-los.





Fotos: Iolanda Huzak

O brincar de faz-de-conta, por sua vez, possibilita que as crianças reflitam sobre o mundo. Ao brincar, as crianças podem reconstruir elementos do mundo que as cerca com novos significados, tecer novas relações, desvincular-se dos significados imediatamente perceptíveis e materiais para atribuir-lhes novas significações, imprimir-lhes suas idéias e os conhecimentos que têm sobre si mesma, sobre as outras pessoas, sobre o mundo adulto, sobre lugares distantes e/ou conhecidos.

Na medida em que se desenvolve e sistematiza conhecimentos relativos à cultura, a criança constrói e reconstrói noções que favorecem mudanças no seu modo de compreender o mundo, permitindo que ocorra um processo de confrontação entre suas hipóteses e explicações com os conhecimentos culturalmente difundidos nas interações com os outros, com os objetos e fenômenos e por intermédio da atividade interna e individual.

Nesse processo, as crianças vão gradativamente percebendo relações, desenvolvendo capacidades ligadas à identificação de atributos dos objetos e seres, à percepção de processos de transformação, como nas experiências com plantas, animais ou materiais. Valendo-se das diferentes linguagens (oral, desenho, canto etc.), nomeiam e representam o mundo, comunicando ao outro seus sentimentos, desejos e conhecimentos sobre o meio que observam e vivem.

No que se refere ao pensamento, uma das características principais nesta fase é a tendência que a criança apresenta para eleger alguns aspectos de cada situação, construindo uma lógica própria de interpretação. As hipóteses que as crianças se colocam e a forma como resolvem os problemas demonstram uma organização peculiar em que as associações e as relações são estabelecidas de forma pouco objetiva, regidas por critérios subjetivos e afetivamente determinados.

A forma peculiar de elaboração das regularidades dos objetos e fenômenos, porém, não significa que a formação de conceitos, pela criança, comece forçosamente do concreto, do particular ou da observação direta de objetos e fenômenos da realidade. A formação de conceitos pelas crianças, ao contrário, se apóia em concepções mais gerais acerca dos fenômenos, seres, e objetos e, à medida que elas crescem, dirige-se à particularização. Nesse processo, as crianças procuram mencionar os conceitos e modelos explicativos que estão construindo em



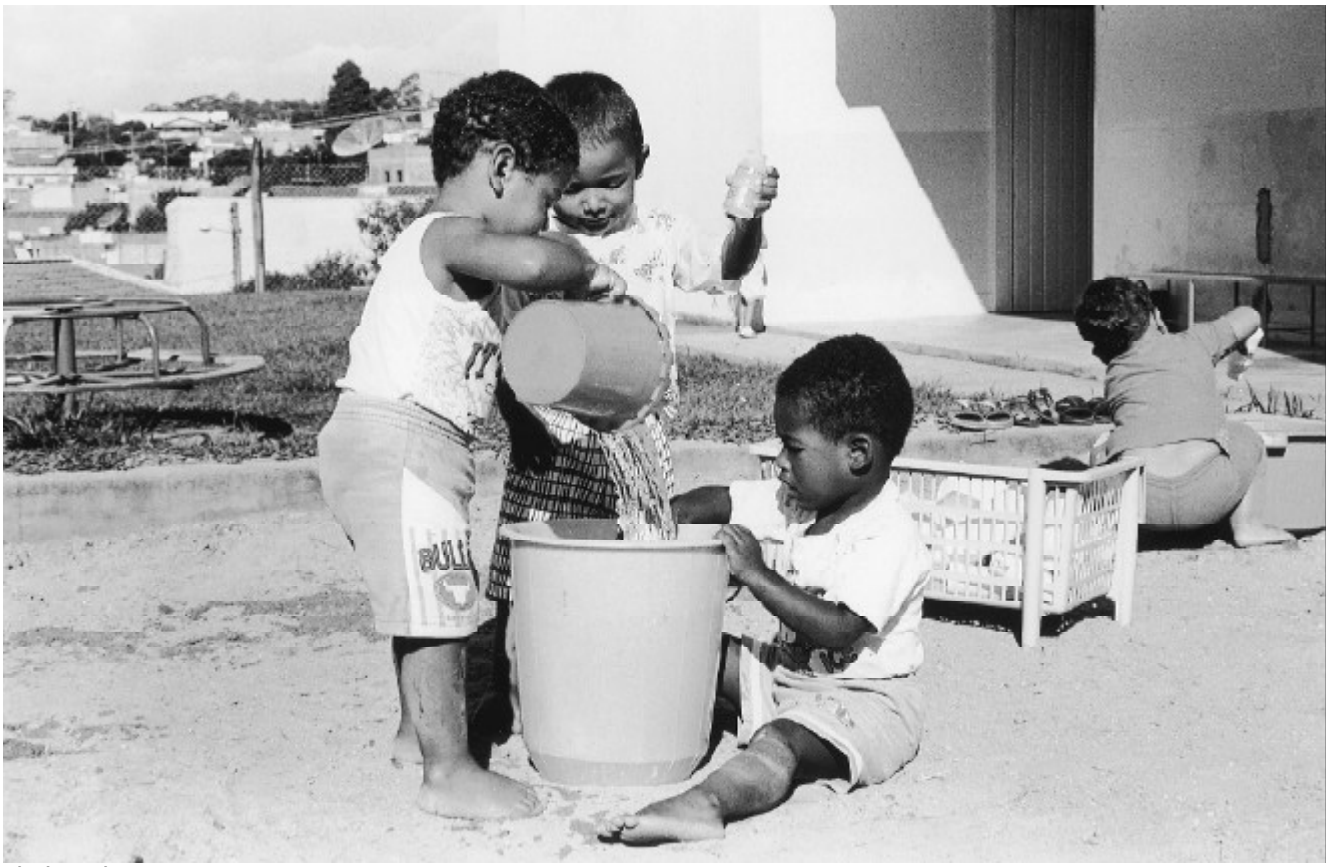
diferentes situações de convivência, utilizando-os em momentos que lhes parecem convenientes e fazendo uso deles em contextos significativos, formulando-os e reformulando-os em função das respostas que recebem às indagações e problemas que são colocados por elas e para elas. Isso significa dizer que a aprendizagem de fatos, conceitos, procedimentos, atitudes e valores não se dá de forma descontextualizada. O acesso das crianças ao conhecimento elaborado pelas ciências é mediado pelo mundo social e cultural. Assim, as questões presentes no cotidiano e os problemas relacionados à realidade, observáveis pela experiência imediata ou conhecidos pela mediação de relatos orais, livros, jornais, revistas, televisão, rádio, fotografias, filmes etc., são excelentes oportunidades para a construção desse conhecimento .

É também por meio da possibilidade de formular suas próprias questões, buscar respostas, imaginar soluções, formular explicações, expressar suas opiniões, interpretações e concepções de mundo, confrontar seu modo de pensar com os de outras crianças e adultos, e de relacionar seus conhecimentos e idéias a contextos mais amplos, que a criança poderá construir conhecimentos cada vez mais elaborados. Esses conhecimentos não são, porém, proporcionados diretamente às crianças. Resultam de um processo de construção interna compartilhada com os outros, no qual elas pensam e refletem sobre o que desejam conhecer.

É preciso reconhecer a multiplicidade de relações que se estabelecem e dimensioná-las, sem reduzi-las ou simplificá-las, de forma a promover o avanço na aprendizagem das crianças. É preciso também considerar que a complexidade dos diversos fenômenos do mundo social e natural nem sempre pode ser captada de forma imediata. Muitas relações só se tornam evidentes na medida em que novos fatos são conhecidos, permitindo que novas idéias surjam. Por meio de algumas perguntas e da colocação de algumas dúvidas pelo professor, as crianças poderão aprender a observar seu entorno de forma mais intencional e a descrever os elementos que o caracterizam, percebendo múltiplas relações que se estabelecem e que podem, igualmente, ser estabelecidas com outros lugares e tempos.

Dada a grande diversidade de temas que este eixo oferece, é preciso estruturar o trabalho de forma a escolher os assuntos mais relevantes para as crianças e o seu grupo social. As crianças devem, desde pequenas, ser instigadas a observar fenômenos, relatar acontecimentos, formular hipóteses, prever resultados para experimentos, conhecer diferentes contextos históricos e sociais, tentar localizá-los no espaço e no tempo. Podem também trocar idéias e informações, debatê-las, confrontá-las, distingui-las e representá-las, aprendendo, aos poucos, como se produz um conhecimento novo ou por que as idéias mudam ou permanecem.

Contudo, o professor precisa ter claro que esses domínios e conhecimentos não se consolidam nesta etapa educacional. São construídos, gradativamente, na medida em que as crianças desenvolvem atitudes de curiosidade, de crítica, de refutação e de reformulação de explicações para a pluralidade e diversidade de fenômenos e acontecimentos do mundo social e natural.



Iolanda Huzak

OBJETIVOS

Crianças de zero a três anos

A ação educativa deve se organizar para que as crianças, ao final dos três anos, tenham desenvolvido as seguintes capacidades:

- explorar o ambiente, para que possa se relacionar com pessoas, estabelecer contato com pequenos animais, com plantas e com objetos diversos, manifestando curiosidade e interesse;

Crianças de quatro a seis anos

Para esta fase, os objetivos estabelecidos para a faixa etária de zero a três anos deverão ser aprofundados e ampliados, garantindo-se, ainda, oportunidades para que as crianças sejam capazes de:

- interessar-se e demonstrar curiosidade pelo mundo social e natural, formulando perguntas, imaginando soluções para compreendê-lo, manifestando opiniões próprias sobre os acontecimentos, buscando informações e confrontando idéias;
- estabelecer algumas relações entre o modo de vida característico de seu grupo social e de outros grupos;
- estabelecer algumas relações entre o meio ambiente e as formas de vida que ali se estabelecem, valorizando sua importância para a preservação das espécies e para a qualidade da vida humana.



Priscila Monteiro

CONTEÚDOS

Os conteúdos aqui indicados deverão ser organizados e definidos em função das diferentes realidades e necessidades, de forma a que possam ser de fato significativos para as crianças.

Os conteúdos deverão ser selecionados em função dos seguintes critérios:

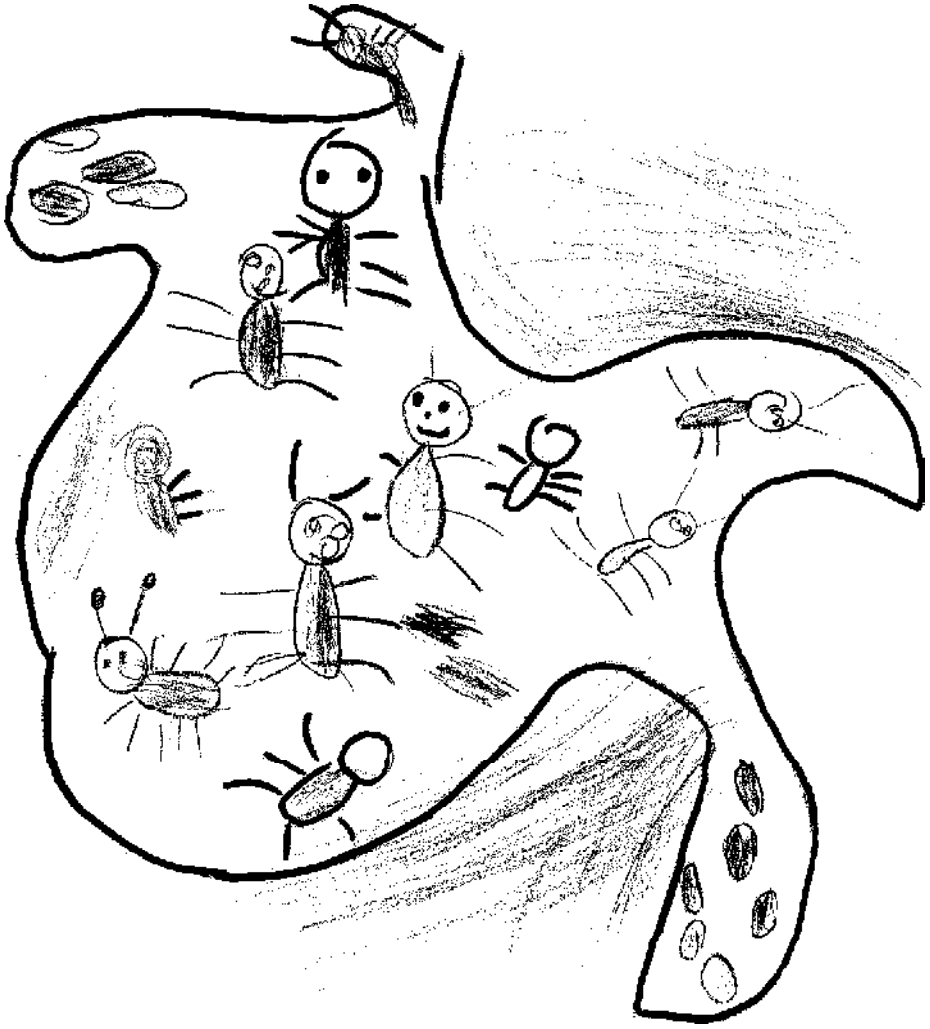
- relevância social e vínculo com as práticas sociais significativas;
- grau de significado para a criança;
- possibilidade que oferecem de construção de uma visão de mundo integrada e relacional;
- possibilidade de ampliação do repertório de conhecimentos a respeito do mundo social e natural.

Propõe-se que os conteúdos sejam trabalhados junto às crianças, prioritariamente, na forma de projetos que integrem diversas dimensões do mundo social e natural, em função da diversidade de escolhas possibilitada por este eixo de trabalho.

Crianças de zero a três anos

O trabalho nessa faixa etária acontece inserido e integrado no cotidiano das crianças. Não serão selecionados blocos de conteúdos, mas destacam-se idéias relacionadas aos objetivos definidos anteriormente e que podem estar presentes nos mais variados contextos que integram a rotina infantil, quais sejam:

- participação em atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outros grupos;
- exploração de diferentes objetos, de suas propriedades e de relações simples de causa e efeito;
- contato com pequenos animais e plantas;
- conhecimento do próprio corpo por meio do uso e da exploração de suas habilidades físicas, motoras e perceptivas.



Orientações didáticas

A observação e a exploração do meio constituem-se duas das principais possibilidades de aprendizagem das crianças desta faixa etária. É dessa forma que poderão, gradualmente, construir as primeiras noções a respeito das pessoas, do seu grupo social e das relações humanas. A interação com adultos e crianças de diferentes idades, as brincadeiras nas suas mais diferentes formas, a exploração do espaço, o contato com a natureza, se constituem em experiências necessárias para o desenvolvimento e aprendizagem infantis.

O contato com pequenos animais, como formigas e tatus-bola, peixes, tartarugas, patos, passarinhos etc. pode ser proporcionado por meio de atividades que envolvam a observação, a troca de idéias entre as crianças, o cuidado e a criação com ajuda do adulto. O professor pode, por exemplo, promover algumas excursões ao espaço externo da instituição com o objetivo de identificar e observar a diversidade de pequenos animais presentes ali. A criação de alguns animais na instituição, como tartarugas, passarinhos ou peixes, também

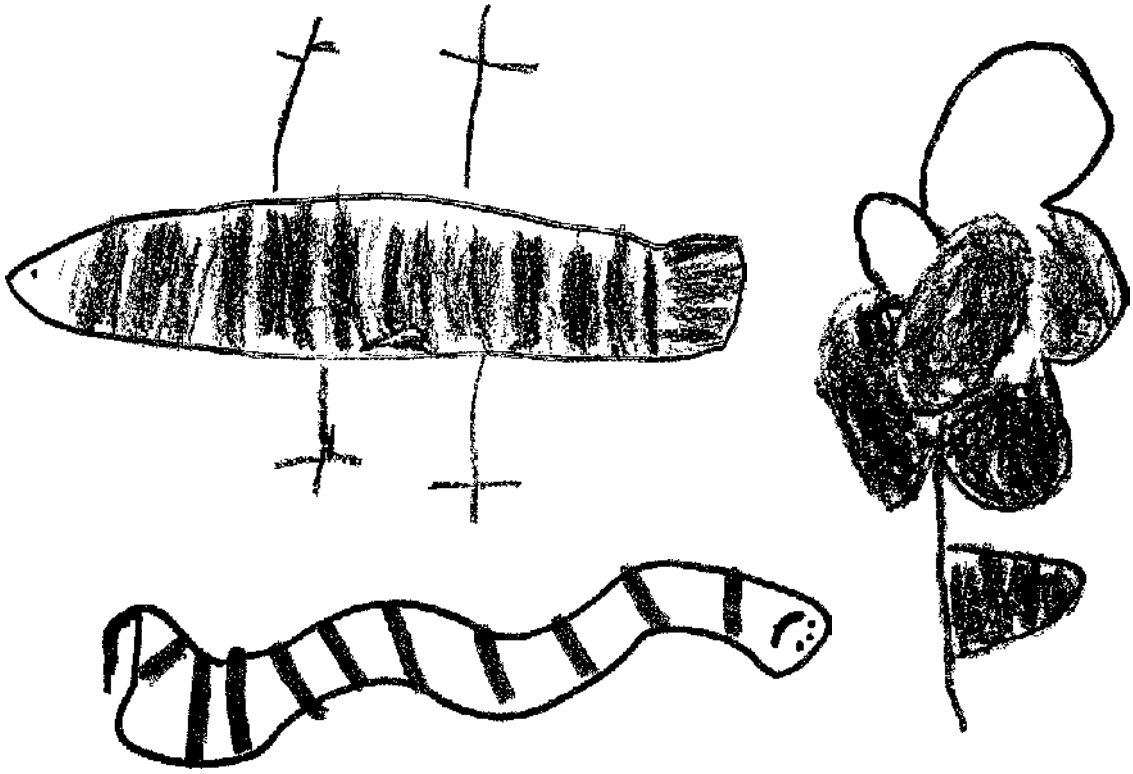
pode ser realizada com a participação das crianças nas atividades de alimentação, limpeza etc. Por meio desse contato, as crianças poderão aprender algumas noções básicas necessárias ao trato com os animais, como a necessidade de lavar as mãos antes e depois do contato com eles, a possibilidade ou não de segurar cada animal e as formas mais adequadas para fazê-lo, a identificação dos perigos que cada um oferece, como mordidas, bicadas etc.

Cuidar de plantas e acompanhar seu crescimento podem se constituir em experiências bastante interessantes para as crianças. O professor pode cultivar algumas plantas em pequenos vasos ou floreiras, propiciando às crianças acompanhar suas transformações e participar dos cuidados que exigem, como regar, verificar a presença de pragas etc. Se houver possibilidade, as crianças poderão, com o auxílio do professor, participar de partes do processo de preparação e plantio de uma horta coletiva no espaço externo.

O trabalho com as brincadeiras, músicas, histórias, jogos e danças tradicionais da comunidade favorece a ampliação e a valorização da cultura de seu grupo pelas crianças. O professor deve propiciar o acesso das crianças a esses conteúdos, inserindo-os nas atividades e no cotidiano da instituição. Fazer um levantamento das músicas, jogos e brincadeiras do tempo que seus pais e avós eram crianças pode ser uma atividade interessante que favorece a ampliação do repertório histórico e cultural das crianças.

Para desenvolver noções relacionadas às propriedades dos diferentes objetos e suas possibilidades de transformação, é necessário que as crianças possam, desde pequenas, brincar com eles, explorá-los e utilizá-los de diversas formas. As crianças devem ter liberdade para manusear e explorar diferentes tipos de objetos. O professor pode colocar diversos materiais e objetos na sala, dispostos de forma acessível: objetos que produzem sons, como chocalhos de vários tipos, tambores com baquetas etc.; brinquedos; livros; almofadas; materiais para construção, que possam ser empilhados e justapostos etc. As atividades que permitem observar e lidar com transformações decorrentes de misturas de elementos e materiais são sempre interessantes para crianças pequenas. Elaborar receitas culinárias, fazer massas caseiras, tintas que não sejam tóxicas ou as mais diversas misturas pelo simples prazer do manuseio são possibilidades de trabalho. Portanto, oferecer diversos materiais, como terra, areia, farinha, pigmentos etc., que, misturados entre si ou com diferentes meios, como água, leite, óleo etc., passam por processos de transformação, ocasionando diferentes resultados, proporciona às crianças experiências interessantes.

As crianças podem, gradativamente desenvolver uma percepção integrada do próprio corpo por meio de seu uso na realização de determinadas ações pertinentes ao cotidiano. Devem ser evitadas as atividades que focalizam o corpo de forma fragmentada e desvinculada das ações que as crianças realizam. É importante que elas possam perceber seu corpo como um todo integrado que envolve tanto os diversos órgãos e funções como as sensações, as emoções, os sentimentos e o pensamento. A aprendizagem dos nomes das partes do corpo e de algumas de suas funções também deve ser feita de forma contextualizada, por meio de situações reais e cotidianas.



Crianças de quatro a seis anos

Nesta faixa etária aprofundam-se os conteúdos indicados para as crianças de zero a três anos, ao mesmo tempo em que outros são acrescentados. Os conteúdos estão organizados em cinco blocos: “Organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar”; “Os lugares e suas paisagens”; “Objetos e processos de transformação”; “Os seres vivos” e “Fenômenos da natureza”.

A organização dos conteúdos em blocos visa assim a contemplar as principais dimensões contidas neste eixo de trabalho, oferecendo visibilidade às especificidades dos diferentes conhecimentos e conteúdos. Deve-se ter claro, no entanto, que essa divisão é didática, visando a facilitar a organização da prática do professor. Os conteúdos, sempre que possível, deverão ser trabalhados de maneira integrada, evitando-se fragmentar a vivência das crianças.

Os procedimentos indispensáveis para a aprendizagem das crianças neste eixo de trabalho e que se aplicam a todos os blocos foram abordados de forma destacada. São eles:

- formulação de perguntas;
- participação ativa na resolução de problemas;

- estabelecimento de algumas relações simples na comparação de dados;
- confronto entre suas idéias e as de outras crianças;
- formulação coletiva e individual de conclusões e explicações sobre o tema em questão;
- utilização, com ajuda do professor, de diferentes fontes para buscar informações, como objetos, fotografias, documentários, relatos de pessoas, livros, mapas etc.;
- utilização da observação direta e com uso de instrumentos, como binóculos, lupas, microscópios etc., para obtenção de dados e informações;
- conhecimento de locais que guardam informações, como bibliotecas, museus etc.;
- leitura e interpretação de registros, como desenhos, fotografias e maquetes;
- registro das informações, utilizando diferentes formas: desenhos, textos orais ditados ao professor, comunicação oral registrada em gravador etc.

ORGANIZAÇÃO DOS GRUPOS E SEU MODO DE SER, VIVER E TRABALHAR

As crianças, desde que nascem, participam de diversas práticas sociais no seu cotidiano, dentro e fora da instituição de educação infantil. Dessa forma, adquirem conhecimentos sobre a vida social no seu entorno. A família, os parentes e os amigos, a instituição, a igreja, o posto de saúde, a venda, a rua entre outros, constituem espaços de construção do conhecimento social. Na instituição de educação infantil, a criança encontra possibilidade de ampliar as experiências que traz de casa e de outros lugares, de estabelecer novas formas de relação e de contato com uma grande diversidade de costumes, hábitos e expressões culturais, cruzar histórias individuais e coletivas, compor um repertório de conhecimentos comuns àquele grupo etc.

Os conteúdos deste bloco são:

- participação em atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outras;

- conhecimento de modos de ser, viver e trabalhar de alguns grupos sociais do presente e do passado;
- identificação de alguns papéis sociais existentes em seus grupos de convívio, dentro e fora da instituição;
- valorização do patrimônio cultural do seu grupo social e interesse por conhecer diferentes formas de expressão cultural.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

O trabalho com estes conteúdos pode fomentar, entre as crianças, reflexões sobre a diversidade de hábitos, modos de vida e costumes de diferentes épocas, lugares e povos, e propiciar o conhecimento da diversidade de hábitos existentes no seu universo mais próximo (as crianças da própria turma, os vizinhos do bairro etc.). Esse trabalho deve incluir o respeito às diferenças existentes entre os costumes, valores e hábitos das diversas famílias e grupos, e o reconhecimento de semelhanças. Deve se ter sempre a preocupação para não expor as crianças a constrangimentos e não incentivar a discriminação.

O professor deve eleger temas que possibilitem tanto o conhecimento de hábitos e costumes socioculturais diversos quanto a articulação com aqueles que as crianças conhecem, como tipos de alimentação, vestimentas, músicas, jogos e brincadeiras, brinquedos, atividades de trabalho e lazer etc. Assim, as crianças podem aprender a estabelecer relações entre o seu dia-a-dia e as vivências socioculturais, históricas e geográficas de outras pessoas, grupos ou gerações.

É importante que as crianças possam também aprender a indagar e a reconhecer relações de mudanças e permanências nos costumes. Para isso, as vivências de seus pais, avós, parentes, professores e amigos podem ser de grande ajuda. Nesse caso, a intenção é que reflitam sobre o que é específico da época em que vivem e da cultura compartilhada no seu meio social.

OS LUGARES E SUAS PAISAGENS

Os componentes da paisagem são tanto decorrentes da ação da natureza como da ação do homem em sociedade. A percepção dos elementos que compõem a paisagem do lugar onde vive é uma aprendizagem fundamental para que a criança possa desenvolver uma compreensão cada vez mais ampla da realidade social e natural e das formas de nela intervir. Se por um lado, os fenômenos da natureza condicionam a vida das pessoas, por outro lado, o ser humano vai modificando a paisagem à sua volta, transformando a natureza e construindo o lugar onde vive em função de necessidades diversas — para morar, trabalhar,





Fotos: Iolanda Huzak

plantar, se divertir, se deslocar etc. O fato da organização dos lugares ser fruto da ação humana em interação com a natureza abre a possibilidade de ensinar às crianças que muitas são as formas de relação com o meio que os diversos grupos e sociedades possuem no presente ou possuíam no passado.

São conteúdos deste bloco:

- observação da paisagem local (rios, vegetação, construções, florestas, campos, dunas, açudes, mar, montanhas etc.);
- utilização, com ajuda dos adultos, de fotos, relatos e outros registros para a observação de mudanças ocorridas nas paisagens ao longo do tempo;
- valorização de atitudes de manutenção e preservação dos espaços coletivos e do meio ambiente.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

A percepção dos componentes da paisagem local e de outras paisagens pode se ampliar na medida em que as crianças aprendem a observá-los de forma intencional, orientada por questões que elas se colocam ou que os adultos à sua volta lhes propõem. Elas podem ser convidadas a reconhecer os componentes da paisagem por meio de algumas questões colocadas pelo professor, realizadas em função do tema que está sendo trabalhado: “Que animais e plantas convivem conosco?”, “Existem animais e plantas que só podemos perceber em determinadas épocas do ano?”, “Quais os sons que marcam este lugar?”. Temas relacionados ao relevo, ao clima, à presença da água nos rios, lagos ou no mar, às construções, ao trabalho, aos meios de transporte e de comunicação, à vida no campo e na cidade podem ser abordados com as crianças, em função do significado que podem ter para elas e das intenções pedagógicas definidas pelo professor. É fundamental, porém, que as crianças possam estabelecer relações entre os temas tratados e o seu cotidiano, vinculando aspectos sociais e naturais. “Como será a vida das crianças que moram na praia, perto de um grande rio ou floresta?”, “Como é viver em uma cidade muito grande ou muito pequena?”, “Será que todas as crianças utilizam os mesmos meios de transporte que utilizamos? Será que elas brincam das mesmas brincadeiras? Quais serão os alimentos preferidos delas?” são



algumas das questões que se pode tentar responder ao desenvolver um trabalho sobre a vida das pessoas em diferentes paisagens brasileiras.



Outro aspecto que pode ser trabalhado está relacionado com as mudanças que ocorrem na paisagem local, conforme a variação do dia e da noite, a sucessão das estações do ano, a passagem dos meses e dos anos, à época das festas etc. A paisagem é dinâmica e observar as mudanças e as permanências que ocorrem no lugar onde as crianças vivem é uma estratégia interessante para que elas percebam esse dinamismo. Aqui também é fundamental que elas aprendam a estabelecer relações entre essas mudanças, reconhecendo os vínculos que existem, por exemplo, entre a época do ano e a vida das plantas, dos animais e das pessoas de uma forma geral.

Ao observar a paisagem, as crianças poderão também constatar as variações decorrentes da ação humana, observando, por exemplo, as construções do lugar onde vivem: “Para que e quando foram feitas?”, “Com que materiais?”, “O que existe de semelhante e de diferente entre elas?”, “Elas sempre foram assim ou sofreram transformações?”, “Como são as construções de outros lugares?”, “As pessoas utilizam-nas com as mesmas finalidades?”. Questões semelhantes poderão ser feitas focando outros temas, como o trabalho, a origem e produção dos alimentos, as festas e comemorações etc.

No trabalho com este bloco de conteúdos, o professor poderá recorrer a diferentes encaminhamentos. Poderá conversar com as crianças utilizando como suporte fotografias, cartões postais e outros tipos de imagens que retratem as paisagens variadas. Poderá também trabalhar com textos informativos e literários, músicas, documentários e filmes que façam referências a outras paisagens. A conversa com pessoas da comunidade é outro recurso que pode ser utilizado, principalmente com aquelas que testemunharam as transformações pelas quais a paisagem do lugar já passou. As vivências e percepções dessas pessoas é uma importante fonte de informação que o professor poderá resgatar convidando-as para compartilharem com as crianças suas lembranças e experiências de vida.

O contato com representações como as plantas de rua, os mapas, globos terrestres e outros tipos de representação, como os desenhos feitos pelos adultos para indicar percursos (chamados croquis) poderá ocorrer com a mediação do professor. Esse contato permitirá às crianças reconhecerem a função social atribuída a essas representações nos contextos cotidianos e de trabalho, e se aproximarem das características da linguagem gráfica utilizada pela cartografia. Algumas brincadeiras, como caça ao tesouro, por exemplo, apresentam desafios relacionados à representação gráfica do espaço e podem ser desenvolvidas com as crianças desta faixa etária.

OBJETOS E PROCESSOS DE TRANSFORMAÇÃO

Há uma grande variedade de objetos presentes no meio em que a criança está inserida, com diferentes características, naturalmente constituídos ou elaborados em função dos usos e estéticas de diferentes épocas, com maior ou menor resistência, que se transformam ao longo do tempo, que reagem de formas diferentes às ações que lhes são impressas, que possuem mecanismos que consomem energia etc.

Conhecer o mundo implica conhecer as relações entre os seres humanos e a natureza, e as formas de transformação e utilização dos recursos naturais que as diversas culturas desenvolveram na relação com a natureza e que resultam, entre outras coisas, nos diversos objetos disponíveis ao grupo social ao qual as crianças pertencem, sejam eles ferramentas, máquinas, instrumentos musicais, brinquedos, aparelhos eletrodomésticos, construções, meios de transporte ou de comunicação, por exemplo.





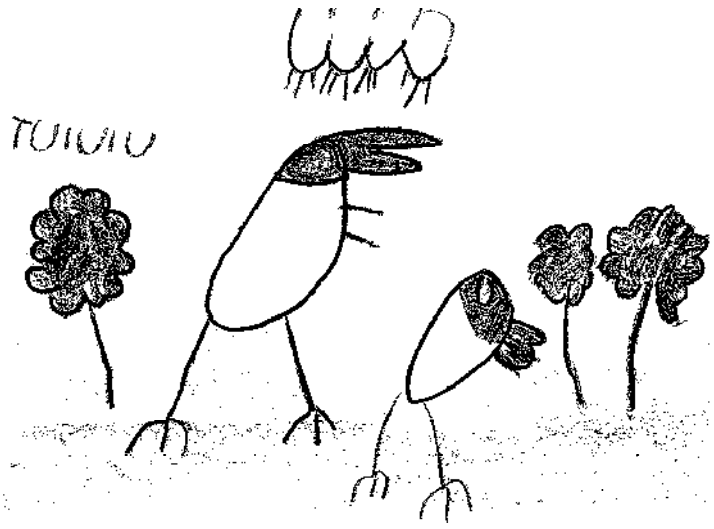
Fotos: Heloísa Pacheco

São conteúdos deste bloco:

- participação em atividades que envolvam processos de confecção de objetos;
- reconhecimento de algumas características de objetos produzidos em diferentes épocas e por diferentes grupos sociais;
- conhecimento de algumas propriedades dos objetos: refletir, ampliar ou inverter as imagens, produzir, transmitir ou ampliar sons, propriedades ferromagnéticas etc.;
- cuidados no uso dos objetos do cotidiano, relacionados à segurança e prevenção de acidentes, e à sua conservação.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Para que os objetos possam ser utilizados como fonte de conhecimentos para as crianças, é necessário criar situações de aprendizagem nas quais seja possível observar e perceber suas características e propriedades não evidentes. Para que isso ocorra é preciso oferecer às crianças novas informações e propiciar experiências diversas. O professor pode organizar uma atividade para a confecção de objetos variados, como brinquedos feitos de madeira, tecido, papel e outros tipos de materiais, alguns jogos de tabuleiro e de mesa, como dama ou dominó, ou objetos para uso cotidiano feitos de embalagens de papelão e plástico, por exemplo. Pode também oferecer às crianças diferentes tipos de materiais (pedaços de madeira, tecidos, cordas, embalagens etc.) e propor alguns problemas para as crianças resolverem e poderem aplicar os conhecimentos que possuem, como, por exemplo, construir uma ponte de modo que ela não caia, montar uma cabana, descobrir se um barco feito de pedaços de madeira ou de papel flutua etc.



As crianças podem ser convidadas a conhecer diferentes objetos e modos de usá-los por meio de fontes escritas, ilustrações ou de entrevistas com pessoas da comunidade. Também poderão ser realizadas perguntas e colocações relacionadas ao uso que é dado a diferentes objetos pelas crianças e pelos adultos; às transformações pelas quais passam ao longo do tempo; aos materiais de que são feitos; à sua confecção em outros tempos ou ainda àqueles objetos feitos por grupos que vivem em outros lugares ou viveram em outros tempos.

O professor deverá também trabalhar de forma constante e permanente com as atitudes de cuidado necessárias para lidar com os diferentes objetos, de forma a evitar o desperdício, conservá-los e prevenir acidentes. Para isso é necessário que as crianças possam interagir com os diferentes objetos, fazer uso deles e receber do professor as informações sobre suas características, funções e usos em contextos significativos para elas.

OS SERES VIVOS

O ser humano, os outros animais e as plantas provocam bastante interesse e curiosidade nas crianças: “Por que a lagartixa não cai do teto?”, “Existem plantas carnívoras?”, “Por que algumas flores exalam perfume e outras não?”, “O que aconteceria se os sapos comessem insetos até que eles acabassem?”. São muitas as questões, hipóteses, relações e associações que as crianças fazem em torno deste tema. Em função disso, o trabalho com os seres vivos e suas intricadas relações com o meio oferece inúmeras oportunidades de aprendizagem e de ampliação da compreensão que a criança tem sobre o mundo social e natural. A construção desse conhecimento também é uma das condições necessárias para que as crianças possam, aos poucos, desenvolver atitudes de respeito e preservação à vida e ao meio ambiente, bem como atitudes relacionadas à sua saúde.

São conteúdos deste bloco:

- estabelecimento de algumas relações entre diferentes espécies de seres vivos, suas características e suas necessidades vitais;
- conhecimento dos cuidados básicos de pequenos animais e vegetais por meio da sua criação e cultivo;
- conhecimento de algumas espécies da fauna e da flora brasileira e mundial;
- percepção dos cuidados necessários à preservação da vida e do ambiente;
- valorização da vida nas situações que impliquem cuidados prestados a animais e plantas;

- percepção dos cuidados com o corpo, à prevenção de acidentes e à saúde de forma geral;
- valorização de atitudes relacionadas à saúde e ao bem-estar individual e coletivo.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

O contato com animais e plantas, a participação em práticas que envolvam os cuidados necessários à sua criação e cultivo, a possibilidade de observá-los, compará-los e estabelecer relações é fundamental para que as crianças possam ampliar seu conhecimento acerca dos seres vivos. O professor pode criar situações para que elas percebam os animais que compartilham o mesmo espaço que elas: “Quais são esses animais?”, “Onde vivem?”, “Existem épocas em que eles desaparecem?”, “Nas árvores da redondeza vivem muitos bichos?”, “E nas ruas, que tipos de animais se encontram?”, “Eles podem ser vistos de noite e de dia?”. Formigas, caracóis, tatus-bola, borboletas, lagartas etc. podem ser observados no jardim da instituição, pesquisados em livros ou mantidos temporariamente na sala. Oferecer oportunidades para que as crianças possam expor o que sabem sobre os animais que têm em casa, como cachorros, gatos etc., também é uma forma de promover a aprendizagem sobre os seres vivos. O cultivo de plantas também pode ser realizado por meio da manutenção de pequenos vasos na sala ou do cultivo de uma horta no espaço externo da instituição. Algumas hortaliças e plantas frutíferas podem ser cultivadas em vasos, como é o caso do tomate, do morango, da pimenta, da salsinha e de vários temperos. No caso de haver possibilidade de se manter pequenos animais e plantas no espaço da sala, as atividades de observação, registro etc. podem integrar a rotina diária. Da mesma forma, se for possível manter uma horta na instituição, as crianças também podem observar o crescimento das hortaliças e vegetais, além de aproveitá-los nas refeições. Cabe ao professor planejar os momentos de visita e de cuidados, integrando-os na rotina como atividades permanentes.



Na educação infantil, é possível realizar um trabalho por meio do qual as crianças possam conhecer o seu corpo, e o que acontece com ele em determinadas situações, como quando correm bastante, quando ficam muitas horas sem comer etc. Partindo sempre das idéias e representações que as crianças possuem, o professor pode fazer perguntas instigantes e oferecer meios para que as crianças busquem maiores informações e possam reformular suas idéias iniciais.

Ao conhecer o funcionamento do corpo, as crianças poderão aprender também a cuidar de si de forma a evitar acidentes e manter a saúde: “Que cuidados ter para não se machucar durante uma brincadeira?”, “Por que é importante tomar água após um esforço físico prolongado?”. O trabalho com este bloco de conteúdo poderá ocorrer de forma concomitante ao trabalho com os conteúdos propostos no documento de Identidade e Autonomia, no capítulo que se refere à Saúde, promovendo aprendizagens relacionadas aos cuidados com o corpo, à prevenção de acidentes, à saúde e ao bem-estar.



Iolanda Huzak

OS FENÔMENOS DA NATUREZA

A seca, as chuvas e as tempestades, as estrelas e os planetas, os vulcões, os furacões etc. são assuntos que despertam um grande interesse nas crianças. Alguns são fenômenos presenciados e vividos pelas crianças, outros são conhecidos por serem comumente veiculados pelos meios de comunicação e outros por estarem presentes no imaginário das pessoas e nos mitos, nas lendas e nos contos. Algumas perguntas, como "Por que as sombras dos objetos mudam de lugar ao longo do dia?", "As estrelas são fixas no céu ou será que elas se movimentam?", "Como fica a cidade depois de uma pancada forte de chuva?", ou "O que acontece quando fica muito tempo sem chover?", podem desencadear um trabalho intencional, favorecendo a percepção sobre a complexidade e diversidade dos fenômenos da natureza e o desenvolvimento de capacidades importantes relacionadas à curiosidade, à dúvida diante do evidente, à elaboração de perguntas, ao respeito ao ambiente etc.

A compreensão de que há uma relação entre os fenômenos naturais e a vida humana é um importante aprendizado para a criança. A partir de questionamentos sobre tais fenômenos, as crianças poderão refletir sobre o funcionamento da natureza, seus ciclos e ritmos de tempo e sobre a relação que o homem estabelece com ela, o que lhes possibilitará, entre outras coisas, ampliar seus conhecimentos, rever e reformular as explicações que possuem sobre eles.

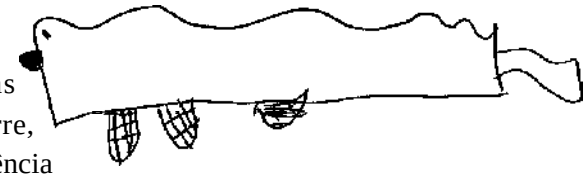
São conteúdos deste bloco:

- estabelecimento de relações entre os fenômenos da natureza de diferentes regiões (relevo, rios, chuvas, secas etc.) e as formas de vida dos grupos sociais que ali vivem;
- participação em diferentes atividades envolvendo a observação e a pesquisa sobre a ação de luz, calor, som, força e movimento.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

As atividades relacionadas com os fenômenos da natureza, além de tratarem de um tema que desperta bastante interesse nas crianças, permitem que se trabalhe de forma privilegiada a relação que o homem estabelece com a natureza. Podem ser trabalhados por meio da observação direta quando ocorrem na região onde se situa a instituição de educação infantil, como as chuvas, a seca, a presença de um arco-íris etc., ou de forma indireta, por meio de fotografias, filmes de vídeo, ilustrações, jornais e revistas etc. que tragam informações a respeito do assunto. Sair para um passeio na região próxima à instituição após uma pancada de chuva, para observar os efeitos causados na paisagem, por exemplo,

pode ser bastante interessante. Ao mesmo tempo que se destaca um fenômeno natural, permitindo que as crianças reflitam sobre como ele ocorre, pode-se também observar a sua interferência na vida humana e as suas conseqüências, como a situação das ruas, das plantas e das árvores, os odores, o movimento das pessoas, a erosão causada nos locais onde há terra descoberta etc. Da mesma forma, pode-se trazer, para conhecimento das crianças, livros, fotos e ilustrações de diversos fenômenos ocorridos em outras regiões e suas conseqüências, como, por exemplo, a neve, os furacões, os vulcões etc.

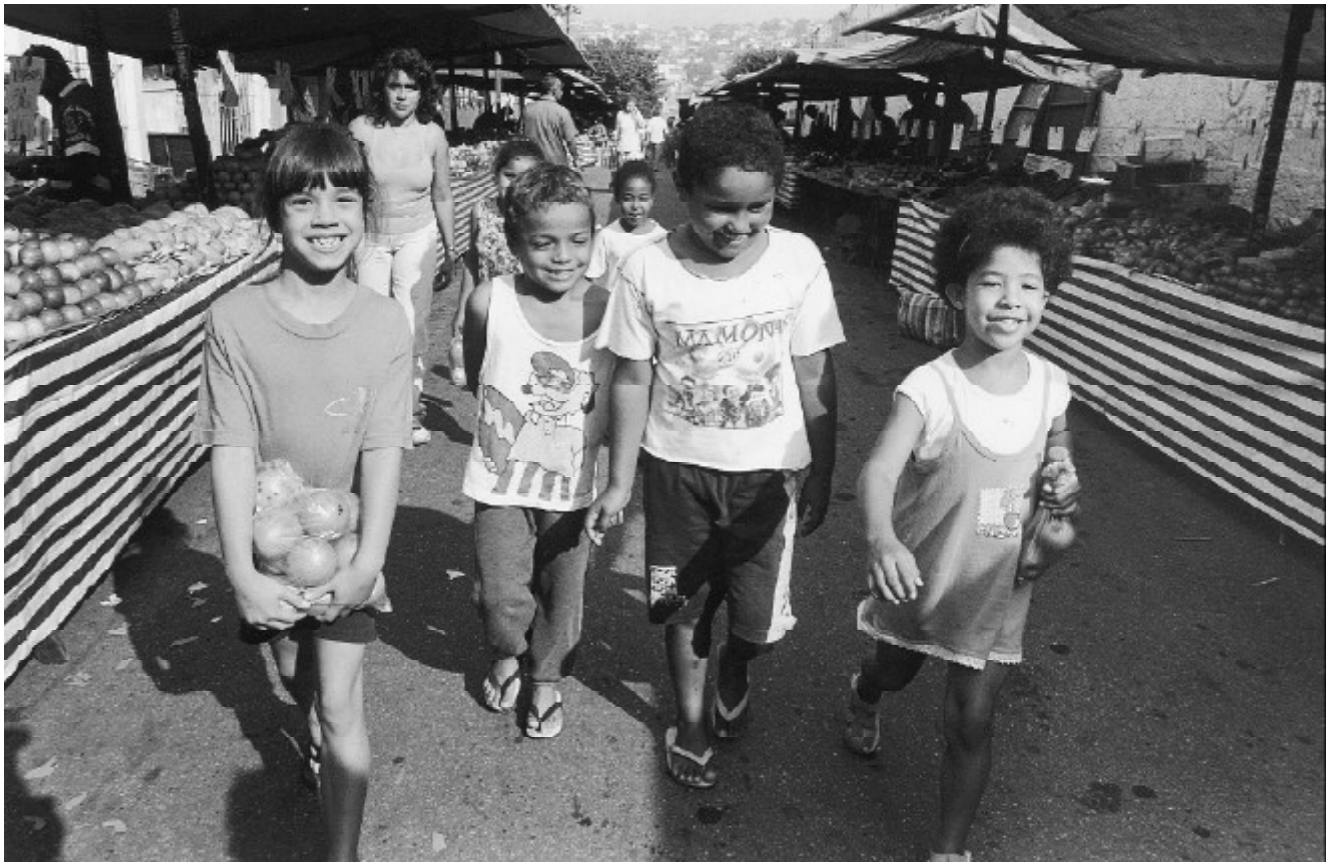


O trabalho com os fenômenos naturais também é uma excelente oportunidade para a aprendizagem de alguns procedimentos, como a observação, a comparação e o registro, entre outros.

- Os fenômenos relacionados à astronomia também despertam grande curiosidade nas crianças e podem ser trabalhados por meio da pesquisa em livros, fotos, filmes de vídeo, ilustrações e revistas, de experiências simuladas e da reflexão. Perguntas como “Por que o sol não cai do céu?”, “Para onde ele vai durante a noite?”, ou “Por que a lua às vezes aparece de dia?” permitem que as crianças possam manifestar suas hipóteses sobre esses fenômenos e, pelo trabalho do professor, modificá-las gradualmente, à medida que novos conhecimentos possam ser integrados àqueles que elas já possuem. A observação dos fenômenos astronômicos pode ocorrer de forma direta e com o auxílio de lunetas e outros instrumentos desde que sejam tomados os cuidados necessários para não expor os olhos das crianças ao excesso de luz solar. É importante marcar que, mesmo quando o sol não está visível, em dias nublados, ou quando está se pondo no horizonte, a observação direta do céu pode ser prejudicial à saúde. As visitas a observatórios ou planetários podem ser uma alternativa interessante para enriquecer o trabalho com este tema.

Há muitas atividades que podem ser desenvolvidas com as crianças que permitem a observação dos efeitos de luz, calor, força e movimento. As atividades de cozimento de alimentos, por exemplo, oferecem uma ótima oportunidade para que as crianças possam observar as transformações ocasionadas pelo calor. Um trabalho interessante para se desenvolver junto com as crianças são os jogos que envolvem luz e sombra. Por meio de

diferentes atividades, as crianças poderão refletir sobre as diversas fontes de luz possíveis de serem utilizadas — desde a luz natural do dia ou aquela proveniente do fogo, até as artificiais originadas por lanternas ou abajures. Poderão também perceber quais são os materiais que permitem ou não a passagem da luz e selecioná-los em função da atividade que desejam realizar: se querem ver as sombras projetadas, deverão escolher materiais ou superfícies que não permitem a passagem da luz, como panos grossos; se querem modificar a cor da luz, poderão escolher tecidos e papéis translúcidos e coloridos etc. As crianças poderão observar como se faz para a sombra crescer ou diminuir na parede e observar como isso também ocorre em função da posição do sol, durante o dia. O professor deve buscar informações que possam ser úteis para essa aprendizagem.





Fotos: Iolanda Huzak

ORIENTAÇÕES GERAIS PARA O PROFESSOR

Ampliar o conhecimento das crianças em relação a fatos e acontecimentos da realidade social e sobre elementos e fenômenos naturais requer do professor trabalhar com suas próprias idéias, conhecimentos e representações sociais acerca dos assuntos em pauta. É preciso, também, que os professores reflitam e discutam sobre seus preconceitos, evitando transmiti-los nas relações com as crianças. Todo trabalho pedagógico implica transmitir, conscientemente ou não, valores e atitudes relacionados ao ato de conhecer. Por exemplo, o respeito pelo pensamento do outro e por opiniões divergentes, a valorização da troca de idéias, a posição reflexiva diante de informações são algumas entre outras atitudes que o professor deve possuir. É preciso também avançar para além das primeiras idéias e concepções acerca dos assuntos que se pretende trabalhar com as crianças. A atuação pedagógica neste eixo necessita apoiar-se em conhecimentos específicos derivados dos vários campos de conhecimento que integram as Ciências Humanas e Naturais. Buscar respostas, informações e se familiarizar com conceitos e procedimentos dessas áreas se faz necessário.

Para que a criança avance na construção de novos conhecimentos é importante que o professor desenvolva algumas estratégias de ensino:

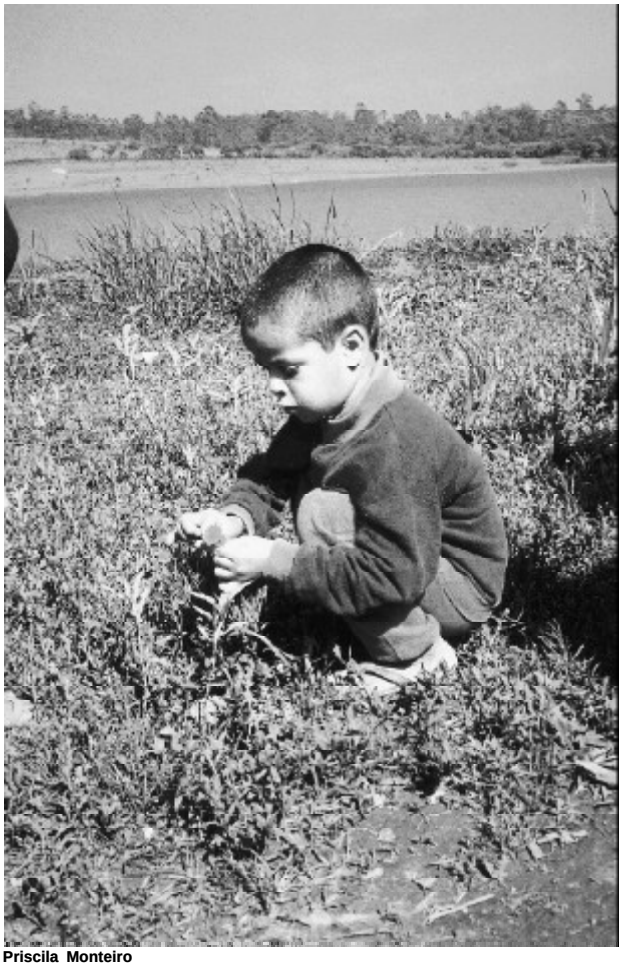
- partir de perguntas interessantes — em lugar de apresentar explicações, de passar conteúdos utilizando didáticas expositivas sobre fatos sociais, elementos ou fenômenos da natureza, é necessário propor questões instigantes para as crianças. Boas perguntas, questionamentos interessantes, dúvidas que mobilizem o processo de indagação acerca dos elementos, objetos e fatos são imprescindíveis para o trabalho com este eixo. As boas perguntas além de promoverem o interesse da criança, possibilitam que se conheça o que pensam e sabem sobre o assunto. É importante que as perguntas ou problematizações formuladas pelo professor permitam às crianças relacionar o que já sabem ou dominam com o novo conhecimento. Esse tipo de questionamento pode estar baseado em aspectos práticos do dia-a-dia da criança, relacionados ao modo de vida de seu grupo social (seus hábitos alimentares, sua forma de se vestir, o trabalho e as profissões que seus familiares realizam, por exemplo); ou ainda ser formulado a partir de fotografias, notícias de jornais, histórias, lendas, filmes, documentários, uma exposição que esteja ocorrendo na cidade, a comemoração de um acontecimento histórico, um evento esportivo etc.;

- considerar os conhecimentos das crianças sobre o assunto a ser trabalhado — a interação das crianças com os adultos, com outras crianças, com os objetos e o meio social e natural permitem que elas ampliem seus conhecimentos e elaborem explicações e "teorias" cada vez mais complexas sobre o mundo. Estes conhecimentos elaborados pelas crianças oferecem explicações para as questões que as preocupam. São construções muito particulares e próprias do jeito das crianças serem e estarem no mundo. É fundamental considerar esses conhecimentos, pois isso permite ao professor planejar uma seqüência de atividades que possibilite uma aprendizagem significativa para as crianças, nas quais elas possam reconhecer os limites de seus conhecimentos, ampliá-los e/ou reformulá-los;

- utilizar diferentes estratégias de busca de informações — os conhecimentos das crianças podem ser ampliados na medida em que elas percebam a existência de algumas lacunas nas idéias que possuem e possam obter respostas para as perguntas que têm. É necessário, portanto, prever atividades que facilitem a busca de novas informações por meio de várias formas;

- coleta de dados — as crianças poderão pesquisar informações em diferentes fontes, na forma de pesquisas, entrevistas, histórias de vida e pedidos de informações às famílias, sempre com a ajuda do professor e de outras pessoas adultas. As pesquisas se constituem de perguntas sobre determinado assunto, dirigidas a diferentes pessoas, elaboradas pelas crianças com ajuda do professor. A história de vida é uma excelente forma de coleta de dados, por meio da reconstrução da trajetória de uma pessoa, que possibilita o acesso às informações sobre a comunidade, a vida em tempos passados ou ainda sobre as transformações que a paisagem local já sofreu;

- experiência direta — os passeios com as crianças nos arredores da instituição de educação infantil ou em locais mais distantes, a ida a museus, centros culturais, granjas, feiras, teatros, zoológicos, jardins botânicos, parques, exposições, percursos de rios, matas preservadas ou transformadas pela ação do homem etc. permitem a observação direta da paisagem, a exploração ativa do meio natural e social, ampliando a possibilidade de observação da criança. A observação direta de



Priscila Monteiro

pequenos animais e plantas no seu hábitat natural ou fora dele, como quando criados ou cultivadas na instituição, permite construir uma série de conhecimentos ligados a questões sobre como vivem, como se alimentam e se reproduzem etc.;

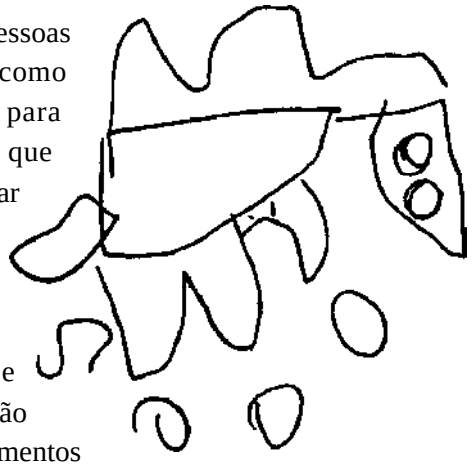
- leitura de imagens e objetos — as imagens produzidas pelos homens, como desenhos, mapas, fotografias, pinturas, filmagens etc., além dos objetos, são recursos inestimáveis para obter inúmeras informações. É importante que a criança aprenda a "ler" esses objetos e imagens. Objetos antigos que pertencem às famílias, exposições de museus, vídeos, filmes, programas de televisão são poderosos recursos para se analisar como viveram pessoas de outras épocas e grupos sociais. Vídeos sobre o mundo animal, expedições a lugares distantes, sobre fenômenos da natureza também são fontes para a obtenção de informações. As fotografias, gravuras, pinturas e objetos podem

ser analisados particularmente: observação de detalhes, descrição das formas e cores, identificação do tipo de material utilizado na confecção (pedra, fibra vegetal, ferro, tecido, papel, barro etc.), usos que podem ser feitos deles, usos que já foram feitos deles, outros objetos diferentes que podem ter o mesmo uso, quem fez, quando fez, como é feito etc. É importante que o professor ensine às crianças os procedimentos necessários para se realizar a leitura de imagens, isto é, a observar detalhes, a descrever os elementos que as compõem, a comparar as informações que apresentam com aquilo que conhecem e a relacionar essas informações com o tema que está sendo trabalhado;

- leitura de livros, enciclopédias, revistas e jornais — estas tradicionais fontes de informação devem ser usadas com freqüência e acompanhadas dos demais recursos. O professor poderá trazer para a sala de aula livros, revistas, jornais e outros materiais escritos e selecionar aquilo que lerá com ou para as crianças. Uma pequena biblioteca com os materiais que estão sendo utilizados no trabalho poderá ser composta na sala para que as crianças possam, de forma independente, realizar consultas.

Diversidade de recursos materiais

Os recursos materiais usados pelo professor não precisam ser necessariamente materiais didáticos tampouco circunscritos àquilo que a instituição possui. Há várias organizações governamentais e não-governamentais que dispõem de um acervo de livros, filmes etc. e que podem ser requisitados para empréstimo.



É importante que o professor considere as pessoas da comunidade, principalmente as mais idosas, como importantes fontes de informação e convide-as para compartilhar com as crianças os conhecimentos que possuem a respeito do modo de ser, viver e trabalhar da comunidade local, das características de paisagens distantes, daquilo que se transformou no lugar onde as crianças vivem.

É interessante que os materiais informativos e explicativos, trabalhados como fontes de informação — sejam eles textos, imagens, filmes, objetos, depoimentos

de pessoas etc. —, apresentem informações divergentes ou complementares na maneira como explicam o assunto abordado. Isso será especialmente importante para as crianças, que a partir de informações diversas poderão ter mais elementos sobre os quais refletir.

As fontes de informação devem ser apresentadas, debatidas ou pesquisadas quanto ao lugar em que foram obtidas, sua autoria e a época em que foram feitas. É importante que as crianças tenham a oportunidade de saber que existem estudiosos, jornalistas, artistas, fotógrafos, entre outros profissionais, que produzem as versões, as explicações, as representações e diferentes registros. Ou seja, que as fontes de informação também são produtos da pesquisa e do trabalho de muitas pessoas.

É possível montar junto com as crianças um acervo dos materiais obtidos — cartazes, livros, objetos etc. — sobre os diversos assuntos, para que possam recorrer a eles se precisarem ou se interessarem.

Diferentes formas de sistematização dos conhecimentos

O processo de investigação de um tema, por meio dos problemas identificados, da coleta de dados e da busca de informações para confirmá-las, refutá-las ou ampliá-las, resulta na construção de conhecimentos que devem ser organizados e registrados como produtos concretos dessa aprendizagem. O registro pode ser apresentado em diferentes linguagens e formas: textos coletivos ou individuais, murais ilustrados, desenhos, maquetes, entre outros. A sistematização acontece não só ao final do processo, mas principalmente no decorrer dele. É possível planejar situações em que os resultados de uma pesquisa de um grupo de crianças possam ser socializados também para outros grupos da instituição. Nesse momento, as crianças recuperam todas as etapas do processo vivido para poderem construir seu relato sobre ele, selecionam materiais a serem expostos e decidem sobre a configuração da mostra.

É interessante também que o professor organize registros coletivos do trabalho realizado, confeccionando, com as crianças, álbuns, diários ou cadernos de anotações de campo nos quais elas possam escrever ou desenhar aquilo que aprenderam durante o trabalho. O registro escrito poderá ser feito em diferentes momentos da pesquisa, com o objetivo de relembrar as informações obtidas e as conclusões a que as crianças chegaram.

Cooperação

Considerando que o desenvolvimento de atitudes cooperativas e solidárias, entre outras, é um dos objetivos da educação infantil, e considerando as especificidades da faixa etária abrangida, torna-se imprescindível que a instituição trabalhe para propor à criança a

cooperação como desafio, de forma que ela reconheça seus limites como próprios dessa idade, ao mesmo tempo em que se sinta instigada a ultrapassá-los. Nesse sentido, o trabalho com este eixo pode promover a capacidade das crianças para cooperarem com seus colegas, por meio das situações de explicação e argumentação de idéias e opiniões, bem como por meio dos projetos, nos quais a participação de cada criança é imprescindível para a realização de um produto coletivo.

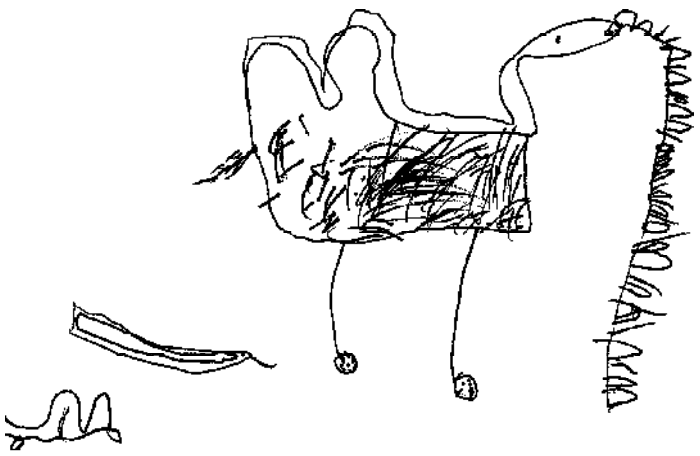
Atividades permanentes

Atividades permanentes que podem ser desenvolvidas referem-se principalmente aos cuidados com os animais e plantas criados e cultivados na sala ou no espaço externo da instituição. O professor pode estabelecer um rodízio ou marcar um horário diário para que se possa aguar as plantas, dar comida aos animais, observá-los, fazer a limpeza necessária no local etc.

Outro exemplo de atividade permanente são os cuidados com o meio ambiente, relacionados à organização e conservação dos materiais e espaços coletivos, à coleta seletiva de lixo, à economia de energia e água etc. Diariamente, o professor poderá organizar o grupo para recolher o lixo produzido nas brincadeiras e atividades.

JOGOS E BRINCADEIRAS

Os momentos de jogo e de brincadeira devem se constituir em atividades permanentes nas quais as crianças poderão estar em contato também com temas relacionados ao mundo social e natural. O professor poderá ensinar às crianças jogos e brincadeiras de outras épocas, propondo pesquisas junto aos familiares e outras pessoas da comunidade e/ou em livros e revistas. Para a criança é interessante conhecer as regras das brincadeiras de outros tempos, observar o que mudou em relação às regras atuais, saber do que eram feitos os brinquedos etc.



PROJETOS

A elaboração de projetos é, por excelência, a forma de organização didática mais adequada para se trabalhar com este eixo, devido à natureza e à diversidade dos conteúdos que ele oferece e também ao seu caráter interdisciplinar.

A articulação entre as diversas áreas que compõem este eixo é um dos fatores importantes para a aprendizagem dos conteúdos propostos. A partir de um projeto sobre animais, por exemplo, o professor pode ampliar o trabalho, trazendo informações advindas do campo da História ou da Geografia.

Inúmeras culturas atribuem a certos animais valores simbólicos (míticos e religiosos) e existem muitas histórias a respeito. A partir de uma pergunta, como, por exemplo, "Qual o maior animal existente na terra?", as crianças, além de exporem suas idéias, poderão pesquisar o que pensam as outras crianças, os adultos da instituição, os familiares etc. As lendas, as fábulas e os contos sobre grandes animais, presentes nos repertórios e memórias populares, podem se tornar excelentes recursos para confronto de idéias. Os conhecimentos científicos sobre animais pré-históricos e sobre os animais de grande porte existentes hoje, sua relação com a vida humana, onde e como vivem, a necessidade de sua preservação etc. são informações valiosas para que as crianças possam pensar sobre o assunto. Ao final, as crianças poderão desenhar coletivamente, por etapas, um animal entre aqueles que passaram a conhecer. Este produto final é interessante, pois envolve pesquisar medidas, formas de trabalhar para fazer desenhos grandes, envolve a cooperação de adultos da instituição para ver onde expor etc.

Pode-se também desenvolver um projeto sobre o modo de ser, viver e trabalhar das pessoas de épocas passadas. Para isso, pode-se propor entrevistas com os pais e avós, pesquisas sobre as brincadeiras que as crianças faziam, sobre a alimentação etc. Também pode-se desenvolver um projeto semelhante sobre a vida das crianças de uma determinada região do Brasil ou de uma cultura específica, como a indígena, por exemplo.

Organização do espaço

O espaço da sala deve ser organizado de modo a privilegiar a independência da criança no acesso e manipulação dos materiais disponíveis ao trabalho, e deve traduzir, na forma como é organizado, a memória do trabalho desenvolvido pelas crianças. Tudo aquilo que foi produzido, trazido ou coletado pelo grupo deve estar exposto e ao alcance de todos, constituindo-se referência para outras produções e encaminhamentos.

O grupo deverá participar tanto da montagem e organização do espaço quanto da sua manutenção. As produções expostas, sempre referentes ao momento vivido e/ou temas pesquisados, podem ser recolhidas ao término do projeto e levadas pelas crianças para casa, que poderão compartilhá-las, recuperando a história das etapas vividas junto a seus familiares.



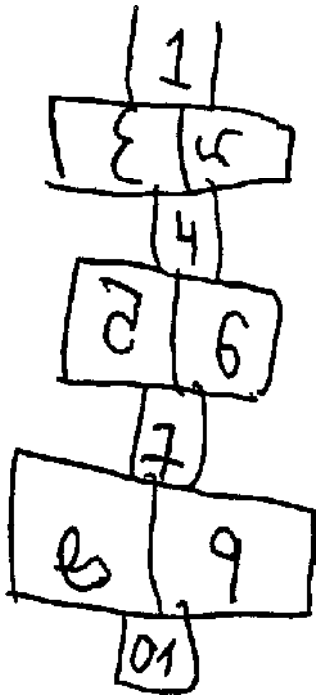


Fotos: Iolanda Huzak

OBSERVAÇÃO, REGISTRO E AVALIAÇÃO FORMATIVA

O momento de avaliação implica numa reflexão do professor sobre o processo de aprendizagem e sobre as condições oferecidas por ele para que ela pudesse ocorrer. Assim, caberá a ele investigar sobre a adequação dos conteúdos escolhidos, sobre a adequação das propostas lançadas, sobre o tempo e ritmo impostos ao trabalho, tanto quanto caberá investigar sobre as aquisições das crianças em vista de todo o processo vivido, na sua relação com os objetivos propostos.

A avaliação não se dá somente no momento final do trabalho. É tarefa permanente do professor, instrumento indispensável à constituição de uma prática pedagógica e educacional verdadeiramente comprometida com o desenvolvimento das crianças.



A observação também deve ser planejada para que o professor possa perceber manifestações importantes das crianças. Por meio dela, pode-se conhecer mais acerca do que as crianças sabem fazer, do que pensam a respeito dos fenômenos que observam, do que ainda lhes é difícil entender, assim como conhecer mais sobre os interesses que possuem. A prática de observar as crianças indica caminhos para selecionar conteúdos e propor desafios, a partir dos objetivos que se pretende alcançar por meio deles. O trabalho de reflexão do professor se faz pela observação e pelo registro.

O registro é entendido aqui como fonte de informação valiosa sobre as crianças, em seu processo de aprender, e sobre o professor, em seu processo de ensinar. O registro é o acervo de conhecimentos do professor, que lhe possibilita recuperar a história do que foi vivido, tanto quanto lhe possibilita avaliá-la propondo novos encaminhamentos.

No que se refere à aprendizagem neste eixo, são consideradas como experiências prioritárias para as crianças de zero a três anos participar das atividades que envolvam a exploração do ambiente imediato e a manipulação de objetos. Para tanto, é preciso que sejam oferecidas a elas muitas oportunidades de explorar o ambiente e manipular objetos desde o momento em que ingressam na instituição. Andar, engatinhar, rastejar, rolar, interagir com outras crianças e adultos, brincar etc. são algumas das ações que lhes permitirão explorar o ambiente e adquirir confiança nas suas capacidades. A oferta de materiais diversificados que possibilitem diferentes experiências e a proposta de atividades interessantes também são condições necessárias que incentivam as ações exploratórias das crianças.

A partir dos quatro e até os seis anos, uma vez que tenham tido muitas oportunidades

na instituição de educação infantil de vivenciar experiências envolvendo aprendizagens significativas relacionadas com este eixo, pode-se esperar que as crianças conheçam e valorizem algumas das manifestações culturais de sua comunidade e manifestem suas opiniões, hipóteses e idéias sobre os diversos assuntos colocados. Para tanto, é preciso que o professor desenvolva atividades variadas relacionadas a festas, brincadeiras, músicas e danças da tradição cultural da comunidade, inserindo-as na rotina e nos projetos que desenvolve junto com as crianças. Por meio dessas atividades, elas poderão conhecer e aprender a valorizar sua cultura. Vale lembrar que os valores se concretizam na prática cotidiana e são construídos pelas crianças também por meio do convívio social. Assim, o professor e a instituição devem organizar sua prática de forma a manter a coerência entre os valores que querem desenvolver e a ação cotidiana.

O contato com a natureza é de fundamental importância para as crianças e o professor deve oferecer oportunidades diversas para que elas possam descobrir sua riqueza e beleza. Fazer passeios por parques e locais de área verde, manter contato com pequenos animais, pesquisar em livros e fotografias a diversidade da fauna e da flora, principalmente brasileira, são algumas das formas de se promover o interesse e a valorização da natureza pela criança.

Para que se sintam confiantes para expor suas idéias, hipóteses e opiniões, é preciso que o professor promova situações significativas de aprendizagem nas quais as crianças possam perceber que suas colocações são acolhidas e contextualizadas e ofereça atividades que as façam avançar nos seus conhecimentos por meio de problemas que sejam ao mesmo tempo desafiadores e possíveis de serem resolvidos.

MATEMÁTICA



Iolanda Huzak

INTRODUÇÃO

As crianças, desde o nascimento, estão imersas em um universo do qual os conhecimentos matemáticos são parte integrante. As crianças participam de uma série de situações envolvendo números, relações entre quantidades, noções sobre espaço. Utilizando recursos próprios e pouco convencionais, elas recorrem a contagem e operações para resolver problemas cotidianos, como conferir figurinhas, marcar e controlar os pontos de um jogo, repartir as balas entre os amigos, mostrar com os dedos a idade, manipular o dinheiro e operar com ele etc. Também observam e atuam no espaço ao seu redor e, aos poucos, vão organizando seus deslocamentos, descobrindo caminhos, estabelecendo sistemas de referência, identificando posições e comparando distâncias. Essa vivência inicial favorece a elaboração de conhecimentos matemáticos. Fazer matemática é expor idéias próprias, escutar as dos outros, formular e comunicar procedimentos de resolução de problemas, confrontar, argumentar e procurar validar seu ponto de vista, antecipar resultados de experiências não realizadas, aceitar erros, buscar dados que faltam para resolver problemas, entre outras coisas. Dessa forma as crianças poderão tomar decisões, agindo como produtoras de conhecimento e não apenas executoras de instruções. Portanto, o trabalho com a Matemática pode contribuir para a formação de cidadãos autônomos, capazes de pensar por conta própria, sabendo resolver problemas.

Nessa perspectiva, a instituição de educação infantil pode ajudar as crianças a organizarem melhor as suas informações e estratégias, bem como proporcionar condições para a aquisição de novos conhecimentos matemáticos. O trabalho com noções matemáticas na educação infantil atende, por um lado, às necessidades das próprias crianças de construírem conhecimentos que incidam nos mais variados domínios do pensamento; por outro, corresponde a uma necessidade social de instrumentalizá-las melhor para viver, participar e compreender um mundo que exige diferentes conhecimentos e habilidades.

PRESENÇA DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IDÉIAS E PRÁTICAS CORRENTES

A atenção dada às noções matemáticas na educação infantil, ao longo do tempo, tem seguido orientações diversas que convivem, às vezes de maneira contraditória, no cotidiano das instituições. Dentre elas, estão destacadas a seguir aquelas mais presentes na educação infantil.

Repetição, memorização e associação

Há uma idéia corrente de que as crianças aprendem não só a Matemática, mas todos os outros conteúdos, por repetição e memorização por meio de uma seqüência linear de conteúdos encadeados do mais fácil para o mais difícil. São comuns as situações de memorização de algarismos isolados, por exemplo, ensina-se o 1, depois o 2 e assim sucessivamente. Propõe-se exercícios de escrita dos algarismos em situações como: passar o lápis sobre numerais pontilhados, colagem de bolinhas de papel crepom sobre numerais, cópias repetidas de um mesmo numeral, escrita repetida da sucessão numérica. Ao mesmo tempo, é comum enfeitar os algarismos, grafando-os com figuras de bichos ou dando-lhes um aspecto humano, com olhos, bocas e cabelos, ou ainda, promovendo associação entre os algarismos e desenhos, por exemplo, o número 2 associado a dois patinhos. Acredita-se que, dessa forma, a criança estará construindo o conceito de número.

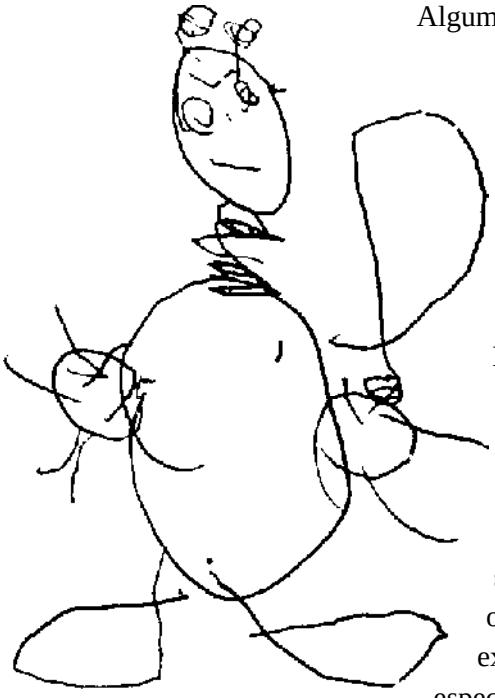
A ampliação dos estudos sobre o desenvolvimento infantil e pesquisas realizadas no campo da própria educação matemática permitem questionar essa concepção de aprendizagem restrita à memorização, repetição e associação.

Do concreto ao abstrato

Outra idéia bastante presente é que, a partir da manipulação de objetos concretos, a criança chega a desenvolver um raciocínio abstrato. A função do professor se restringe a auxiliar o desenvolvimento infantil por meio da organização de situações de aprendizagem nas quais os materiais pedagógicos cumprem um papel de auto-instrução, quase como um fim em si mesmo. Essa concepção resulta da idéia de que primeiro trabalha-se o conceito no concreto para depois trabalhá-lo no abstrato. O concreto e o abstrato se caracterizam como duas realidades dissociadas, em que o concreto é identificado com o manipulável e o abstrato com as representações formais, com as definições e sistematizações. Essa concepção, porém, dissocia a ação física da ação intelectual, dissociação que não existe do ponto de vista do sujeito. Na realidade, toda ação física supõe ação intelectual. A manipulação observada de fora do sujeito está dirigida por uma finalidade e tem um sentido do ponto de vista da criança. Como aprender é construir significados e atribuir sentidos, as ações

representam momentos importantes da aprendizagem na medida em que a criança realiza uma intenção.

Atividades pré-numéricas



Algumas interpretações das pesquisas psicogenéticas[39] concluíram que o ensino da Matemática seria beneficiado por um trabalho que incidisse no desenvolvimento de estruturas do pensamento lógico-matemático. Assim, consideram-se experiências-chave para o processo de desenvolvimento do raciocínio lógico e para a aquisição da noção de número as ações de classificar, ordenar/seriar e comparar objetos em função de diferentes critérios.

Essa prática, transforma as operações lógicas e as provas piagetianas[40] em conteúdos de ensino.

A classificação e a seriação têm papel fundamental na construção de conhecimento em qualquer área, não só em Matemática. Quando o sujeito constrói conhecimento sobre conteúdos matemáticos, como sobre tantos outros, as operações de classificação e seriação necessariamente são exercidas e se desenvolvem, sem que haja um esforço didático especial para isso.

A conservação do número não é um pré-requisito para trabalhar com os números e, portanto, o trabalho com conteúdos didáticos específicos não deve estar atrelado à construção das noções e estruturas intelectuais mais gerais.

Jogos e aprendizagem de noções matemáticas

O jogo tornou-se objeto de interesse de psicólogos, educadores e pesquisadores como decorrência da sua importância para a criança e da idéia de que é uma prática que auxilia o desenvolvimento infantil, a construção ou potencialização de conhecimentos. A educação infantil, historicamente, configurou-se como o espaço natural do jogo e da brincadeira, o que favoreceu a idéia de que a aprendizagem de conteúdos matemáticos se dá

[39] Essas pesquisas referem-se, particularmente, aos trabalhos desenvolvidos pelo pesquisador suíço Jean Piaget (1896-1980).

[40] As provas piagetianas referem-se a tarefas utilizadas por Jean Piaget para verificar se a criança construiu os conceitos de conservação, classificação e seriação.

prioritariamente por meio dessas atividades. A participação ativa da criança e a natureza lúdica e prazerosa inerentes a diferentes tipos de jogos têm servido de argumento para fortalecer essa concepção, segundo a qual aprende-se Matemática brincando. Isso em parte é correto, porque se contrapõe à orientação de que, para aprender Matemática, é necessário um ambiente em que predomine a rigidez, a disciplina e o silêncio. Por outro lado, percebe-se um certo tipo de euforia, na educação infantil e até mesmo nos níveis escolares posteriores, em que jogos, brinquedos e materiais didáticos são tomados sempre de modo indiferenciado na atividade pedagógica: a manipulação livre ou a aplicação de algumas regras sem uma finalidade muito clara. O jogo, embora muito importante para as crianças não diz respeito, necessariamente, à aprendizagem da Matemática.

Apesar das crenças que envolvem a brincadeira como uma atividade natural e auto-instrutiva, algumas investigações sobre seu significado, seu conteúdo e o conteúdo da aprendizagem em Matemática têm revelado a aproximação entre dois processos com características e alcances diferentes. O jogo é um fenômeno cultural com múltiplas manifestações e significados, que variam conforme a época, a cultura ou o contexto. O que caracteriza uma situação de jogo é a iniciativa da criança, sua intenção e curiosidade em brincar com assuntos que lhe interessam e a utilização de regras que permitem identificar sua modalidade. Apesar de a natureza do jogo propiciar também um trabalho com noções matemáticas, cabe lembrar que o seu uso como instrumento não significa, necessariamente, a realização de um trabalho matemático. A livre manipulação de peças e regras por si só não garante a aprendizagem. O jogo pode tornar-se uma estratégia didática quando as situações são planejadas e orientadas pelo adulto visando a uma finalidade de aprendizagem, isto é, proporcionar à criança algum tipo de conhecimento, alguma relação ou atitude. Para que isso ocorra, é necessário haver uma intencionalidade educativa, o que implica planejamento e previsão de etapas pelo professor, para alcançar objetivos predeterminados e extrair do jogo atividades que lhe são decorrentes.

Os avanços na pesquisa sobre desenvolvimento e aprendizagem, bem como os novos conhecimentos a respeito da didática da Matemática, permitiram vislumbrar novos caminhos no trabalho com a criança pequena. Há uma constatação de que as crianças, desde muito pequenas, constroem conhecimentos sobre qualquer área a partir do uso que faz deles em suas vivências, da reflexão e da comunicação de idéias e representações.

Historicamente, a Matemática tem se caracterizado como uma atividade de resolução de problemas de diferentes tipos. A instituição de educação infantil poderá constituir-se em contexto favorável para propiciar a exploração de situações-problema.

Na aprendizagem da Matemática o problema adquire um sentido muito preciso. Não se trata de situações que permitam “aplicar” o que já se sabe, mas sim daquelas que possibilitam produzir novos conhecimentos a partir dos conhecimentos que já se tem e em interação com novos desafios. Essas situações-problema devem ser criteriosamente planejadas, a fim de que estejam contextualizadas, remetendo a conhecimentos prévios

das crianças, possibilitando a ampliação de repertórios de estratégias no que se refere à resolução de operações, notação numérica, formas de representação e comunicação etc., e mostrando-se como uma necessidade que justifique a busca de novas informações.

Embora os conhecimentos prévios não se mostrem homogêneos porque resultam das diferentes experiências vividas pelas crianças, eles são o ponto de partida para a resolução de problemas e, como tal, devem ser considerados pelos adultos. Cada atividade e situação-problema proposta pelo adulto deve considerar esses conhecimentos prévios e prever estratégias para ampliá-los.

Ao se trabalhar com conhecimentos matemáticos, como com o sistema de numeração, medidas, espaço e formas etc., por meio da resolução de problemas, as crianças estarão, conseqüentemente, desenvolvendo sua capacidade de generalizar, analisar, sintetizar, inferir, formular hipótese, deduzir, refletir e argumentar.

A CRIANÇA E A MATEMÁTICA

As noções matemáticas (contagem, relações quantitativas e espaciais etc.) são construídas pelas crianças a partir das experiências proporcionadas pelas interações com o meio, pelo intercâmbio com outras pessoas que possuem interesses, conhecimentos e necessidades que podem ser compartilhados. As crianças têm e podem ter várias experiências com o universo matemático e outros que lhes permitem fazer descobertas, tecer relações, organizar o pensamento, o raciocínio lógico, situar-se e localizar-se espacialmente. Configura-se desse modo um quadro inicial de referências lógico-matemáticas que requerem outras, que podem ser ampliadas. São manifestações de competências, de aprendizagem advindas de processos informais, da relação individual e cooperativa da criança em diversos ambientes e situações de diferentes naturezas, sobre as quais não se tem planejamento e controle. Entretanto, a continuidade da aprendizagem matemática não dispensa a intencionalidade e o planejamento. Reconhecer a potencialidade e a adequação de uma dada situação para a aprendizagem, tecer comentários, formular perguntas, suscitar desafios, incentivar a verbalização pela criança etc., são atitudes indispensáveis do adulto. Representam vias a partir das quais as crianças elaboram o conhecimento em geral e o conhecimento matemático em particular.

Deve-se considerar o rápido e intenso processo de mudança vivido pelas crianças nessa faixa etária. Elas apresentam possibilidades de estabelecer vários tipos de relação (comparação, expressão de quantidade), representações mentais, gestuais e indagações, deslocamentos no espaço.

Diversas ações intervêm na construção dos conhecimentos matemáticos, como recitar a seu modo a seqüência numérica, fazer comparações entre quantidades e entre notações numéricas e localizar-se espacialmente. Essas ações ocorrem fundamentalmente no convívio social e no contato das crianças com histórias, contos, músicas, jogos, brincadeiras etc.

As respostas de crianças pequenas a perguntas de adultos que contenham a palavra “quantos?” podem ser aleatoriamente “três”, “cinco”, para se referir a uma suposta quantidade. O mesmo ocorre às perguntas que contenham “quando?”. Nesse caso, respostas como “terça-feira” para indicar um dia qualquer ou “amanhã” no lugar de “ontem” são freqüentes. Da mesma forma, uma criança pequena pode perguntar “quanto eu custo?” ao subir na balança, no lugar de “quanto eu peso?”. Esses são exemplos de respostas e perguntas não muito precisas, mas que já revelam algum discernimento sobre o sentido de tempo e quantidade. São indicadores da permanente busca das crianças em construir significados, em aprender e compreender o mundo.

À medida que crescem, as crianças conquistam maior autonomia e conseguem levar adiante, por um tempo maior, ações que tenham uma finalidade, entre elas atividades e jogos. As crianças conseguem formular questões mais elaboradas, aprendem a trabalhar diante de um problema, desenvolvem estratégias, criam ou mudam regra de jogos, revisam o que fizeram e discutem entre pares as diferentes propostas.



Teca Alencar de Brito

OBJETIVOS

Crianças de zero a três anos

A abordagem da Matemática na educação infantil tem como finalidade proporcionar oportunidades para que as crianças desenvolvam a capacidade de:

- estabelecer aproximações a algumas noções matemáticas presentes no seu cotidiano, como contagem, relações espaciais etc.

Crianças de quatro a seis anos

Para esta fase, o objetivo é aprofundar e ampliar o trabalho para a faixa etária de zero a três, garantindo, ainda, oportunidades para que sejam capazes de:

- reconhecer e valorizar os números, as operações numéricas, as contagens orais e as noções espaciais como ferramentas necessárias no seu cotidiano;
- comunicar idéias matemáticas, hipóteses, processos utilizados e resultados encontrados em situações-problema relativas a quantidades, espaço físico e medida, utilizando a linguagem oral e a linguagem matemática;
- ter confiança em suas próprias estratégias e na sua capacidade para lidar com situações matemáticas novas, utilizando seus conhecimentos prévios.

CONTEÚDOS

A seleção e a organização dos conteúdos matemáticos representam um passo importante no planejamento da aprendizagem e devem considerar os conhecimentos prévios e as possibilidades cognitivas das crianças para ampliá-los. Para tanto, deve-se levar em conta que:

- aprender matemática é um processo contínuo de abstração no qual as crianças atribuem significados e estabelecem relações com base nas observações, experiências e ações que fazem, desde cedo, sobre elementos do seu ambiente físico e sociocultural;
- a construção de competências matemáticas pela criança ocorre simultaneamente ao desenvolvimento de inúmeras outras de naturezas diferentes e igualmente importantes, tais como comunicar-se oralmente, desenhar, ler, escrever, movimentar-se, cantar etc.

Os domínios sobre os quais as crianças de zero a seis anos fazem suas primeiras incursões e expressam idéias matemáticas elementares dizem respeito a conceitos aritméticos e espaciais.

Propõe-se a abordagem desses conteúdos de forma não simplificada, tal como aparecem nas práticas sociais. Se por um lado, isso implica trabalhar com conteúdos complexos, por outro lado, traz implícita a idéia de que a criança vai construir seu conhecimento matemático por meio de sucessivas reorganizações ao longo da sua vida. Complexidade e provisoriedade são, portanto, inseparáveis, pois o trabalho didático deve necessariamente levar em conta tanto a natureza do objeto de conhecimento como o processo pelo qual as crianças passam ao construí-lo.

Crianças de zero a três anos

- Utilização da contagem oral, de noções de quantidade, de tempo e de espaço em jogos, brincadeiras e músicas junto com o professor e nos diversos contextos nos quais as crianças reconheçam essa utilização como necessária.
- Manipulação e exploração de objetos e brinquedos, em situações organizadas de forma a existirem quantidades

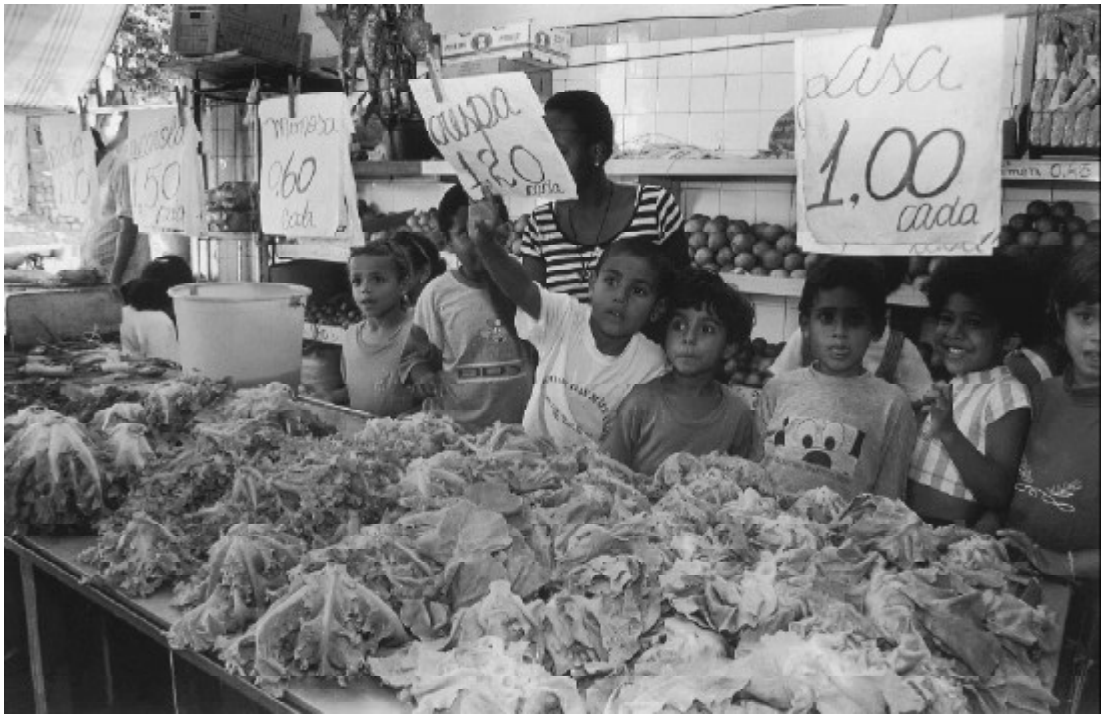
individuais suficientes para que cada criança possa descobrir as características e propriedades principais e suas possibilidades associativas: empilhar, rolar, transvasar, encaixar etc.

Orientações didáticas

Os bebês e as crianças pequenas estão começando a conhecer o mundo e a estabelecer as primeiras aproximações com ele. As situações cotidianas oferecem oportunidades privilegiadas para o trabalho com a especificidade das idéias matemáticas. As festas, as histórias e, principalmente, os jogos e as brincadeiras permitem a familiarização com elementos espaciais e numéricos, sem imposição. Assim, os conceitos matemáticos não são o pretexto nem a finalidade principal a ser perseguida. As situações deverão ter um caráter múltiplo para que as crianças possam interessar-se, fazer relações sobre várias áreas e comunicá-las.

As modificações no espaço, a construção de diferentes circuitos de obstáculos com cadeiras, mesas, pneus e panos por onde as crianças possam engatinhar ou andar — subindo, descendo, passando por dentro, por cima, por baixo — permitem a construção gradativa de conceitos, dentro de um contexto significativo, ampliando experiências. As brincadeiras de construir torres, pistas para carrinhos e cidades, com blocos de madeira ou encaixe, possibilitam representar o espaço numa outra dimensão. O faz-de-conta das crianças pode ser enriquecido, organizando-se espaços próprios com objetos e brinquedos que contenham números, como telefone, máquina de calcular, relógio etc. As situações de festas de aniversário podem constituir-se em momento rico de aproximação com a função dos números. O professor pode organizar junto com as crianças um quadro de aniversariantes, contendo a data do aniversário e a idade de cada criança. Pode também acompanhar a passagem do tempo, utilizando o calendário. As crianças por volta dos dois anos já podem, com ajuda do professor, contar quantos dias faltam para seu aniversário. Pode-se organizar um painel com pesos e medidas das crianças para que elas observem suas diferenças. As crianças podem comparar o tamanho de seus pés e depois olhar os números em seus sapatos. O folclore brasileiro é fonte riquíssima de cantigas e rimas infantis envolvendo contagem e números, que podem ser utilizadas como forma de aproximação com a seqüência numérica oral. São muitas as formas possíveis de se realizar o trabalho com a Matemática nessa faixa etária, mas ele sempre deve acontecer inserido e integrado no cotidiano das crianças.





Iolanda Huzak

Crianças de quatro a seis anos

Nesta faixa etária aprofundam-se os conteúdos indicados para as crianças de zero a três anos, dando-se crescente atenção à construção de conceitos e procedimentos especificamente matemáticos. Os conteúdos estão organizados em três blocos: "Números e sistema de numeração", "Grandezas e medidas" e "Espaço e forma".

A organização por blocos visa a oferecer visibilidade às especificidades dos conhecimentos matemáticos a serem trabalhados, embora as crianças vivenciem esses conteúdos de maneira integrada.

NÚMEROS E SISTEMA DE NUMERAÇÃO

Este bloco de conteúdos envolve contagem, notação e escrita numéricas e as operações matemáticas.

- Utilização da contagem oral nas brincadeiras e em situações nas quais as crianças reconheçam sua necessidade.
- Utilização de noções simples de cálculo mental como ferramenta para resolver problemas.

- Comunicação de quantidades, utilizando a linguagem oral, a notação numérica e/ou registros não convencionais.
- Identificação da posição de um objeto ou número numa série, explicitando a noção de sucessor e antecessor.
- Identificação de números nos diferentes contextos em que se encontram.
- Comparação de escritas numéricas, identificando algumas regularidades.

Orientações didáticas

Os conhecimentos numéricos das crianças decorrem do contato e da utilização desses conhecimentos em problemas cotidianos, no ambiente familiar, em brincadeiras, nas informações que lhes chegam pelos meios de comunicação etc. Os números estão presentes no cotidiano e servem para memorizar quantidades, para identificar algo, antecipar resultados, contar, numerar, medir e operar. Alguns desses usos são familiares às crianças desde pequenas e outros nem tanto.

Contagem

Contar é uma estratégia fundamental para estabelecer o valor cardinal[41] de conjuntos de objetos. Isso fica evidenciado quando se busca a propriedade numérica dos conjuntos ou coleções em resposta à pergunta "quantos?" (cinco, seis, dez etc.). É aplicada também quando se busca a propriedade numérica dos objetos, respondendo à pergunta "qual?". Nesse caso está também em questão o valor ordinal[42] de um número (quinto, sexto, décimo etc.).

A contagem é realizada de forma diversificada pelas crianças, com um significado que se modifica conforme o contexto e a compreensão que desenvolvem sobre o número. Pela via da transmissão social, as crianças, desde muito pequenas, aprendem a recitar a seqüência numérica, muitas vezes sem se referir a objetos externos. Podem fazê-lo, por exemplo, como uma sucessão de palavras, no controle do tempo para iniciar uma brincadeira, por repetição ou com o propósito de observar a regularidade da sucessão. Nessa prática, a criança se engana, pára, recomeça, progride. A criança pode, também, realizar a recitação das palavras, numa ordem própria e particular, sem necessariamente fazer corresponder as palavras da sucessão aos objetos de uma coleção (1, 3, 4, 19, por exemplo).

---

[41] Refere-se ao número de elementos do conjunto.

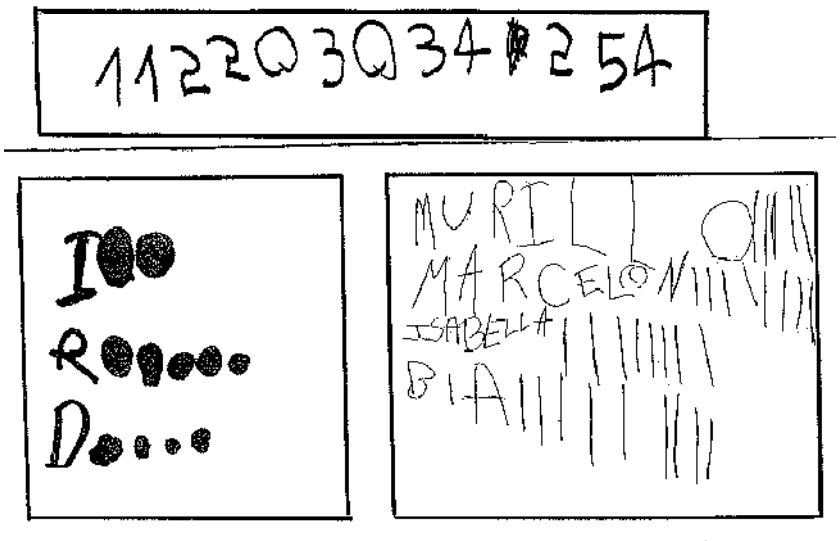
[42] Refere-se à ordem do número da série.

Embora a recitação oral da sucessão dos números seja uma importante forma de aproximação com o sistema numérico, para evitar mecanização é necessário que as crianças compreendam o sentido do que se está fazendo. O grau de desafio da recitação de uma série depende dos conhecimentos prévios das crianças, assim como das novas aprendizagens que possam efetuar. Ao elaborar situações didáticas para que todos possam aprender e progredir em suas aprendizagens, o professor deve levar em conta que elas ocorrem de formas diferentes entre as crianças. Exemplos de situações que envolvam recitação:

- jogos de esconder ou de pega, nos quais um dos participantes deve contar, enquanto espera os outros se posicionarem;
- brincadeiras e cantigas que incluem diferentes formas de contagem: “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 e bota dez”; “um, dois feijão com arroz; três, quatro, feijão no prato; cinco, seis, feijão inglês; sete, oito, comer biscoito; nove, dez, comer pastéis”.

Na contagem propriamente dita, ou seja, ao contar objetos as crianças aprendem a distinguir o que já contaram do que ainda não contaram e a não contar duas (ou mais) vezes o mesmo objeto; descobrem que tampouco devem repetir as palavras numéricas já ditas e que, se mudarem sua ordem, obterão resultados finais diferentes daqueles de seus companheiros; percebem que não importa a ordem que estabelecem para contar os objetos, pois obterão sempre o mesmo resultado. Pode-se propor problemas relativos à contagem de diversas formas. É desafiante, por exemplo quando as crianças contam agrupando os números de dois em dois, de cinco em cinco, de dez em dez etc.

As crianças começam registrando sem colocar o nome de quem fez os pontos :



(CORRESPONDÊNCIA TERMO A TERMO TRACINHOS OU BOLINHAS)

Notação e escrita numéricas

A importância cultural dos números e do sistema de numeração é indiscutível. A notação numérica, na qual os símbolos são dotados de valores conforme a posição que ocupam, característica do sistema hindu-arábico[43] de numeração, é uma conquista do homem, no percurso da história, e um dado da realidade contemporânea.

Ler os números, compará-los e ordená-los são procedimentos indispensáveis para a compreensão do significado da notação numérica. Ao se deparar com números em diferentes contextos, a criança é desafiada a aprender, a desenvolver o seu próprio pensamento e a produzir conhecimentos a respeito. Nem sempre um mesmo número representa a mesma coisa, pois depende do contexto em que está. Por exemplo, o número dois pode estar representando duas unidades, mas, dependendo da sua posição, pode representar vinte ou duzentas unidades; pode representar uma ordem, segundo, ou ainda representar um código (como nos números de telefone ou no código de endereçamento postal). Compreender o atual sistema numérico envolve uma série de perguntas, como: “quais os algarismos que o compõem?”, “como se chamam?”, “como são escritos?”, “como podem ser combinados?”, “o que muda a cada combinação?”. Para responder essas questões é preciso que as crianças possam trabalhar desde pequenas com o sistema de numeração tal como ele se apresenta. Propor situações complexas para as crianças só é possível se o professor aceitar respostas diferentes das convencionais, isto é, aceitar que o conhecimento é provisório e compreender que as crianças revisam suas idéias e elaboram soluções cada vez melhores.

Para as crianças, os aspectos relevantes da numeração são os que fazem parte de suas vidas cotidianas. Pesquisar os diferentes lugares em que os números se encontram, investigar como são organizados e para que servem, é tarefa fundamental para que possam iniciar a compreensão sobre a organização do sistema de numeração.

Há diversos usos de números presentes nos telefones, nas placas de carro e de ônibus, nas camisas de jogadores, no código de endereçamento postal, nas etiquetas de preço, nas contas de luz etc., para diferenciar e nomear classes ou ordenar elementos e com os quais as crianças entram em contato, interpretando e atribuindo significados.

São muitas as possibilidades de a criança investigar as regras e as regularidades do sistema numérico. A seguir, são apresentadas algumas.

Quando o professor lê histórias para as crianças, pode incluir a leitura do índice e da numeração das páginas, organizando a situação de tal maneira que todos possam participar. É importante aceitar como válidas respostas diversas e trabalhar a partir delas. Histórias em capítulos, coletâneas e enciclopédias são especialmente propícias para o trabalho com

[43] O sistema de numeração hindu-arábico é o sistema inventado pelos hindus e divulgado na Europa pelos árabes. É o sistema utilizado na atualidade e é praticamente universal.

índice. Ao confeccionar um livro junto com as crianças é importante pesquisar, naqueles conhecidos, como se organiza o índice e a numeração das páginas.

Colecionar em grupo um álbum de figurinhas pode interessar às crianças. Iniciada a coleção, pode-se pedir que antecipem a localização da figurinha no álbum ou, se abrindo em determinada página, devem folhear o álbum para frente ou para trás. É interessante também confeccionar uma tabela numérica (com o mesmo intervalo numérico do álbum) para que elas possam ir marcando os números das figurinhas já obtidas.

Há diferentes tipos de calendários utilizados socialmente (folhinhas anuais, mensais, semanais) que podem ser apropriados para diferentes usos e funções na instituição, como marcar o dia corrente no calendário e escrever a data na lousa; usar o calendário para organizar a rotina, marcando compromissos importantes do grupo, como os aniversários das crianças, a data de um passeio etc.

As crianças podem pesquisar as informações numéricas de cada membro de seu grupo (idade, número de sapato, número de roupa, altura, peso etc.). Com ajuda do professor, as crianças podem montar uma tabela e criar problemas que comparem e ordenem escritas numéricas, buscando as informações necessárias no próprio quadro, à partir de perguntas como: “quantas crianças vestem determinado número de roupa?”, “quantos anos um tem a mais que o outro?”, “quanto você precisará crescer para ficar do tamanho de seu amigo?”. É possível também pesquisar a idade dos familiares, da pessoa mais velha da instituição, da cidade, do país ou do mundo.

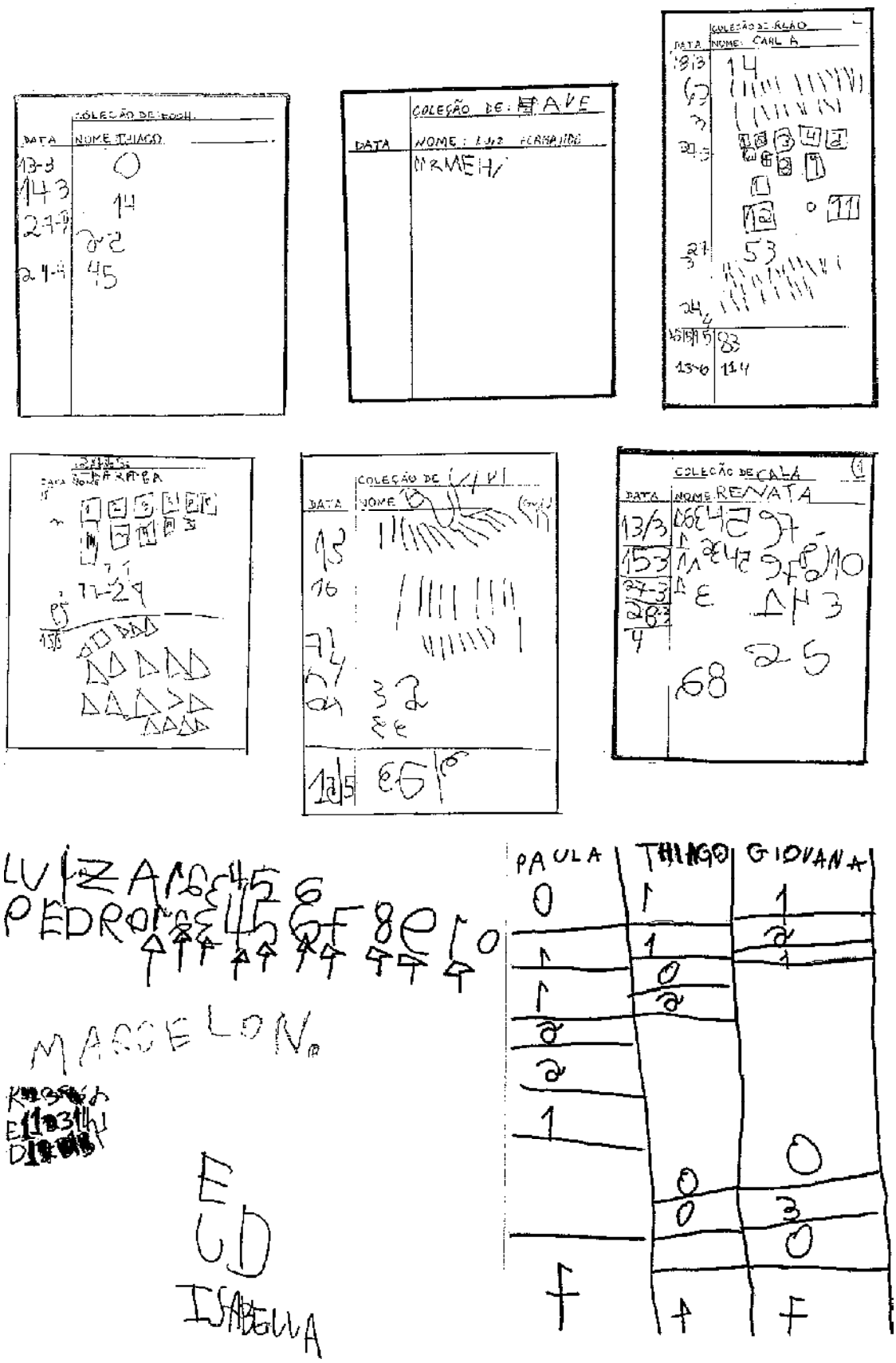
Jogos de baralho, de adivinhação ou que utilizem dados[44] também oferecem inúmeras situações para que as crianças pensem e utilizem a seqüência ordenada dos números, considerando o antecessor e o sucessor, façam suas próprias anotações de quantidades e comparem resultados.

Fichas que indicam a ordinalidade — primeiro, segundo, terceiro — podem ser sugeridas às crianças como material para uso nas brincadeiras de faz-de-conta, quando é necessário, por exemplo, decidir a ordem de atendimento num posto de saúde ou numa padaria; em jogos ou campeonatos.

Operações

Nos contextos mencionados, quando as crianças contam de dois em dois ou de dez em dez, isto é, quando contam agregando uma quantidade de elementos a partir de outra, ou contam tirando uma quantidade de outra, ou ainda quando distribuem figuras, fichas ou balas, elas estão realizando ações de acrescentar, agregar, segregar e repartir relacionadas a operações aritméticas. O cálculo é, portanto, aprendido junto com a noção de número e a

[44] Cada região tem seus jogos típicos. É aconselhável que o professor pesquise entre e com as crianças e seus familiares aqueles mais adequados para o trabalho com a Matemática.


COLEÇÃO DE: EDOH
DATA
NOME: THIAGO
COLEÇÃO DE: AVE
DATA
NOME: LUIZ FERNANDO
COLEÇÃO DE: CARLA
DATA
NOME: CARLA
COLEÇÃO DE: CALA
DATA
NOME: RENATA
PAULA
THIAGO
GIOVANA
MARCELO
ISABELLA

partir do seu uso em jogos e situações-problema. Nessas situações, em geral as crianças calculam com apoio dos dedos, de lápis e papel ou de materiais diversos, como contas, conchinhas etc. É importante, também que elas possam fazê-lo sem esse tipo de apoio, realizando cálculos mentais[45] ou estimativas[46]. A realização de estimativas é uma necessidade, por exemplo, de quem organiza eventos. Para calcular quantas espigas de milho precisarão ser assadas na fogueira da festa de São João, é preciso perguntar: "quantas pessoas participarão da festa?", "quantas espigas de milho cada um come?".

As crianças pequenas também já utilizam alguns procedimentos para comparar quantidades. Geralmente se apóiam na contagem e utilizam os dedos, estabelecendo uma correspondência termo a termo, o que permite referir-se a coleções ausentes.

Pode-se propor para as crianças de cinco e seis anos situações em que tenham de resolver problemas aritméticos e não contas isoladas, o que contribui para que possam descobrir estratégias e procedimentos próprios e originais. As soluções encontradas podem ser comunicadas pela linguagem informal ou por desenhos (representações não convencionais). Comparar os seus resultados com os dos outros, descobrir o melhor procedimento para cada caso e reformular o que for necessário permite que as crianças tenham maior confiança em suas próprias capacidades. Assim, cada situação de cálculo constitui-se num problema aberto que pode ser solucionado de formas diversas, pois existem diferentes sentidos da adição e da subtração, os problemas podem ter estruturas diferentes, o grau de dificuldade varia em função dos tipos de perguntas formuladas. Esses problemas podem propiciar que as crianças comparem, juntem, separem, combinem grandezas ou transformem dados numéricos.

GRANDEZAS E MEDIDAS

- Exploração de diferentes procedimentos para comparar grandezas.
- Introdução às noções de medida de comprimento, peso, volume e tempo, pela utilização de unidades convencionais e não convencionais.
- Marcação do tempo por meio de calendários.
- Experiências com dinheiro em brincadeiras ou em situações de interesse das crianças.

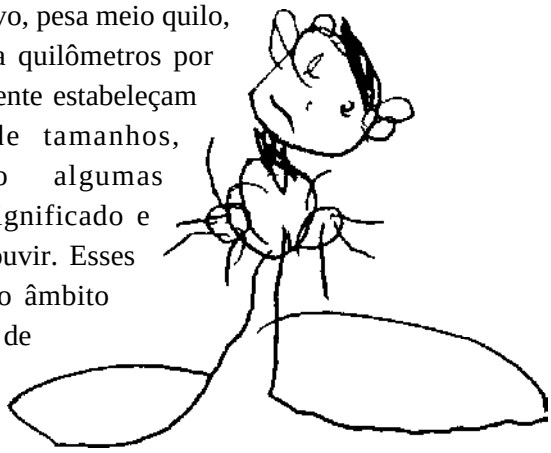
[45] Não há um único significado para cálculo mental. Aqui deve-se entendê-lo como cálculo feito de cabeça, rapidamente, apoiado em certas regras e propriedades numéricas que permitem fazer compensações, decomposições, contagem, redistribuição etc., para escolha de caminhos mais cômodos e mais fáceis de calcular.

[46] A estimativa pode ser entendida como avaliação do resultado de uma determinada operação numérica ou da medida de uma grandeza em função de circunstâncias individuais (intuições e experiências próprias) do sujeito que estima. O cálculo estimativo refere-se às operações aritméticas e à avaliação feita sobre seus resultados.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

De utilidade histórica reconhecida, o uso de medidas mostrou-se não só como um eficiente processo de resolução de problemas práticos do homem antigo como teve papel preponderante no tecido das inúmeras relações entre noções matemáticas. A compreensão dos números, bem como de muitas das noções relativas ao espaço e às formas, é possível graças às medidas. Da iniciativa de povos (como os egípcios) para demarcar terras fazendo medições resultou a criação dos números fracionários ou decimais. Mas antes de surgir esse número para indicar medidas houve um longo caminho e vários tipos de problemas tiveram de ser resolvidos pelo homem.

As medidas estão presentes em grande parte das atividades cotidianas e as crianças, desde muito cedo, têm contato com certos aspectos das medidas. O fato de que as coisas têm tamanhos, pesos, volumes, temperatura diferentes e que tais diferenças freqüentemente são assinaladas pelos outros (está longe, está perto, é mais baixo, é mais alto, mais velho, mais novo, pesa meio quilo, mede dois metros, a velocidade é de oitenta quilômetros por hora etc.) permite que as crianças informalmente estabeleçam esse contato, fazendo comparações de tamanhos, estabelecendo relações, construindo algumas representações nesse campo, atribuindo significado e fazendo uso das expressões que costumam ouvir. Esses conhecimentos e experiências adquiridos no âmbito da convivência social favorecem à proposição de situações que despertem a curiosidade e interesse das crianças para continuar conhecendo sobre as medidas.



O professor deve partir dessas práticas para propor situações-problema em que a criança possa ampliar, aprofundar e construir novos sentidos para seus conhecimentos. As atividades de culinária, por exemplo, possibilitam um rico trabalho, envolvendo diferentes unidades de medida, como o tempo de cozimento e a quantidade dos ingredientes: litro, quilograma, colher, xícara, pitada etc.

A comparação de comprimentos, pesos e capacidades, a marcação de tempo e a noção de temperatura são experimentadas desde cedo pelas crianças pequenas, permitindo-lhes pensar, num primeiro momento, essencialmente sobre características opostas das grandezas e objetos, como grande/pequeno, comprido/curto, longe/perto, muito/pouco, quente/frio etc. Entretanto, esse ponto de vista pode se modificar e as comparações feitas pelas crianças passam a ser percebidas e anunciadas a partir das características dos objetos, como, por exemplo, a casa branca é maior que a cinza; minha bola de futebol é mais leve e menor do que a sua etc. O desenvolvimento dessas capacidades comparativas não garantem, porém, a compreensão de todos os aspectos implicados na noção de medida.



Iolanda Huzak

As crianças aprendem sobre medidas, medindo. A ação de medir inclui: a observação e comparação sensorial e perceptiva entre objetos; o reconhecimento da utilização de objetos intermediários, como fita métrica, balança, régua etc., para quantificar a grandeza (comprimento, extensão, área, peso, massa etc.). Inclui também efetuar a comparação entre dois ou mais objetos respondendo a questões como: “quantas vezes é maior?”, “quantas vezes cabe?”, “qual é a altura?”, “qual é a distância?”, “qual é o peso?” etc. A construção desse conhecimento decorre de experiências que vão além da educação infantil.

Para iniciar esse processo, as crianças já podem ser solicitadas a fazer uso de unidades de medida não convencionais, como passos, pedaços de barbante ou palitos, em situações nas quais necessitem comparar distâncias e tamanhos: medir as suas alturas, o comprimento da sala etc. Podem também utilizar-se de instrumentos convencionais, como balança, fita métrica, régua etc., para resolver problemas. Além disso, o professor pode criar situações nas quais as crianças pesquisem formas alternativas de medir, propiciando oportunidades para que tragam algum instrumento de casa. O uso de uma unidade padronizada, porém, deverá aparecer como resposta às necessidades de comunicação entre as crianças, uma vez que a utilização de diferentes unidades de medida conduz a resultados diferentes nas medidas de um mesmo objeto.

O tempo é uma grandeza mensurável que requer mais do que a comparação entre dois objetos e exige relações de outra natureza. Ou seja, utiliza-se de pontos de referência e do encadeamento de várias relações, como dia e noite; manhã, tarde e noite; os dias da semana; os meses; o ano etc. Presente, passado e futuro; antes, agora e depois são noções que auxiliam a estruturação do pensamento.

O uso dos calendários e a observação das suas características e regularidades (sete dias por semana, a quantidade de dias em cada mês etc.) permitem marcar o tempo que falta para alguma festa, prever a data de um passeio, localizar as datas de aniversários das crianças, marcar as fases da lua.

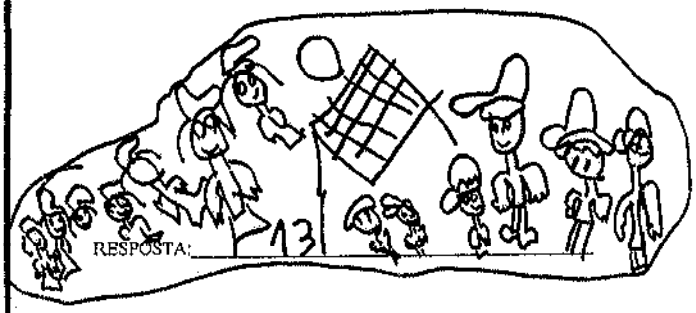
NESTE PROBLEMA DE SOMA POR EXEMPLO, (COMO NAS COLEÇÕES)

APARECEM DIFERENTES FORMAS DE REPRESENTAÇÃO:

NOME: THIAGO DATA: 20-6-1995

MATEMÁTICA

NO PÁTIO DA ESCOLA, 6 MENINOS E 7 MENINAS ESTAVAM JOGANDO BOLA. QUANTAS CRIANÇAS ESTAVAM JOGANDO?

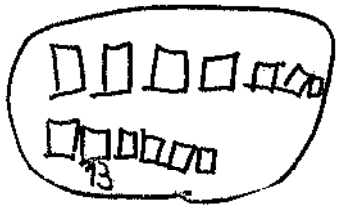


RESPOSTA: 13

NOME: MARCELO 20-6-1995 DATA:

MATEMÁTICA

NO PATIO DA ESCOLA, 6 MENINOS E 7 MENINAS ESTAVAM JOGANDO BOLA. QUANTAS CRIANÇAS ESTAVAM JOGANDO?



RESPOSTA:

NOME: BIANCA DATA: 16/11/95

MATEMÁTICA

NO PÁTIO DA ESCOLA, 6 MENINOS E 7 MENINAS ESTAVAM JOGANDO BOLA. QUANTAS CRIANÇAS ESTAVAM JOGANDO?

000000 07 - 000006

D000000000000

17

RESPOSTA: 13

O dinheiro também é uma grandeza que as crianças têm contato e sobre a qual podem desenvolver algumas idéias e relações que articulam conhecimentos relativos a números e medidas. O dinheiro representa o valor dos objetos, do trabalho etc. As cédulas e moedas têm um valor convencional, constituindo-se em rico material que atende várias finalidades didáticas, como fazer trocas, comparar valores, fazer operações, resolver problemas e visualizar características da representação dos números naturais e dos números decimais. Além disso, o uso do dinheiro constitui-se uma oportunidade que por si só incentiva a contagem, o cálculo mental e o cálculo estimativo.

ESPAÇO E FORMA

- Explicitação e/ou representação da posição de pessoas e objetos, utilizando vocabulário pertinente nos jogos, nas brincadeiras e nas diversas situações nas quais as crianças considerarem necessário essa ação.
- Exploração e identificação de propriedades geométricas de objetos e figuras, como formas, tipos de contornos, bidimensionalidade, tridimensionalidade, faces planas, lados retos etc.
- Representações bidimensionais e tridimensionais de objetos.
- Identificação de pontos de referência para situar-se e deslocar-se no espaço.
- Descrição e representação de pequenos percursos e trajetos, observando pontos de referência.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

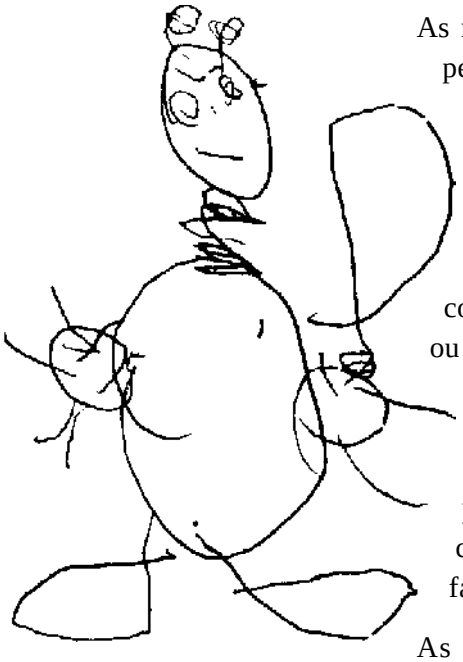
O pensamento geométrico compreende as relações e representações espaciais que as crianças desenvolvem, desde muito pequenas, inicialmente, pela exploração sensorial dos objetos, das ações e deslocamentos que realizam no meio ambiente, da resolução de problemas. Cada criança constrói um modo particular de conceber o espaço por meio das suas percepções, do contato com a realidade e das soluções que encontra para os problemas.

Considera-se que as experiências das crianças, nessa faixa etária, ocorrem prioritariamente na sua relação com a estruturação do espaço e não em relação à geometria propriamente dita, que representa uma maneira de conceituar o espaço por meio da construção de um modelo teórico. Nesse sentido, o trabalho na educação infantil deve colocar desafios que dizem respeito às relações habituais das crianças com o espaço, como

construir, deslocar-se, desenhar etc., e à comunicação dessas ações. Assim, à educação infantil coloca-se a tarefa de apresentar situações significativas que dinamizem a estruturação do espaço que as crianças desenvolvem e para que adquiram um controle cada vez maior sobre suas ações e possam resolver problemas de natureza espacial e potencializar o desenvolvimento do seu pensamento geométrico.

As crianças exploram o espaço ao seu redor e, progressivamente, por meio da percepção e da maior coordenação de movimentos, descobrem profundidades, analisam objetos, formas, dimensões, organizam mentalmente seus deslocamentos. Aos poucos, também antecipam seus deslocamentos, podendo representá-los por meio de desenhos, estabelecendo relações de contorno e vizinhança. Uma rica experiência nesse campo possibilita a construção de sistemas de referências mentais mais amplos que permitem às crianças estreitarem a relação entre o observado e o representado.

Nesse terreno, a contribuição do adulto, as interações entre as crianças, os jogos e as brincadeiras podem proporcionar a exploração espacial em três perspectivas: as relações espaciais contidas nos objetos, as relações espaciais entre os objetos e as relações espaciais nos deslocamentos.



As relações espaciais contidas nos objetos podem ser percebidas pelas crianças por meio do contato e da manipulação deles. A observação de características e propriedades dos objetos possibilitam a identificação de atributos, como quantidade, tamanho e forma. É possível, por exemplo, realizar um trabalho com as formas geométricas por meio da observação de obras de arte, de artesanato (cestas, rendas de rede), de construções de arquitetura, pisos, mosaicos, vitrais de igrejas, ou ainda de formas encontradas na natureza, em flores, folhas, casas de abelha, teias de aranha etc. A esse conjunto podem ser incluídos corpos geométricos, como modelos de madeira, de cartolina ou de plástico, ou modelos de figuras planas que possibilitam um trabalho exploratório das suas propriedades, comparações e criação de contextos em que a criança possa fazer construções.

As relações espaciais entre os objetos envolvem noções de orientação, como proximidade, interioridade e direcionalidade. Para determinar a posição de uma pessoa ou de um objeto no espaço é preciso situá-los em relação a uma referência, seja ela outros objetos, pessoas etc., parados ou em movimento. Essas mesmas noções, aplicadas entre objetos e situações independentes do sujeito, favorecem a percepção do espaço exterior e distante da criança.

As relações espaciais nos deslocamentos podem ser trabalhadas a partir da observação dos pontos de referência que as crianças adotam, a sua noção de distância, de tempo etc. É



Iolanda Huzak



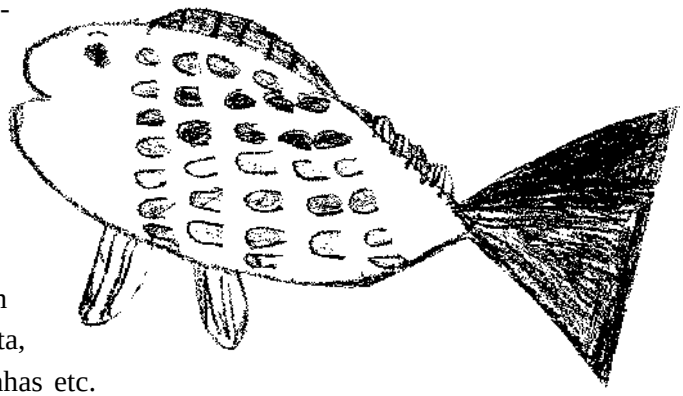
Beatriz Gouveia

possível, por exemplo, pedir para as crianças descreverem suas experiências em deslocar-se diariamente de casa até a instituição. Pode-se também propor jogos em que elas precisem movimentar-se ou movimentar um objeto no espaço. As estratégias adotadas, as posições escolhidas, as comparações entre tamanhos, as características da construção realizada e o vocabulário adotado pelas crianças constituem-se em objeto de atenção do professor.

Para coordenar as informações que percebem do espaço, as crianças precisam ter oportunidades de observá-las, descrevê-las e representá-las.

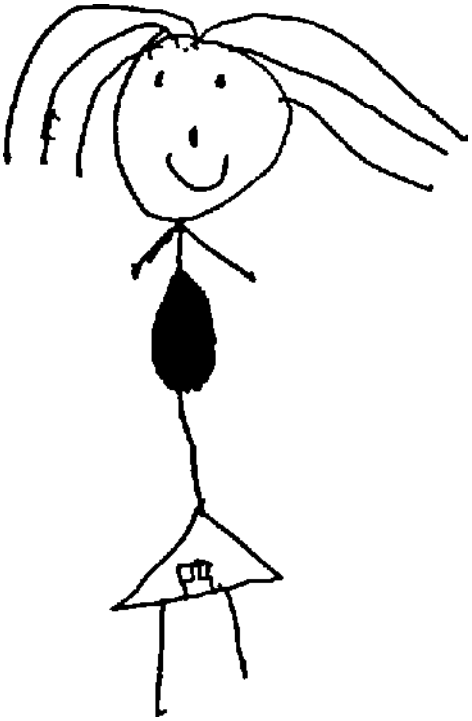
O desenho é uma forma privilegiada de representação, na qual as crianças podem expressar suas idéias e registrar informações. É uma representação plana da realidade. Desenhar objetos a partir de diferentes ângulos de visão, como visto de cima, de baixo, de lado, e propor situações que propiciem a troca de idéias sobre as representações é uma forma de se trabalhar a percepção do espaço.

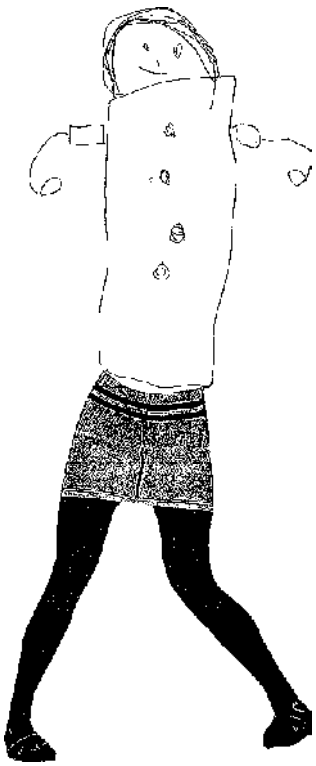
Pode-se propor, também, representações tridimensionais, como construções com blocos de madeira, de maquetes, painéis etc. Apesar de estar intrinsecamente associado ao processo de desenvolvimento do faz-de-conta, o jogo de construção permite uma exploração mais aprofundada das propriedades e características associativas dos objetos, assim como de seus usos sociais e simbólicos. Para construir, a criança necessita explorar e considerar as propriedades reais dos materiais para, gradativamente, relacioná-las e transformá-las em função de diferentes argumentos de faz-de-conta. No início, as crianças utilizam os materiais buscando ajustar suas ações a eles — por exemplo, deixando de colocá-los na boca para olhá-los, lançá-los ao chão, depois empilhá-los e derrubá-los, equilibrá-los, agrupá-los etc. — até que os utilizam como objetos substitutos para o faz-de-conta, transformando-os em aviões, castelos, casinhas etc.



As crianças podem utilizar para suas construções os mais diversos materiais: areia, massa de modelar, argila, pedras, folhas e pequenos troncos de árvores. Além desses, materiais concebidos intencionalmente para a construção, como blocos geométricos das mais diversas formas, espessuras, volumes e tamanhos; blocos imitando tijolos ou ainda pequenos ou grandes blocos plásticos, contendo estruturas de encaixe, propiciam não somente o conhecimento das propriedades de volumes e formas geométricas como desenvolvem nas crianças capacidades relativas à construção com proporcionalidade e representações mais aproximadas das imagens desejadas, auxiliando-as a desenvolver seu pensamento antecipatório, a iniciativa e a solução de problemas no âmbito das relações entre espaço e objetos.

O trabalho com o espaço pode ser feito, também, a partir de situações que permitam o uso de figuras, desenhos, fotos e certos tipos de mapas para a descrição e representação de caminhos, itinerários, lugares, localizações etc. Pode-se aproveitar, por exemplo, passeios pela região próxima à instituição ou a locais específicos, como a praia, a feira, a praça, o campo, para incentivar a pesquisa de informações sobre localização, caminhos a serem percorridos etc. Durante esse trabalho, é possível introduzir nomes de referência da região, como bairros, zonas ou locais aonde se vai, e procurar localizá-los nos mapas ou guias da cidade.





Renata Caiuby

ORIENTAÇÕES GERAIS PARA O PROFESSOR

Jogos e brincadeiras

Às noções matemáticas abordadas na educação infantil correspondem uma variedade de brincadeiras e jogos, principalmente aqueles classificados como de construção e de regras.

Vários tipos de brincadeiras e jogos que possam interessar à criança pequena constituem-se rico contexto em que idéias matemáticas podem ser evidenciadas pelo adulto por meio de perguntas, observações e formulação de propostas. São exemplos disso cantigas, brincadeiras como a dança das cadeiras, quebra-cabeças, labirintos, dominós, dados de diferentes tipos, jogos de encaixe, jogos de cartas etc.

Os jogos numéricos permitem às crianças utilizarem números e suas representações, ampliarem a contagem, estabelecerem correspondências, operarem. Cartões, dados, dominós, baralhos permitem às crianças se familiarizarem com pequenos números, com a contagem, comparação e adição. Os jogos com pistas ou tabuleiros numerados, em que se faz deslocamento de um objeto, permitem fazer correspondências, contar de um em um, de dois em dois etc. Jogos de cartas permitem a distribuição, comparação de quantidades, a reunião de coleções e a familiaridade com resultados aditivos. Os jogos espaciais permitem às crianças observarem as figuras e suas formas, identificar propriedades geométricas dos objetos, fazer representações, modelando, compondo, decompondo ou desenhando. Um exemplo desse tipo de jogo é a modelagem de dois objetos em massa de modelar ou argila, em que as crianças descrevem seu processo de elaboração.

Pelo seu caráter coletivo, os jogos e as brincadeiras permitem que o grupo se estruture, que as crianças estabeleçam relações ricas de troca, aprendam a esperar sua vez, acostumem-se a lidar com regras, conscientizando-se que podem ganhar ou perder.

Organização do tempo

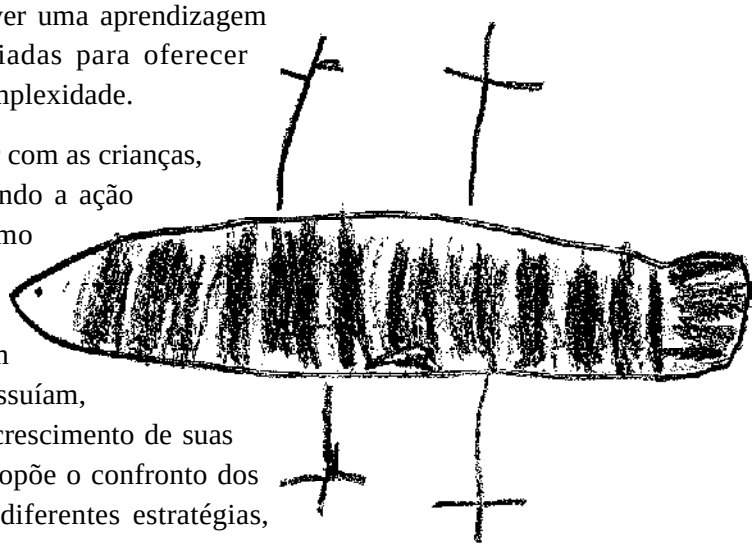
As situações de aprendizagem no cotidiano das creches e pré-escolas podem ser organizadas de três maneiras: as atividades permanentes, os projetos e as seqüências de atividades.

Atividades permanentes são situações propostas de forma sistemática e com regularidade, mas não são necessariamente diárias. A utilização do calendário assim como a distribuição de material, o controle de quantidades de peças de jogos ou de brinquedos etc., no cotidiano da instituição pode atrair o interesse das crianças e se caracterizar como atividade permanente. Para isso, além de serem propostas de forma sistemática e com regularidade, o professor deverá ter o cuidado de contextualizar tais práticas para as crianças,

transformando-as em atividades significativas e organizando-as de maneira que representem um crescente desafio para elas. Pelo fato de essas situações estarem dentro de uma instituição educacional, requerem planejamento e intenção educativa.

É preciso lembrar que os jogos de construção e de regras são atividades permanentes que propiciam o trabalho com a Matemática.

As seqüências de atividades se constituem em uma série de ações planejadas e orientadas com o objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida. São seqüenciadas para oferecer desafios com graus diferentes de complexidade.

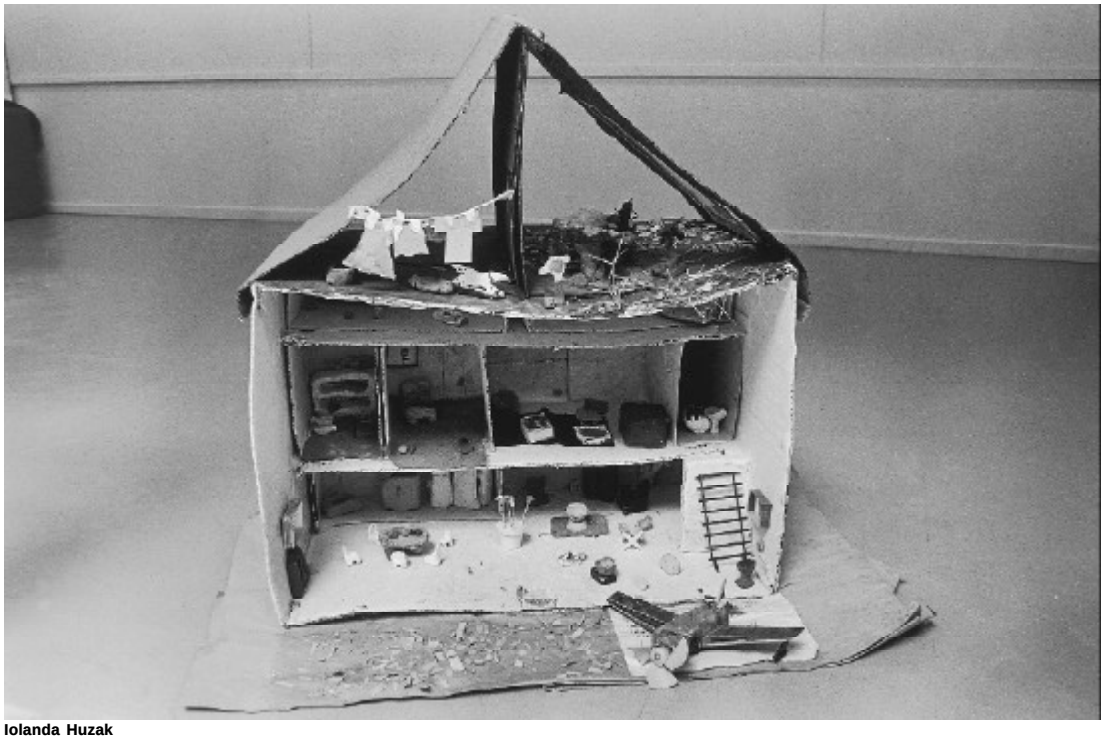


Pode-se, por exemplo, organizar com as crianças, uma seqüência de atividades envolvendo a ação de colecionar pequenos objetos, como pedrinhas, tampinhas de garrafa, conchas, folhas, figurinhas etc. Semanalmente, as crianças trazem novas peças e agregam ao que já possuíam, anotam, acompanham e controlam o crescimento de suas coleções em registros. O professor propõe o confronto dos registros para que o grupo conheça diferentes estratégias, experimente novas formas e possa avançar em seus procedimentos de registro. Essas atividades, que se desenvolverão ao longo de vários dias, semanas ou meses, permitem às crianças executar operações de adição, de subtração, assim como produzir e interpretar notações numéricas em situações nas quais isso se torna funcional. Por outro lado, é possível comparar, em diferentes momentos da constituição da coleção, as quantidades de objetos colecionados por diferentes crianças, assim como ordenar quantidades e notações do menor ao maior ou do maior ao menor. Estes problemas tornam-se mais complexos conforme aumentam as coleções. O aumento das quantidades com a qual se opera funciona como uma "variável didática", na medida em que exige a elaboração de novas estratégias, ou seja, uma coisa é agregar 4 elementos a uma coleção de 5, e outra bem diferente é agregar 18 a uma coleção de 25. As estratégias, no último caso, podem ser diversas e supõem diferentes decomposições e recomposições dos números em questão. É comum, por exemplo, as crianças utilizarem "risquinhos" ou outras marcas para anotar a quantidade de peças que possuem, sem necessariamente corresponder uma marca para cada objeto.

Ao confrontar os diferentes tipos de registro, surgem questões, como ter de contar tudo de novo. Dessa forma, analisando e discutindo seus procedimentos, as crianças podem experimentar diferentes tipos de registro até achar o que consideram mais adequados. Conforme a quantidade de peças aumenta, surgem novos problemas: "como desenhar todas aquelas peças?", "como saber qual número corresponde àquela quantidade?". Usar o conhecimento que possuem para buscar a solução de seu problema é tarefa fundamental.

Uma das formas de procurar resolver essa questão é utilizar a correspondência termo a termo e a contagem associada a algum referencial numérico, como fita métrica, balança etc. Essa busca de soluções para problemas reais que surgem ao longo do registro e da contagem, levando as crianças a estabelecerem novas relações, refletir sobre seus procedimentos, argumentar sobre aquelas que consideram a melhor forma de organização de suas coleções, possibilita um avanço real nas suas estratégias.

Projetos são atividades articuladas em torno da obtenção de um produto final, visível e compartilhado com as crianças, em torno do qual são organizadas as atividades. A organização do trabalho em projetos possibilita divisão de tarefas e responsabilidades e oferece contextos nos quais a aprendizagem ganha sentido. Organizar uma festa junina ou construir uma maquete são exemplos de projetos. Cada projeto envolve uma série de atividades que também se organiza numa seqüência.



Iolanda Huzak

Observação, registro e avaliação formativa

Considera-se que a aprendizagem de noções matemáticas na educação infantil esteja centrada na relação de diálogo entre adulto e crianças e nas diferentes formas utilizadas por estas últimas para responder perguntas, resolver situações-problema, registrar e comunicar qualquer idéia matemática. A avaliação representa, neste caso, um esforço do professor em observar e compreender o que as crianças fazem, os significados atribuídos por elas aos elementos trabalhados nas situações vivenciadas. Esse é um processo relacionado

com a observação da criança nos jogos e atividades e de seu entendimento sobre diferentes domínios que vão além da própria Matemática. A avaliação terá a função de mapear e acompanhar o pensamento da criança sobre noções matemáticas, isto é, o que elas sabem e como pensam para reorientar o planejamento da ação educativa. Deve-se evitar a aplicação de instrumentos tradicionais ou convencionais, como notas e símbolos com o propósito classificatório, ou juízos conclusivos.

Os significados e pontos de vista infantis são dinâmicos e podem se modificar em função das perguntas dos adultos, do modo de propor as atividades e do contexto nas quais ocorrem. A partir do que observa, o professor deverá propor atividades para que as crianças avancem nos seus conhecimentos. Deve-se levar em conta que, por um lado, há uma diversidade de respostas possíveis a serem apresentadas pelas crianças, e, por outro, essas respostas estão freqüentemente sujeitas a alterações, tendo em vista não só a forma como pensam, mas a natureza do conceito e os tipos de situações-problema envolvidos.

Nesse sentido, a avaliação tem um caráter instrumental para o adulto e incide sobre os progressos apresentados pelas crianças.

São consideradas como experiências prioritárias para a aprendizagem matemática realizada pelas crianças de zero a três anos o contato com os números e a exploração do espaço. Para isso, é preciso que as crianças participem de situações nas quais sejam utilizadas a contagem oral, referências espaciais e temporais. Também é preciso que se criem condições para que as crianças engatinhem, arrastem-se, pulem etc., de forma a explorarem o máximo seus espaços.

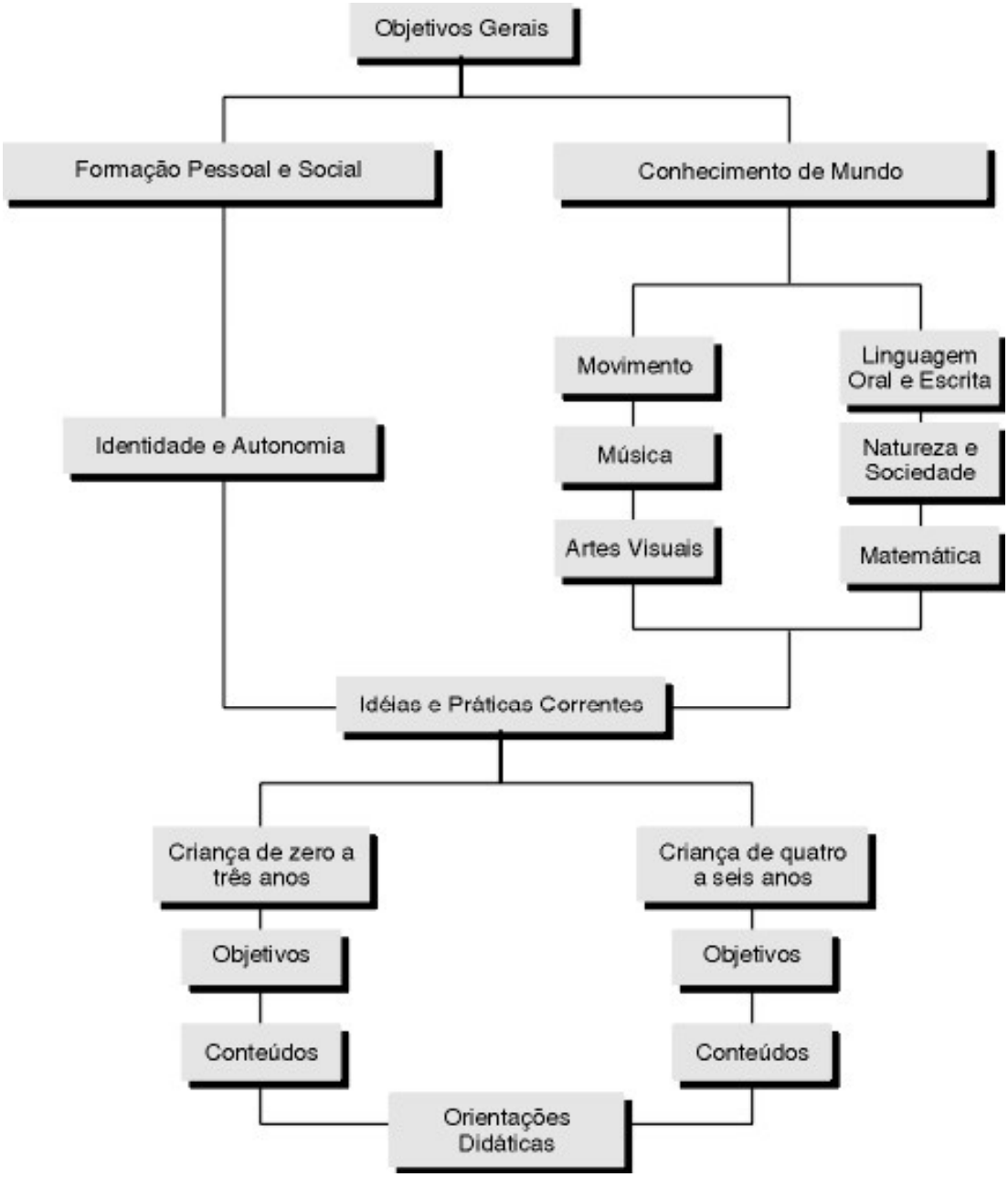
A partir dos quatro e até os seis anos, uma vez que tenham tido muitas oportunidades na instituição de educação infantil de vivenciar experiências envolvendo aprendizagens matemáticas, pode-se esperar que as crianças utilizem conhecimentos da contagem oral, registrem quantidades de forma convencional ou não convencional e comuniquem posições relativas à localização de pessoas e objetos.

A criança utiliza seus conhecimentos para contar oralmente objetos. Um aspecto importante a observar é se as crianças utilizam a contagem de forma espontânea para resolver diferentes situações que se lhe apresentam, isto é, se fazem uso das ferramentas. Por exemplo: se, ao distribuir os lápis, distribuem um de cada vez, tendo de fazer várias “viagens” ou se contam primeiro as crianças para depois pegar os lápis. Também pode-se observar se, ao contar objetos, sincronizam seus gestos com a seqüência recitada; se organizam a contagem; se deixam de contar algum objeto ou se o contam mais de uma vez. O professor deverá acompanhar os usos que as crianças fazem e os avanços que elas adquirem na contagem.

Em relação ao registro de quantidades, pode-se observar as diferentes estratégias usadas pelas crianças, como se desenham o próprio objeto, se desenham uma marca como pauzinhos, bolinhas etc., se colocam um número para cada objeto ou se utilizam um único numeral para representar o total de objetos.

A localização de pessoas e objetos e sua comunicação pode ser observada nas situações cotidianas nas quais esses conhecimentos se façam necessários. Pode-se observar se as crianças usam e comunicam posições relativas entre objetos e se denominam as posições de localização.

ESTRUTURA DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL



BIBLIOGRAFIA

Documentos oficiais

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Infância na ciranda da educação. Escola plural*. Prefeitura do Município de Belo Horizonte, 1996.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Coordenadoria de Educação Pré-Escolar. *Atendimento ao pré-escolar*. 4. ed. rev., v. 1 e 2. Brasília, 1982.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Funarte. *Educação musical*. Textos de apoio. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Música, Coordenadoria de Educação Musical, 1988.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Educação especial no Brasil*. Série institucional 2. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial*. Livro 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil*. Documento introdutório. Versão preliminar. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Subsídios para elaboração de orientações nacionais para educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Proposta pedagógica e currículo de educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil.

Anais do IV Simpósio Latino-Americano de Atenção à Criança de Zero a Seis Anos. II Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996. (no prelo)

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Educação infantil no Brasil: situação atual*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Anais* do I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Professor da pré-escola*. V. I e II. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI/Fundação Roberto Marinho, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Política de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1993.

_____. Ministério da Justiça. *Programa Nacional de Direitos Humanos*. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Organização das Unidades do Sistema Unificado de Saúde. Divisão Nacional de Saúde Materno Infantil. *Normas para a construção e instalação de creches*. Brasília: Centro de Documentação do Ministério da Saúde, 1989.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Organização e Desenvolvimento de Serviços de Saúde. *Manual de controle de infecção hospitalar*. Brasília: Centro de Documentação do Ministério da Saúde, 1987.

MINAS GERAIS. *Cadernos de estudo: educação musical*, v. 1, 2/3, 4/5. São Paulo: Atravez; Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1990/1997.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *O papel do planejamento na formação do educador*. São Paulo: SE/CENP, 1988.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Modelo pedagógico para educação pré-escolar*. São Paulo: SE/CENP/FLE, 1979.

_____. Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Proposta pedagógica para pré-escola*. Projeto Inovações no Ensino Básico. São Paulo: FDE, 1994.

_____. Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Programa de expansão e melhoria da educação pré-escolar na Região Metropolitana de São Paulo: uma proposta curricular para criança dos 4 aos 6 anos*. São Paulo: SE/FDE, 1994.

_____. Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Diagnóstico da pré-escola no Estado de São Paulo*. 1988. São Paulo: SE/FDE, 1990.

_____. Secretaria de Estado do Menor. *Creche/pré-escola*. São Paulo: Secretaria do Menor, 1992.

_____. Secretaria de Estado do Menor. *Creches e pré-escolas: três anos de experiência*. São Paulo: 1991.

SÃO PAULO (Município). Coordenadoria do Bem-Estar Social. Projeto Centros Infantis. *Programação psicopedagógica*. 3. ed. São Paulo: SAR, 1978.

_____. Secretaria Municipal do Bem-Estar Social. Supervisão Geral de Planejamento e Controle. *Diretrizes pedagógicas*. São Paulo, 1992.

_____. Secretaria Municipal da Educação. *Movimento de reorientação curricular*. São Paulo, 1992.

Propostas curriculares estaduais

Acre, Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Ceará, Cuiabá, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Roraima, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe, Tocantins.

Propostas curriculares municipais

Aracaju, Araraquara, Belém, Belo Horizonte, Betim, Blumenau, Boa Vista, Curitiba, Florianópolis, Fortaleza, Jaraguá do Sul, Jundiaí, Lorena, Maceió, Manaus, Mococa, Natal, Palmas, Piracicaba, Porto Alegre, Rio Branco, Rio de Janeiro, Salvador, São Bernardo do Campo, São Luís, São Paulo, Teresina, Vitória.

Propostas curriculares internacionais

ARGENTINA. *Actualización curricular artes-música*. Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires. Secretaria de Educación. Dirección de currículum. Documento de Trabajo n. 2, 1996.

_____. *Anexo del diseño curricular para la educación inicial*. Secretaria de Educación. Subsecretaria de Educación. Dirección General de Planeamiento-Educación. Dirección de Currículum. Buenos Aires, 1995.

AUSTRÁLIA. *Sistema de promoção de credenciamento de creches*. Conselho Nacional de Credenciamento de Creches. Austrália, 1993.

CANADÁ. *La garderie: une expérience de vie pour l'énfant*. Gouvernement du Québec, Office des services de garde à l'enfance, 1984.

COLÔMBIA. *Resolución nº 2.343*, de jun/95, por la qual se adopta un diseño de lineamentos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo, y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. Ministerio de Educación Nacional. Republica de Colombia, 1995.

CUBA. *Regulamento del circulo infantil*. Ministerio de Educación, 1978.

ESPANHA. *Currículo oficial*. Transversales. Educación para la Salud. Educación Sexual. Educación para la Igualdade de Oportunidades de Ambos Sexos. Ministerio de Educación y Ciencia. Espanha, 1992.

_____. *Currículo oficial*. Orientaciones didácticas. Ministerio de Educación y Ciencia. Espanha, 1992.

_____. *Currículo de la etapa*. Educación Infantil. Ministerio de Educación y Ciencia. Espanha, 1992.

FRANÇA. *Une école pour l'enfant des outils pour les maître*. Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Direction des Écoles. Centre National de Documentation Pédagogique, 1992.

_____. *L'espace d'accueil de la petite enfance: élements de programmation*. Documentation de travail provisoire. Ministèrere des Affaires Sociales et de L'Intégration. Secrétariat d'État chargé de la famille et des personnes agées. Direction de L'action sociale. Dernière mise à jour: 27/10/91.

ILHAS CANÁRIAS. *Desenho curricular de base. Reforma educativa das Ilhas Canárias*. Internet, 1991.

INGLATERRA. *National curriculum. Mathematics*. Department for Education and the Welsh Office. Inglaterra, 1991.

MÉXICO. *Programa de educación preescolar*. SEP. México, Septiembre de 1992.

_____. *Cuadernos-SEP*. Programa de Educación Preescolar. Libro 3. Apoyos Metodológicos. México, 1981.

NICARÁGUA. *Programa de educación preescolar*. Ministerio de Educación. Dirección General de Educación. Dirección de Educación Preescolar. 1995.

PERU. *Problemas y posibilidades de la educación inicial en el Peru*. Foro educativo. 1996.

REPÚBLICA DOMINICANA. *Fundamentos del currículum*. Secretaria de Estado de Educación. 1994.

Obras

ABADI, S; KOTIN, C e ZIELONKA, L. *Música, maestro!* Buenos Aires: Editorial Humanitas, 1992.

ABEM. Associação Brasileira de Educação Musical. *Revista da ABEM*, ano 3, n. 3. UFBA: jun./1996.

ABEM. Associação Brasileira de Educação Musical. *Revista da ABEM*, ano 2, n. 2. Porto Alegre: UFRGS, jul./1995.

_____. *Anais* do III Encontro Anual da ABEM. Salvador: jun./1994.

_____. *Anais* do II Encontro Anual da ABEM. Porto Alegre: maio/1993.

_____. *Anais* do I Encontro Anual da ABEM. Porto Alegre: ago./1992.

_____. *Revista da ABEM*, ano 1, n. 1. Porto Alegre: UFRGS, maio/1992.

ABRAMOVICH, F. *Quem educa quem?* São Paulo: Summus, 1985.

AKOSHKY, J. *Cotidiáfonos*. Buenos Aires: Ricordi, 1996.

ALFAYA, M. e PAREJO, E. *Musicalizar... uma proposta para vivência dos elementos música*. São Paulo: Musimed, 1987.

ALMEIDA, R. D. e PASSINI, E. Y. *Espaço geográfico: ensino e representação*. São Paulo: Contexto, 1989.

ALVES, R. *Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. Conversas com quem gosta de ensinar. *Coleção Polêmica do Nosso Tempo*. São Paulo: Cortez, 1980.

ANDRADE, M. *Melodias do boi e outras peças*. São Paulo: Duas Cidades, 1987.

_____. *Cocos*. São Paulo: Duas Cidades, 1984.

_____. *Danças dramáticas do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia, em convênio com o Instituto Nacional do Livro, Fundação Nacional Pró-Memória, Brasília, 1982.

ANDRESS, B. Implicaciones de la teoria evolutiva del juego en el diseño de medios y ambientes adecuados para desarrollar experiencias musicales en relación com la edad de los niños pequeño. In: GAINZA, V. H. *Nuevas perspectivas de la educación musical*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1990.

ANTUNES, J. Criatividade na escola e música contemporânea. *Cadernos de estudo: educação musical*, n. 1. São Paulo: Atravez, 1990.

APEL, W. *Harvard dictionary of music*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press, 1975.

ARNHEIN, R. Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora. Trad. Ivone Terezinha de Faria. São Paulo: Pioneira/Edusp, 1980.

ARONOFF, F. W. *La musica y el niño pequeno*. Buenos Aires: Ricordi, s/d.

ARRUDA, Y. Q. *Cantos infantis*. São Paulo: Vitale, 1960.

ARTE & EDUCAÇÃO EM REVISTA. Ano 1, n. 1, out./1995. Porto Alegre: Rede Arte na Escola/Pólo UFRGS, 1995.

ASSELINEAU, M.; BÉREL, E. e TRÂN QUANG HAI. *Music on the world.* J. M. Fuzeau, Courlay, França, 1994.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BARBOSA, A. M. *Arte-educação: leituras no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva/Iochpe, 1991.

_____. *Teoria e prática da educação artística*. São Paulo: Cultrix, 1975.

BARTHES, R. Introdução à análise estrutural da narrativa *Análise estrutural da narrativa*. Petrópolis: Vozes, 1991.

BAYER, E. A reprodução e a produção musical em crianças: uma perspectiva cognitiva. *Revista Música*: Pesquisa e conhecimento. Porto Alegre: Mestrado e Doutorado em música. UFRGS, 1996.

BENENZÓN, R. *Teoria da musicoterapia: contribuição ao conhecimento do contexto não-verbal*. São Paulo: Summus, 1988.

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BERGMANN, K. A história na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*. v. 9, n. 19, p. 29-42. São Paulo: set.89/fev.90.

BERNAL, J. D. *Ciência na história*. 7 v. Lisboa: Horizonte, 1978.

BERTHELOT, R. e SALIN, M. H. *La enseñanza de la geometria en la escuela primária*. Laboratório de Didáctica de las Ciencias y Técnicas. Universidad Bordeaux - IUFM de Aquitania I: s/d.

BITLLOCH, M. T. Para qué es necesaria la matemática en la educación infantil? *Uno, Revista de Didáctica de las Matemáticas*, n. 1, jul./94, p.7-14.

BITTENCOURT, C. M. F. Produção didática e programas de ensino das escolas paulistas nas primeiras décadas do século XIX. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 15, n. 2, p. 167-187. São Paulo: jul./dez. 1989.

BIZZO, N. *Ciências: fácil ou difícil?* São Paulo: Ática (no prelo).

BLACKING, J. *Music, culture and experience: selected papers of John Blacking*. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.

BLACKING, J. *The biology of music-making*. In: MYERS, H. (ed.). *Ethnomusicology: an introduction*. Nova York: Macmillan Press, 1992.

BONDIOLI, A. e MANTOVANI, S. *Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos*. Uma abordagem reflexiva. Tradução Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998..

BOSI, A. Fenomenologia do olhar. In: NOVAES, A. (org.). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

_____. *Reflexões sobre arte*. São Paulo: Ática, 1985.

BRAUDEL, F. *História e ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença, 1986.

BREIM, R.; ZEIN, E. e NEDER, H. M. *Percepção e alfabetização musical: PAM* . Edição dos autores. São Paulo, 1992.

BRISSIAUD, R. *¿Contar en el jardin de infantes? Si, pero...* Conferência feita no Curso Nacional de Formación de los PEN, IDEN y maestros formadores: "Las matemáticas en la escuela primária", em Saint-Brieuc, em 9 de diciembre de 1987. Tradução de Capdevielle, B.; Willson, P. e Varela, L., para o Programa de Transformación de la Formación Docente. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos. Ministerio de Cultura e Educación. Julio 1994.

BRITO, T. A. Cenas musicais I: a música do "Sombra". *Cadernos de estudos: educação musical*, n. 1. São Paulo: Atravez, 1990.

BRODY, T. A. La historia de la ciencia em la enseñanza. *Revista Latinoamericana de Historia de las Ciencias y la Tecnologia*, v. 1, n. 2, p. 195-204. México: 1984.

BRONOWSKI, J. *As origens do conhecimento e da imaginação*. Brasília: Editora da UnB, 1985.

_____. *Arte e conhecimento: ver, imaginar, criar*. Trad. Artur Lopes Cardoso. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. *Ciências e valores humanos*. Belo Horizonte: Itatiaia/São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1979.

BRUN, J. Evolución de las relaciones entre la psicologia del desarrollo cognitivo y la didáctica de las matemáticas. In: *Vingt ans de didactique des mathématiques en France*. Hommage a Guy Brousseau et Gerard Vergnaud. La Pensée Sauvage Editions, 1994.

BRUNER, J. *O processo da educação*. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1968.

BUORO, A. B. O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione, 1990.

CAMARGO, L. (org.). *Arte-educação: da pré-escola à universidade*. São Paulo: Nobel, 1989.

CANCLINI, N. G. *A socialização da arte: teoria e prática na América Latina*. Rio de Janeiro: Cultrix, 1984.

CARRAHER, T. N. e CARRAHER, D. W. *Aprender pensando.* São Paulo: Vozes, 1984.

CARVALHO, A. e CARVALHO, D. *Como se cantava antigamente.* Belo Horizonte: Editora Lé, 1987.

CARVALHO, S. M. P. *Diretrizes de educação infantil em um órgão de assistência*. Tese de mestrado. São Paulo: PUC, 1995.

CASTEDO, M. L. *Leitura e escrita*. Diversidade e continuidade nas situações didáticas. Documento 1/97. Dirección de Educación Primária de La Dirección General de Cultura y Educación de La Província de Buenos Aires, 1997.

CASTORINA, J. A. e cols. *Psicogênese e ilusões pedagógicas. Psicologia genética.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

CASTRO, E.; RICO, L. e CASTRO, E. *Numeros y operaciones: fundamentos para una aritmetica escolar. Matemáticas: cultura y aprendizage*. Madri: Editorial Sintesis, 1996.

CAUDURO, V. R. *Iniciação musical na idade pré-escolar.* Porto Alegre: Sagra, 1989.

CENTRO DE PESQUISAS PARA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Projeto Raízes e Asas*. MEC.

CERQUETTI-ABERKANE, F. e BERDONNEAU, C. *O ensino de matemática na educação infantil*. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CHARTIER, A. M. e HEBRARD, J. *Lire, écrire, entrer dans le monde de lécrit*. Paris: Hartier, 1991.

CHAUI, M. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, A. (org.). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

CHIPP, H. B. *Teoria da arte moderna*. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

CHOKSY, L. *Teaching music in the twentieth century*. Englewwod Cliffs: Prentice-Hall, 1986.

_____. *The Kodály method: comprehensive music education from infant to adult.* 2. ed. New Jersey: Prentice-Hall, 1983.

COLI, J. *O que é arte*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

COLINGWOOD, R. G. *Ciência e filosofia: a idéia de natureza*. Lisboa: Editorial Presença, s/d.

COLL, C. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

CONDE, C. *Significado e funções da música do povo na educação. Relatório de pesquisa.* Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais-INEP/MEC: 1978.

COSTA, M. S. R. A animação cultural na escola. *Pesquisa e Música*, v. 1, n. 2. Rio de Janeiro: Conservatório Brasileiro de Música, 1995.

CUBERES, M. T. G. (org.). *Educação infantil e séries iniciais: articulação para a alfabetização*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CUNHA, J. e RALHA, S. *Iniciação musical dos 3 aos 12 anos*. Porto, Portugal: Contraponto Edições, 1990.

CUNHA, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 5. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

DALCROZE, E. J. *Le Rythme, la musique et l'éducation*. Lausanne: Foetish Fréres S/A Editeurs, s/d.

DANOFF, B. e BARR. *Open for children: for those interested in early childhood education.* Nova York: McGraw-Hill, 1977.

DELALANDE, F. *Le condotter musicali. Comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica*. Bologna: Cooperativa Libraria Universitaria, Editrice Bologna, 1993.

_____. *Le Bipôle objet. Conduites*. Réflexions sur l'objetif de la sémiologie musicale. Études Littéraires. Paris: Institut National de l'Audiovisual, Hiver 1988-1989.

_____. *La Musique est un jeu d'enfant*. Paris: Éditions Buchet/Chastel, 1984.

_____. *Pédagogie musicale d'eveil*. Paris: Institut National de l'Audiovisual, 1979.

DELORS, J. Educar para o futuro. *Correio da Unesco*, (6), ano 24. Rio de Janeiro: 1996.

DELVAL, J. *Aprender a aprender: o desenvolvimento da capacidade de pensar*. São Paulo: Papirus, 1997.

DERDYK, E. *Sobre a figura humana*. São Paulo: Scipione, 1990.

_____. *Formas de pensar o desenho*. São Paulo: Scipione, 1989.

DIETZSCH, M. J. *Um texto, vários autores*. Tese de doutorado. São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1989.

DOLLE, J. M. *Para compreender Jean Piaget.* Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

DRIVER, R.; GUESNE, E. e TIBERGHIEN, A. *Ideas científicas en la infancia y la adolescência*. Madri: Ediciones Morata, 1989.

DUARTE JR., J. F. *Fundamentos estéticos da educação*. São Paulo: Cortez/Universidade de Uberlândia, 1981.

DUARTE, L. *Canções infantis.* Porto Alegre: Kuarup, 1987.

DUHALDE, M. E. e CUBERES, M. T. G. *Encontros iniciais com a matemática: contribuições à educação infantil*. Trad. M. Cristina Fontana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

EDWARDS, C. P. *The hundred languages of children: Reggio Emilia approach to early childhood education.* Estados Unidos: Ablex Publishing Corporation, 1993.

EISNER, W. *Processos cognitivos y currículum. Una base para decidir loque hay para enseñar*. Barcelona: Ediciones Martins Roca, 1987.

ELKONIN, D. B. *Psicologia del juego*. Madri: Visor Libros, 1980.

ELLIOT, J. E. El papel de la musica y de la experiencia musical en la sociedad moderna: hacia una filosofia global de la educación musical. In: GAINZA, V. H. *Nuevas perspectivas de la educación musical*. Buenos Aires: Guadalupe, 1990.

FARIA, A. L. G. Da escola materna à escola da infância: a pré-escola na Itália hoje. *Cadernos Cedes*, n. 37. Campinas: Papirus, 1995.

FAYOL, M. *A criança e o número: da contagem à resolução de problemas*. Trad. Rosana Severino Di Leone. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL. *Anais* do VII Congresso Nacional. Florianópolis: Udesc, 1995.

FERNANDES, D.; BORRALHO, A. e AMARO, G. (orgs.). Resolução de problemas:

processos cognitivos, concepções de professores e desenvolvimento curricular. *Temas de Investigação*, n. 2. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.

FERNANDES, J. N. *Oficinas de música no Brasil.* História e metodologia. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias, 1997.

FERRAZ, M. H. T e FUSARI, M. F. R. *Metodologia do ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRO, E. A escrita... antes das letras. In: SINCLAIR, H. (org.). *A produção de notações na criança*. São Paulo: Autores Associados, 1990.

FERREIRO, E. (org.). *Os filhos do analfabetismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRO, E. e PALÁCIO, M. G. *Os processos de leitura e escrita. Novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERRERO, M. I.; FURNÓ, S. C. *Musijugando.* Actividades de Educación Musical. Buenos Aires: EME, 1977

FERRERO, M. I.; FURNÓ, S. C.; LANFRANCHI, A. V. L. e QUADRANTI, R. A. *Planeamiento de la enseñanza musical*. Buenos Aires: Ricordi, 1979.

FIGUEIREDO, M. T. É importante ensinar ciências desde as primeiras séries. *Revista de Ensino de Ciências*. São Paulo: Funbec, nov./1989.

FIGUEIREDO, S. L. F. *O desafio da formação do professor de música*. Florianópolis: Núcleo de Publicações CED-UFSC, Série Documentos, 1996.

FLUSSER, V. A música (contemporânea) e a prática musical com crianças. *Cadernos de estudo: educação musical*, n. 2/3. São Paulo: Atravez, 1991.

FONTERRADA, M. *A educação musical no Brasil.* Anais do II Encontro da ABEM, 1993.

_____. *Educação musical. Investigação em quatro movimentos: poslúdio, coral, fuga, final*. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC, 1991.

FRADE, M. C. N. *Folclore.* São Paulo: Global, 1991.

FREINET, C. O *método natural II: a aprendizagem do desenho*. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.

_____. *As técnicas Freinet da escola moderna*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro. Teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, s/d.

FREIRE, M. *A paixão de conhecer o mundo: relatos de uma professora*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRIDMAN, R. *Los comienzos de la conducta musical*. Buenos Aires: Paidós, 1974.

FRIENDENREICH, C. A. *A educação musical na escola Waldorf*. São Paulo: Editora Antroposófica, 1990.

FUKS, R. Reflexões sobre o conceito de pioneirismo na educação musical brasileira. *Cadernos de estudo: educação musical*, n. 4/5. Belo Horizonte: UFMG; São Paulo: Atravez, 1994.

_____. Prática musical da escola normal: uma história não escrita. *Cadernos de estudo: educação musical*, n. 2/3. São Paulo: Atravez, 1991a.

_____. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991b.

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. O cotidiano da pré-escola. *Série Idéias*, n. 7. São Paulo: FDE, 1990.

GAGNARD, M. *Iniciação musical dos jovens*. Lisboa: Editorial Estampa, 1981.

GAINZA, V. H. *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI*. Buenos Aires: Guadalupe, 1997.

_____. *Juegos de manos, 75 rimas e canciones tradicionales con manos y otros gestos*. Buenos Aires: Guadalupe, 1996.

_____. *Nuevas perspectivas de la educación musical*. Buenos Aires: Guadalupe, 1990a.

_____. A improvisação musical como técnica pedagógica. *Cadernos de estudo: educação musical*, n. 1. São Paulo: Atravez, 1990b.

_____. *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus, 1988.

_____. *A improvisação musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1983.

_____. *Ocho estudios de psicopedagogia musical*. Buenos Aires: Paidós, 1982.

_____. *Fundamentos, materiales y tecnicas de la educación musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1977.

_____. *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1964.

GALVÃO, I. A questão do movimento no cotidiano de uma pré-escola. *Cadernos de Pesquisa*, n. 98. São Paulo: ago./1996.

_____. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GARCIA, R. M. R e MARQUES, L. A. *Brincadeiras cantadas*. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

GARDNER, H. *As artes e o desenvolvimento humano.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. *Estruturas da mente.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARMENDIA, E. *Educación audioperceptiva.* Buenos Aires: Ricordi Americana, 1981.

GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel (PR): Assoeste Ed. Educativa, 1987.

GHIRALDELLI JR., P. *Reelaboração da didática e história concreta*. São Paulo: UFSCar, s/d.

GOMBRICH, E. H. *A história da arte*. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1988.

GONZÁLEZ, L. E. Área de educação física e critérios de avaliação da área de educação física. *Diseño curricular para la educación inicial*. Secretaria de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires, 1989.

GRAETZER, G e YEPES, A. *Introducción a la practica del Orff-Schulwerk.* Buenos Aires: Barry, 1961.

HALLIDAY, M. A. K. *A linguagem como semiótica social*. A interpretação social da linguagem e do significado. México: F.C.E., 1986.

HAMBURGER, J. (coord.) *A filosofia das ciências hoje*. Lisboa: Fragmentos, 1988.

HANSEN, M. K. *Educación precoz y estimulación auditiva*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica S/A, 1981.

HARGREAVES, D. J. *The social psichology of music.* Oxford University Press: 1997.

HARLEN, W. *Enzeñanza y aprendizage de las ciencias*. Madri: Ediciones Morata, 1985.

HART, A. e MANTELL, P. *Música para niños*. México: Selector, 1994.

HENRIQUE, L. *Instrumentos musicais.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1988.

HERNANDEZ, F. e VENTURA, M. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. *La organización del currículum por proyetos de trabajo*. Barcelona: Grab & Ice, 1992.

HERNANDEZ; HOBSBAWM, E. e RANGER, T. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HEYLEN, J. *Parlenda, riqueza folclórica.* São Paulo: Hucitec, 1987.

HOWARD, W. *A música e a criança* São Paulo: Summus, 1984.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: a brincadeira como elemento da cultura*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1980.

IAVELBERG, R. Pedagogia da arte ou arte pedagógica: um alerta para recuperação das oficinas de percurso de criação pessoal no ensino da arte. *Pátio, Revista Pedagógica*. Ano I, n. 1, maio/julho. Porto Alegre: Artes Médicas 1997a.

_____. Reflexão sobre a prática da releitura. In: *Boletim Arte na Escola*, n. 17. Porto Alegre: Fundação Iochpe, 1997b.

IFRAH, G. *Os números: a história de uma grande invenção*. São Paulo: Globo, 1996.

INRP-ERMEL. *Aprentissages numériques et résolution de problèmes. Cycle des aprentissages: grande section de maternelle*. Paris, 1995.

JARITONSKY, P. Área de expressão corporal e critérios de avaliação da área de expressão corporal. *Diseño curricular para la educación inicial*. Secretaria de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires, 1989.

JEANDOT, N. *Explorando o universo da música*. São Paulo: Scipione, 1990.

_____. *Eu solfejo, cantando as canções de minha terra*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1972.

KAMII, C. e DECLARK, G. *Reiventando a aritmética: implicações da teoria de Piaget*. Campinas: Papirus, 1996.

KAMII, C. e DEVRIES, R. *O conhecimento físico na educação pré-escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____. *O conhecimento físico na educação pré-escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

KANDINSKY, W. *Do espiritual na arte*. Trad. Alvaro Cabral e Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KATER, C. (org.). *Livro dos jogos.* Belo Horizonte: Projeto Música na Escola/SEE-MG, 1997.

KATO, M. (org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1988.

KELLOG, R. *Children's drawings, children's mind*. Nova York: Avon Books, 1979.

_____. *Analysing children's art*. Califórnia: Mayfield Publishing, 1969.

KENNEDY, M. *Dicionário Oxford de música.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1994.

KISHIMOTO, T. M. (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KNELLER, G. F. *A ciência como atividade humana*. Rio de Janeiro: Zahar Editores/ Edusp, 1980.

KOELLREUTTER, H. J. O humano: objetivo de estudos musicais na escola moderna. *Anais* do 3º Simpósio Paranaense de Educação Musical. Londrina, 1994.

_____. Educação musical no terceiro mundo. *Cadernos de estudo: educação musical*, n. 1. São Paulo: Atravez, 1990a.

_____. *Terminologia de uma nova estética da música.* Porto Alegre: Editora Movimento, 1990b.

_____. *Introdução à estética e à composição contemporânea.* Porto Alegre: Editora Movimento, 1987.

KOSSOY, B. A fotografia como fonte histórica: introdução à pesquisa e interpretação das imagens do passado. *Coleção Museu e Técnicas*. São Paulo, 1980.

KRAMER, S. (org.). *Com a pré-escola nas mãos. Uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ática, 1993.

KRASILCHICK, M. *O professor e o currículo das ciências*. São Paulo: Pedagógica e Universitária/ Ed. Universidade de São Paulo, 1987.

KREY, L. *Lira juvenil: 400 cantos de todo o mundo para a juventude do Brasil*. Porto Alegre: Faculdade Portoalegrense de Educação, Ciências e Letras, 1982.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K. e DANTAS, H. *Piaget, Vygotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.* São Paulo: Summus, 1992.

LABAN, R. *Danza educativa moderna*. Barcelona: Paidós, 1978a.

_____. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1978b.

LABORDE, C. Problemas de la enseñanza de la geometria en el colegio. In: *Annales de Didactique et de Sciencies Cognitives*, 1, p. 75-93. IREM de Strasbourg, 1998.

LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.

LANGER, S. *Filosofia em nova chave*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

LAPIERRE, A. *Reeducação física*. 6. ed. São Paulo: Manole, 1987.

LE GOFF, J. *História e memória*. Campinas: Unicamp, 1990.

LEBOULCH, J. *O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos*. 5. ed. Porto Alegre: 1981.

LEITE, R. S. Um olhar sobre situações narrativas envolvendo crianças pequenas em creches e pré-escolas. *Anais* do Seminário comemorativo Linguagem sob a troca de olhar entre a educação e a saúde. São Paulo: FMUSP, 1995.

LEMOS, C. T. G. *Língua e discurso na teorização sobre aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Letras de Hoje, dez./1995.

_____. Sobre ensinar e aprender no processo de aquisição da linguagem. *Caderno de Estudos Lingüísticos*. Campinas, 1992.

_____. Sobre aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original. *Iberoamericana*, n. 1, 1984.

LENTIN, L. Apprentis parleurs, graines de lecteurs. La Maternelle. Une école en jeu: l'enfant avant l'élève. *Revue Autrement,* série mutations, n. 114, p. 47-53, abr./1990.

LERNER, D. *¿Es posible leer en la escuela?*. Paper da conferencia proferida no 2º Congresso Nacional de Leitura. Bogotá, maio de 1995.

_____. *Matemática na escola: aqui e agora*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LERNER, D. e PIZANI, A. P. *El aprendizage de la lengua escrita en la escuela. Reflexiones sobre la propuesta pedagógica construtivista*. Ministerio de Educación. Dirección de Educación Especial. Fundación para el Desarrollo de la Educación Especial. Editorial Kapelusz Venezoelana, 1990.

LERNER, D. e SADOVSKY, P. O sistema de numeração: um problema didático. In: PARRA, C. e SAIZ, I. *Didática da matemática. Uma reflexão psicopedagógica.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LIMA, L. O. *A construção do homem segundo Piaget.* São Paulo: Summus Editorial, 1984.

LOWENFELD, V. *A criança e sua arte*. Trad. Miguel Maillet. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LOWENFELD, V. e BRITTAIN, W. L. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUC, J. N. *La enseñanza de la historia atraves del meio*. Madri: Cincel, 1981.

LUCINI, F. G. Temas transversales y educación en valores. *Colección Hacer Reforma*. Madri: Gupo Anaya, 1994.

LUQUET, G. H. *O desenho infantil*. Porto: Editora do Minho, 1969.

LURIA, A. e YODOVICH, F. I. *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança.* Trad. José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MACEDO, L. *Ensaios construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

_____. *O construtivismo e sua função educacional*. São Paulo: Ipusp, 1992.

MACHADO, M. L. *Pré-escola é não é escola. A busca de um caminho*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

MACHADO, R. *Arte-educação e o conto de tradição oral: elementos para uma pedagogia do imaginário*. Tese de doutorado. São Paulo: ECA/USP, 1989.

MARCONI, M. A. *Brinquedos cantados e danças do Brasil.* São Paulo: Ricordi Brasileira, 1978.

MARGAIRAZ, D. *A utilização de documentos na aprendizagem de história e de geografia*. Paris, n. 85, out./nov./dez. 1988. Texto traduzido e adaptado para o curso de Prática de Ensino de História, por Circe F. Bittencourt. São Paulo: Feusp, maio/1991.

MARSICO, L. *A voz infantil e o desenvolvimento músico-vocal.* Porto Alegre: Escola Superior de Teologia, 1979.

MARSICO, L. O. *A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança.* Rio de Janeiro: Globo, 1982.

MARSON, A. Reflexões sobre o procedimento histórico. In: SILVA, M. A. (org.). *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

MARTINS, M. C.; FREIRE, M.; DAVINI, J. e CAMARGO, F. Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão. Instrumentos Metodológicos II. *Série Seminários*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

MARTINS, R. Representação e imagem. Em busca da aprendizagem. *Fundamentos da educação musical*. Porto Alegre: ABEM, 1993.

_____. *Educação musical: conceitos e preconceitos.* Rio de Janeiro: Funarte, 1985.

MELO, V. *Folclore infantil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1985.

MÉRIDIEU, F. *O desenho infantil*. São Paulo: Cultrix, 1990.

MERLEAU-PONTY, M. *O primado da percepção e suas conseqüências filosóficas*. Trad. Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papiros, 1990.

_____. Texto sobre estética. In: MERLEAU-PONTY. *Coleção Os Pensadores*.Trad: Marilena de Souza Chauí, Nelson Alfredo Aguilar e Pedro de Souza Moraes. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MERRIAM, A. O. *The anthropology of music.* EUA: North-West University Press, 1964.

MILLIAT, C. e NEYRET, R. *Juegos y elaboración de reglas en el nivel inicial*. Trad. Irma Saiz. Grand N, n. 46, 1990.

MIRÓ, J. *A cor dos meus sonhos: entrevista com Gearges Raillard*. Trad. Neide Luiza de Rezende. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

MOREIRA, A. A. A. *O espaço do desenho: a educação do educador*. São Paulo: Instituto de Psicologia/USP, 1983.

MORENO, J. L. *Psicologia de la musica e educación musical*. Madrid: Visor, 1995.

MOURA, I. C. (org.). *Musicalizando crianças: teoria e prática da educação musical*. São Paulo: Ática, 1989.

NADAI, E. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, v. 13, n. 25/26. São Paulo: ANPUH/Marco Zero/SCT-CNPq/Finep, set. 1992/ ago. 1993.

_____. A escola pública contemporânea: Os currículos oficiais de história e o ensino temático. *Revista Brasileira de História*, v. 6, n. 11, p. 99-116. São Paulo, set. 1985/fev. 1986.

NADAI, E. e BITTENCOURT, C. M. F. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, J. (org.). *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1988.

NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS. *Normas para o currículo e a avaliação em matemática escolar*. Trad. Associação de Professores de Matemática. 1991.

NATTIEZ, J. J. Situação da semiologia musical. In: NATTIEZ, J. J. et alli. *Semiologia da música*. Lisboa: Vega, s/d.

NEMIROVSKY, M. Leer no es lo inverso de escribir. In: TEBEROSKY, A. e TOLCHINSKY, L. *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana, 1995.

NOVAES, I. C. *Brincando de roda*. Rio de Janeiro: Agir, 1983.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1992.

OLIVEIRA, A. *Fundamentos da educação musical*. Porto Alegre: ABEM, 1993.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky. Aprendizagem e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

OLSON, D. *O mundo no papel*. São Paulo: Ática, 1997.

ORTON, A. *Didáctica de las matemáticas. Cuestiones, teoría y práctica en el aula*. Madri: Ministerio de Educación y Ciencia/Ediciones Morata, 1990.

OSAKABE, H. Linguagem e educação. In: MARTINS, M. H. (org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1994.

OSTROWER, F. *Acasos e criação artística*. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

_____. *Universos da arte*. Rio de Janeiro: Campus, 1983.

_____. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1978.

PALMER, M. Starting points: music in the Prekindergarten classroom. In: PALMER, M. e SIMS, W. *Music in Prekindergarten. Planning & teaching,* Music Education National Conference. Reston, Virginia, USA: 1993.

PAREYSON, L. *Estética: teoria da formatividade*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1993.

PARRA, C. e SAIZ, I. *Didática da matemática. Uma reflexão psicopedagógica.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PARSONS, J. M. *Compreender a arte*. Lisboa: Presença, 1992.

PAYNTER, J. *Hear and now.* Londres: Universal Press, 1972.

_____. *Sound & silence*. Londres: Universal Press, 1970.

PAZ, E. A. Um estudo sobre as correntes pedagógico-musicais brasileiras. *Cadernos Didáticos UFRJ*, n. 11. 1993.

_____. *500 canções brasileiras.* Rio de Janeiro: Luis Bogo, 1989.

PEDROSA, I. *Da cor à cor inexistente*. Rio de Janeiro: Leo Chistiano, 1989.

PENNA, M. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990.

PERRONI, M. C. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PESCETTI, L. M. *Taller de juegos.* Buenos Aires: Editorial Guadalupe, s/d.

PETERS, A. *The units of language acquisition*. Cambridge University Press, 1983.

PETROVSKI, A. *Psicologia evolutiva y pedagogica*. Moscou: Editorial Progress, 1979.

PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

_____. *Epistemologia genética*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. *O nascimento da inteligência na criança.* Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar/MEC, 1975a.

_____. *A gênese do número na criança.* Rio de Janeiro: Zahar, 1975b.

_____. *Biologia e conhecimento*. Lisboa: Rés Editora, 1976.

_____. *A noção de tempo na criança*. Rio de Janeiro: Record, s/d.

PIAGET, J. e INHELDER, B. *Desenvolvimento das quantidades físicas na criança*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1984.

_____. *A psicologia da criança.* São Paulo: Difel, 1982.

_____. *O desenvolvimento das quantidades físicas na criança: conservação e atomismo.* Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PILLAR, A. D. *Desenho e construção do conhecimento na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995a.

_____. *Desenho e escrita como sistema de representação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995b.

POLLAK, M. *Memória e identidade social*. Estudos Históricos, v. 5, n. 10, p.200-212. Rio de Janeiro, 1992.

POZO, J. I. et alii. Como enseñar el passado para entender el presente: observaciones sobre la didáctica de la historia. *Infancia, Aprendizaje*, n. 24, p. 55-68. Madri, 1983.

PRINS, G. História oral. In: BURKE, P. (org.). *A escrita da história*. Traduzido por Magda Lopes. São Paulo: Unesp/Novas Perspectivas, 1992.

QUEIROZ, M. *Brincando de roda*. Rio de Janeiro: Erca, 1996.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". In: VON SIMSON, O. M. (org.). *Experimentos com história de vida. Enciclopédia aberta de ciências sociais*, v. 5. São Paulo: Vértice, 1988.

READ, H. *A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte*. Trad. Fernando Nuno. São Paulo: Summus, 1986.

_____. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

REAM, A. *Um estudo sobre a voz infantil.* Rio de Janeiro: Metodista, 1956.

RECIO, A. M. e RIVAYA, F. J. *Una metodologia activa y ludica para la enseñanza de la geometria*. Madri: Editorial Sintesis, 1989.

REGO, L. L. B. *Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré- escola*. São Paulo: FTD, 1988.

REGO, T. C. *Vygotsky, uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

REIGOTA, M. *Meio ambiente e representação social*. São Paulo: Cortez, 1995.

REILY, L. Usos da arte na pré-escola. In: CAMARGO, L. *Arte-educação. Da pré-escola à universidade*. São Paulo: Nobel, 1989.

RENARD, C. *Le Geste musical*. Paris: Éditions Hachette/Van del Velde, 1982.

REZENDE, A. *Nossos avós contavam e cantavam.* Belo Horizonte: Carneiro, 1957.

RIO, M. J. *Psicopedagogia da língua oral: um enfoque comunicativo.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ROCCO, M. T. F. Pensamento, linguagem e língua materna: um mapeamento preliminar das posições de Vygotsky, Piaget e Chomsky. *Rev. Linha d'Água* (APLL), n. 6, pp. 43-51.

RODARI, G. *Gramática da fantasia*. São Paulo: Summus, 1982.

RODRIGUES, A. A. *Rodas, brincadeiras e costumes.* Rio de Janeiro: Pluarte, 1984.

RODRIGUES, J. P. *Cantigas de roda.* Porto Alegre: Magister, 1992.

ROJO, R. (org.). Alfabetização e letramento. *Coleção Letramento, Educação e Sociedade*. Campinas: Mercado Aberto, 1988.

RONCA, P. A. C. e TERZI, C. A. *A aula operatória e a construção do conhecimento*. São Paulo: Editora do Instituto Esplan, 1995.

SALVADOR, C. C. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SALVADOR, C.; MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I. e ZABALA, A. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

SANTANA, J. A. *A escola canta.* Florianópolis: UFSC, 1986.

SANTOS, M. *A redescoberta da natureza*. Aula inaugural da FFLCH-USP, 1992.

SANTOS, R. M. S. Carro não anda sem boi. In: KATER, C. (org.). *Cadernos de estudo: educação musical*. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/Fapemig, 1997.

_____. Crítica, prazer e criação no ensino-aprendizagem musical. *Anais* do 4º Simpósio Paranaense de Educação Musical. Londrina: 1995.

_____. Aprendizagem musical não-formal em grupos culturais diversos. *Cadernos de estudo: educação musical*, n. 2/3. São Paulo: Atravez, 1991.

_____. Repensando o ensino da música. *Cadernos de estudo: educação musical*, n. 1. São Paulo: Atravez, 1990.

SANTOS, V. M. Matemática no ciclo básico: em busca de significado. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *A criança e o conhecimento: retomando a proposta pedagógica do ciclo básico*. São Paulo: SEE/CENP, 1990.

SARTRE, J. P. *As palavras*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Editores Associados/Cortez, 1988.

SAYÃO, D. T. *Educação física na pré-escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado*. Dissertação de mestrado. Florianópolis: Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 1996.

SCHAFER, R. M. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

SCHOENFELD, A. Porque toda essa agitação a cerca da resolução de problemas? Artigo publicado pela revista *Z.D.M.*, n. 91/1.

SERAFINE, M. L. *Music as cognition.* Nova York: Columbia University Press, 1988.

SILVA, L. F. S. e WÖHL, C. *Cante e dance com a gente.* Porto Alegre: Isaec, 1991.

SILVA, M. J. B. *Manual projeto bola pra frente*. São Paulo: Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança, 1997.

_____. O gesto justo no jogo ou o jogo de ajustar o gesto. *Revista Trino*, n. 1. Escola da Vila. São Paulo, s/d.

SINCLAIR, A. *A produção de notações na criança-linguagem, número, ritmos e melodias*. São Paulo: Cortez, 1990.

SLOBODA, J. *Musical beginnings: origins and development of musical competence.* Oxford University: 1996.

_____. *Generative processes in music. The psichology of performance, improvisation and composition.* Nova York: Clarendon Press, 1988.

_____. *The musical mind.* Oxford: Clarendon Press, 1985.

SMOLKA, A. L. *A criança na fase inicial da escrita*: a alfabetização como processo discursivo. Campinas: Cortez/Unicamp, 1988.

SMOLKA, A. L. e GÓES, C. *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1993.

SNYDERS, G. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, S. J. *Infância e linguagem: Bakthin, Vygotsky e Benjamin*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1996.

STORMS, G. *100 jogos musicais. Atividades práticas na escola*. Rio Tinto, Portugal: Edições Asa, 1996.

SWANWICK, K. *Musical knowledge: intuition, analysis and music education.* Londres: Routledge, 1994.

_____. *Permanecendo fiel à música na educação musical*. Porto Alegre: ABEM, 1993.

_____. *Music, mind and education.* Londres: Routledge, 1988.

_____. *A basis for music education*. Berkshire: Nfer-Nelson, 1979.

TEBEROSKY, A. Compor textos. In: TEBEROSKY, A. e TOLCHINSKY, L. *Além da alfabetização*. São Paulo: Ática, 1995.

_____. *Aprendendo a escrever*. São Paulo: Ática, 1994.

_____. *Psicopedagogia da linguagem escrita*. São Paulo: Trajetória/Unicamp, 1989.

TEBEROSKY, A. e CARDOSO, B. (orgs.) *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. São Paulo: Trajetória/Unicamp, 1989.

TEBEROSKY, A. e TOLCHINSKY, L. *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana, 1995.

THÉRIAULT, J. *J'apprends à lire... aidez-moi!*. Montréal (Québec), Canadá: Les Éditions Logiques, 1995.

THOMAS, R. *MMCP interaction: early childhood curriculum*. Athens, Ohio: Americole, 1979.

TOLCHINSKY, L. Aprendizagem da linguagem escrita. São Paulo: Ática, 1995a.

_____. Desenhar, escrever, fazer números. In: TOLCHINSKY, L. e TEBEROSKY, A. *Além da alfabetização*. São Paulo: Ática, 1995b.

_____. Lo práctico, lo científico y lo literario: tres componentes de la noción de "alfabetismo". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, n. 6, p. 53-62, 1990.

TOLCHINSKY, L. e TEBEROSKY, A. Más allá de la alfabetización. Nº extraordinário de *Infancia y Aprendizaje*, 58. Madri: 1992.

TOWNSEND, A. B. L. e WILKINSON, M. *Practical guides maths*. Londres: Scholastic, 1992.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física. *Motrivivência*, ano 7, n. 8. Santa Catarina: dezembro de 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Diretrizes curriculares para a educação física no ensino fundamental e na educação infantil da rede municipal de Florianópolis*. Publicação oficial. Prefeitura do Município de Florianópolis: 1996.

VERGNAUD, G. *El niño, las matemáticas y la realidad: problemas de la enseñanza de las matemáticas en la escuela primária*. México: Trillas, 1991.

VILLA-LOBOS, H. *Canto orfeônico*. São Paulo: Vitale, 1951.

_____. *Guia prático: estudo folclórico musical*. São Paulo: Vitale, 1941.

VIVANCO, P. *Exploremos el sonido*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1986.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

_____. *Imagination and creativity in childhood in soviet psychology*, n. 28, v. 1, p. 84, 1984.

_____. *La imaginación y el arte en la infancia - ensayo psicológico.* Madri: Akal bolsillo, 1982.

WAJSKOP, G. *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1995.

WALLON, H. *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

_____. *As origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manole, 1989.

_____. A importância do movimento no desenvolvimento psicológico da criança. In: *Psicologia e educação da infância: antologia*. Lisboa: Estampa, 1975.

_____. *As origens do pensamento na criança.* Editora Manole, s/d.

WEIGEL, A. M. G. *Brincando de música: experiência com sons, ritmos, música e movimentos na pré-escola.* Porto Alegre: Kuarup, 1988.

WEISZ, T. *Por trás das letras*. São Paulo: FDE, 1992.

_____. De professor para professor: relação entre ensino e aprendizagem. *Série Formação Permanente*. São Paulo: Ática (no prelo).

WILLEMS, E. *El valor humano de la educación musical.* Barcelona: Paidós, 1981.

_____. *La preparación musical de los mas pequeños.* Buenos Aires: Eudeba, 1976.

_____. *As bases psicológicas da educação musical*. Fribourg: Éditions Pro Musica, 1970.

_____. *L'Oreille musicale*. Genebra: Pro-Musica, 1965.

WILSON, BRENT e MARJORIE. Mudando o conceito da criação artística: 500 anos de arte-educação para crianças. In: BARBOSA, A. M. e SALES, H. M. (orgs.). *O ensino da arte e sua história*. São Paulo: MAC/USP, 1990.

WILSON, F. R e ROEHMANN, F. L. *Music and child development.* Missouri: MMB Music, 1990.

WINNICOTT, D. W. *A criança e seu mundo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

WISNIK, J. M. *O som e o sentido.* São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

WITKOWSKI, N. (coord.). *Ciência e tecnologia hoje*. São Paulo: Ensaio, 1995.

WOOD, D. *Como as crianças pensam e aprendem*. Trad. Marcelo B. Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ZAGONEL, B. Do gesto ao musical: uma nova pedagogia. *Cadernos de estudo: educação musical*, n. 2/3. São Paulo: Atravez, 1991.

ZAMACOIS, J. *Teoria de la musica.* Barcelona: Labor, 1978.

ZANINI, W. (org.). *História geral da arte no Brasil*. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 1983.

ZIMMERMAN, M. P. Importancia de la teoria de Piaget en la educación musical, in as composers. *International Journal of Musica Education*. Huddersfield: ISME, 1996.

ZUCKEKANDL, V. *Sound and symbol*. Princenton: Princenton University Press, New Jersey, 1973.

FICHA TÉCNICA

Coordenação
Ana Amélia Inoue, Gisela Wajskop, Silvia Pereira de Carvalho.

Elaboração
Aloma Fernandes Carvalho, Ana Amélia Inoue, Anamélia Bueno Buoro, Damares Gomes Maranhão, Gisela Wajskop, Izabel Galvão, Maria Paula Vignola Zurawisky, Maria Priscila Bacellar Monteiro, Teca Alencar de Brito, Maria Virgínia Gastaldi, Regina Lúcia Scarpa Leite, Silvia Pereira de Carvalho, Vinicio de Macedo Santos.

Assessoria
Ana Teberosky, Antonia Terra, Délia Lerner de Zunino, Cecília Parra, Gilles Brougère, Jean Hébrard, Izabel Galvão, Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Maria Cristina Ribeiro Pereira, Marisa Pelella Mélega, Nelio Bizzo, Ricardo Brein, Rosa Iavelberg, Telma Weisz e 230 pareceristas — professores de universidades e especialistas de todo o país — que contribuíram com críticas e sugestões valiosas para o enriquecimento do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Tabulação de Pareceres
Andréa Bueno Buoro, Eike Frehse, Fraya Frehse.

Preparação do texto
Lilian Jenkino

Revisão de Texto e copidesque
Ana Maria Viana Freire, Lilian Jenkino e Maristela Félix de Lima.

Agradecimentos
Andréa dos Santos Vianna, Aparecida Maria Gama Andrade, Beatriz Cardoso, Célia M. Carolino Pires, Cisele Ortiz, Claudia Lemos, Edna Thomazella Cartaxo, Fátima Camargo, Gilda Portugal Gouveia, Heloysa Dantas, Hércules Abrão de Araújo, Joselita Dias dos Santos Reis, Márcia da Silva Ferreira, Maria Auxiliadora Albergaria, Maria Alice Junqueira de Almeida, Maria Lúcia Barros de Azambuja Guardia, Maria Tereza Perez Soares, Marilene Ribeiro dos Santos, Paulo Portella Filho, Saul Cypel, Sirlene Bendazzoli, Tereza de Jesus Nery Barreto, Vanda Bartalini Baruffaldi, Yves de La Taille, Prefeituras dos Municípios de Araraquara, Campo Grande, Itapetininga, Jaraguá do Sul, Jundiaí, Osasco, Salvador, São Bernardo do Campo e São Paulo, Asbrac, CNE, Consed, Efei e Undime.

Ministério
da Educação e
do Desporto

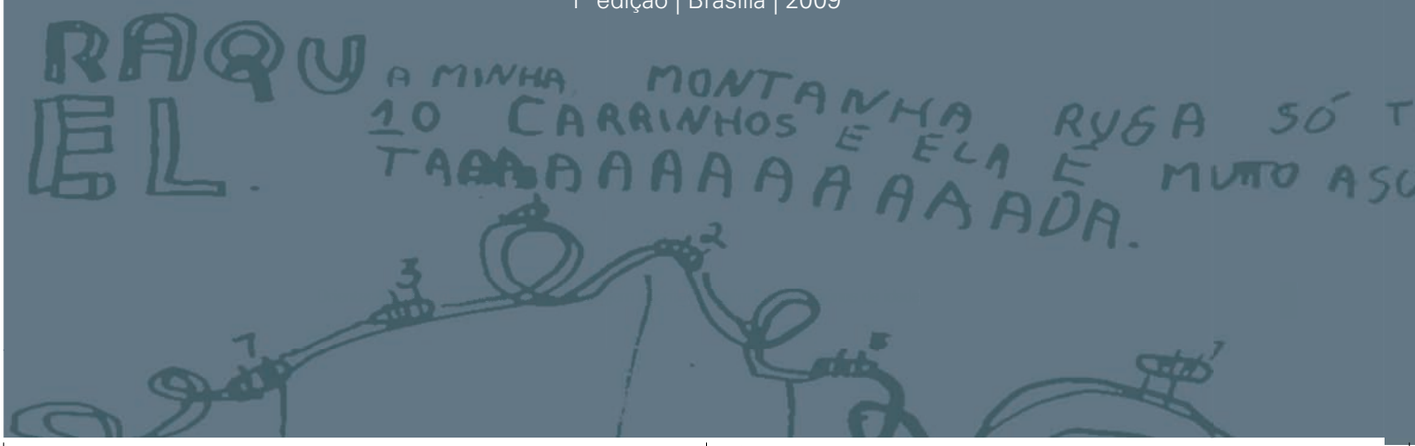


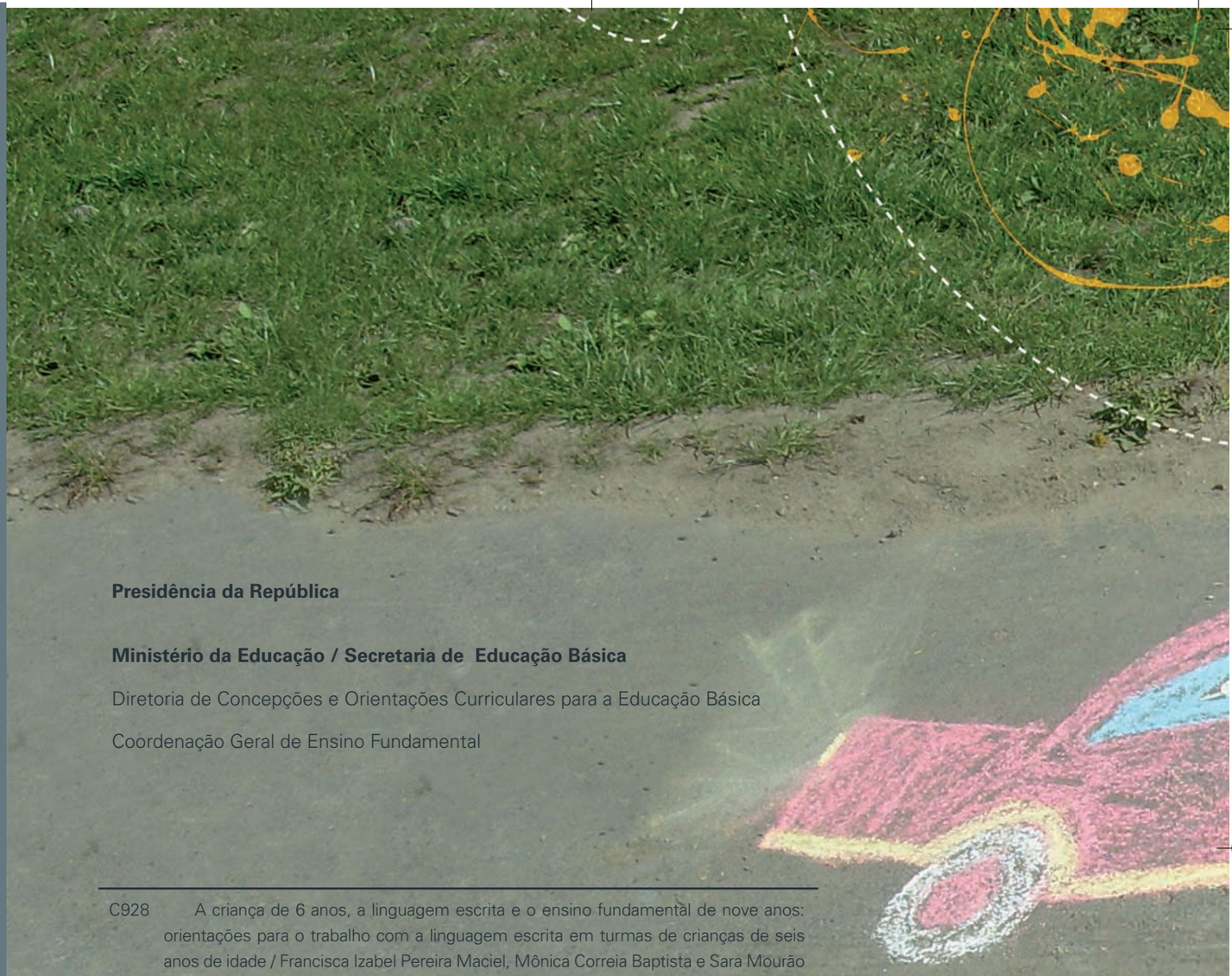
Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica
Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica
Coordenação Geral de ensino Fundamental

A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos

orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade

1ª edição | Brasília | 2009





Presidência da República

Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica

Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica

Coordenação Geral de Ensino Fundamental

C928 A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade / Francisca Izabel Pereira Maciel, Mônica Correia Baptista e Sara Mourão Monteiro (orgs.). – Belo Horizonte : UFMG/FaE/CEALE, 2009.

122 p.

ISBN: 978-85-7783-026-8 - Título.

1. Ensino fundamental. 2. Alfabetização. 3. Crianças – Linguagem. 4. Aquisição de linguagem. 5. Escrita – estudo e ensino.

I. Título. II Maciel, Francisca Izabel Pereira. III. Baptista, Mônica Correia. IV. Monteiro, Sara Mourão.

CDD- 372.412

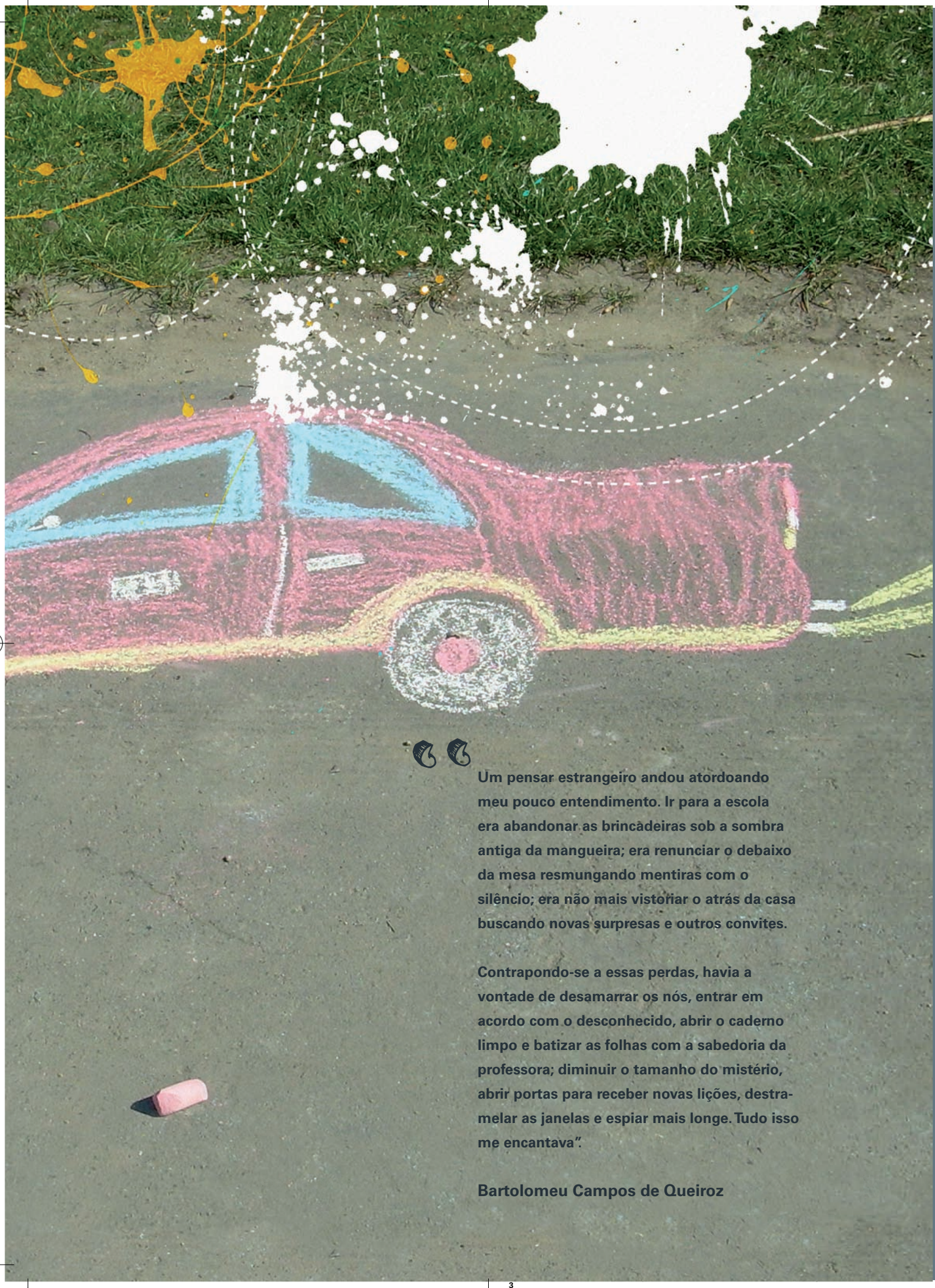
Catalogação da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

Projeto Gráfico e Diagramação Marco Severo

Autores Sara Mourão Monteiro | Mônica Correia Baptista | Maria Zélia Versiani Machado | Juanice de Oliveira Vasconcelos | Eliana Pereira Araújo | Arlete Alves Corrêa | Kely Cristina Nogueira Souto

Organizadoras Francisca Izabel Pereira Maciel | Mônica Correia Baptista | Sara Mourão Monteiro

Revisão Lúcia Helena Junqueira Maciel Bizzotto | Aricélia Ribeiro do Nascimento



Um pensar estrangeiro andou atordoando meu pouco entendimento. Ir para a escola era abandonar as brincadeiras sob a sombra antiga da mangueira; era renunciar o debaixo da mesa resmungando mentiras com o silêncio; era não mais vistoriar o atrás da casa buscando novas surpresas e outros convites.

Contrapondo-se a essas perdas, havia a vontade de desamarrar os nós, entrar em acordo com o desconhecido, abrir o caderno limpo e batizar as folhas com a sabedoria da professora; diminuir o tamanho do mistério, abrir portas para receber novas lições, destramelar as janelas e espiar mais longe. Tudo isso me encantava".

Bartolomeu Campos de Queiroz



Sumário

Apresentação 7

Parte 1 **Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos** 13

Parte 2 **Dimensões da proposta pedagógica para o ensino da linguagem escrita em classes de crianças de seis anos** 29

2.1 O letramento 29
2.2 O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de palavras, frases e textos em sala de aula 42
2.3 A aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica 47
2.4 O desenho e a brincadeira - formas de linguagem a serem exploradas no processo de alfabetização 64

Parte 3 **Um diálogo com práticas pedagógicas de alfabetização e letramento de crianças de seis anos** 71

3.1 Ouvir, ver, ler histórias: narrativas verbais e visuais em práticas de letramento literário na infância 71
3.2 Alfabetizar letrando a partir da literatura infantil 89
3.3 O jogo linguístico: brincando com as hipóteses das crianças 95
3.4 A produção de textos e o desenho na sala de aula 110

Considerações finais: professoras, crianças de seis anos e o prazer de ler e escrever para aprender 121

Apresentação

A inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental amplia a escolarização para uma parcela significativa da população brasileira que se encontrava, até então, privada da educação escolar ou sem garantia de vagas nas instituições públicas de ensino. Como único nível de ensino de matrícula obrigatória no País, o Ensino Fundamental, ao ter sua duração ampliada de oito para nove anos, traz para a escola um grupo de crianças que, ao serem introduzidas nessas instituições, entram em contato com uma cultura da qual devem se apropriar. É importante também considerar que, ainda que algumas das crianças de seis anos já frequentassem instituições pré-escolares, a entrada desse segmento no Ensino Fundamental impõe novos desafios, sobretudo pedagógicos, para a área educacional. Como se sabe, mesmo admitindo a expansão das vagas como condição fundamental para a garantia do direito à educação, é no âmbito das práticas pedagógicas que a instituição educativa pode tornar-se ela mesma expressão ou não desse direito. Para que esse direito se cumpra, portanto, e para que se configure como promotor de novos direitos, o acesso das crianças às instituições educativas e sua permanência nelas devem consolidar-se como direito ao conhecimento, à formação integral do ser humano e à participação no processo de construção de novos conhecimentos. A construção dessa prática educativa deve ter a criança como eixo do processo e levar em conta as diferentes dimensões de sua formação.

Nesta publicação, sem ignorarmos a relevância das demais dimensões, discutiremos uma delas, que, por seu caráter complexo, multifacetado e precursor, cumpre um papel fundamental na garantia do direito à educação: o desenvolvimento da linguagem escrita.

Uma prática educativa comprometida com o desenvolvimento da linguagem escrita não se restringe à elaboração de atividades dirigidas aos alunos. Exige, isto sim, a superação da fragmentação dessas atividades de ensino em sala de aula. Para se assegurar aos aprendizes o pleno desenvolvimento de suas potencialidades, é fundamental, dentre outros aspectos, que a ação educativa se baseie em uma orientação teórico-metodológica, que se definam os objetivos de ensino, a organização do trabalho pedagógico, o tipo de abordagem que se quer dar ao conhecimento e, por fim, que se considere a realidade sociocultural dos alunos e o contexto da escola.

Para mobilizar os processos de aprendizagem das crianças de modo a ajudá-las no

desenvolvimento das capacidades relacionadas à leitura e à escrita e na construção de representações sobre esse objeto de estudo, as situações de aprendizagem precisam ser sequenciadas, articuladas e contextualizadas, ou seja, as crianças precisam participar de um conjunto de atividades caracterizado por um ciclo de ações e procedimentos de ensino-aprendizagem – as chamadas Situações de aprendizagem. Organizar esses ciclos de Situações de aprendizagem fica mais fácil quando as professoras[1] têm em mente uma proposta de ensino na qual possam buscar referências metodológicas para projetar seus trabalhos junto às crianças.

Vale ressaltar, ainda, que, para uma proposta de ensino tornar-se um referencial e se materializar em uma prática de ensino adequada, ela deverá ser validada e reconstruída a partir do conhecimento que se tem das crianças e também das interações que se estabelecem entre os participantes do grupo escolar e deles com os objetos do conhecimento. Dessa forma, a avaliação e o planejamento são fatores determinantes para a consolidação desta prática.

A avaliação diagnóstica é um procedimento de ensino a ser adotado com o objetivo de se estabelecerem relações entre a proposta de ensino, o perfil pedagógico da turma e as necessidades de aprendizagem específicas de cada aluno. O planejamento pedagógico, por sua vez, como projeto de trabalho do professor, só se torna efetivo se elaborado a partir da articulação entre a proposta de ensino e os sujeitos da aprendizagem.

Uma prática de ensino consistente tem em sua conformação esse conjunto de elementos bem definidos e pressupõe uma construção singular de cada professora com seu grupo de alunos, ao mesmo tempo em que requer um trabalho coletivo envolvendo todo o corpo docente e os demais profissionais na sua elaboração. Essa construção cotidiana da prática educativa exige dos seus profissionais a capacidade de fazer escolhas, criar, recriar, pesquisar, experimentar e avaliar constantemente suas opções. Em outras palavras, somente uma prática pedagógica autônoma garante as condições para o exercício profissional competente e para a construção de uma educação comprometida com a qualidade referenciada socialmente.

Tomando como eixo o princípio da autonomia docente como condição para a concretização da prática pedagógica que acreditamos ser de qualidade, pretendemos, com esta publicação, não apenas apresentar proposições ou diretrizes para a construção do trabalho com a linguagem escrita em classes de seis anos, mas também articular essas proposições e diretrizes às teorias que as informam.

O primeiro texto, que constitui a Parte I desta publicação, pretende situar a discussão acerca do ensino e da aprendizagem da linguagem escrita, destacando o acesso a esse objeto do conhecimento como um direito da criança antes de completar sete anos de idade.

Na Parte II, os textos discutem os fundamentos teóricos e as propostas pedagógicas, considerando algumas das

[1] Nesta publicação, em lugar do masculino genérico, usaremos o feminino para designar as professoras por representarem a maioria das profissionais que atuam nesta etapa de ensino.

dimensões presentes no processo de alfabetização[2], a saber:

1. O letramento;
2. O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de palavras, frases e textos em sala de aula;
3. A aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica;
4. O desenho e a brincadeira - formas de linguagem a serem exploradas no processo de alfabetização.

Para discutir essas dimensões em seus diferentes aspectos, abordaremos cada uma delas por meio de quatro tópicos:

- Objetivos gerais – objetivos gerais para o ensino da escrita;
- Eixos do plano didático – correspondem aos conteúdos da ação pedagógica;
- Objetivos de aprendizagem – correspondem ao que se espera que as crianças desenvolvam em relação às habilidades; construam em relação às representações; e se apropriem em relação às práticas e aos modos de se relacionarem com a língua escrita;
- Situações de aprendizagem – situações nas quais crianças e professoras adotam formas específicas para aprender e ensinar no contexto da escola.

Na Parte III, são apresentados e discutidos relatos de trabalhos com a linguagem escrita e situações observadas junto a crianças menores de sete anos.

Os dois primeiros textos enfocam o processo de letramento literário por meio do qual as crianças têm a oportunidade de vivenciar momentos de elaboração acerca do funcionamento do sistema de escrita e de dar continuidade ao processo de alfabetização.

O terceiro texto descreve uma estratégia de ensino voltada para a aquisição do sistema de escrita denominada Jogo Linguístico. O jogo foi criado por uma professora que, ao longo da sua trajetória profissional, encontrou formas de experimentação e registro de sua prática de alfabetização com turmas compostas de crianças em níveis diferenciados de conceitualização da escrita.

O quarto e último texto é um relato de situações de sala de aula nas quais as crianças são motivadas a desenhar e a produzir textos orais e escritos. O relato nos mostra como as crianças são capazes de expressarem ideias originais por meio de seus desenhos e da escrita.

[2] As propostas apresnetadas tomaram como referência o porjeto ALFALETRAR do Núcelo de Alfabetização e Letramento da Secretaria Municipal de Educação de Lagoa Santa, Minas Gerais.




Parte

Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos.

Mônica Correia Baptista*

A discussão acerca do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita antes dos sete anos tem merecido a atenção de educadores e estudiosos da área, em diferentes contextos da história da educação brasileira. Sobretudo nas últimas décadas do século XX, com a divulgação da psicogênese da língua escrita (FERREIRO E TEBEROSKY, 1985), muito se discutiu sobre esse tema. Nos últimos anos, um novo impulso foi dado ao debate, estimulado pela antecipação da escolarização obrigatória, concretizada com a entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Ao se discutirem os conteúdos e as intervenções pedagógicas adequados tanto às crianças que passaram a integrar o Ensino Fundamental, quanto àquelas que continuaram na Educação Infantil, tem-se problematizado a adequação ou inadequação de se trabalhar a aquisição da língua escrita nesse período da educação da infância. Sob nova perspectiva e diante de novos desafios, o tratamento dado à questão vem revelando sua complexidade e a necessidade de se explicitarem os diferentes pontos de vista quanto aos pressupostos teóricos e práticos nela envolvidos.

Mesmo correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se afirmar que, em geral, este debate se circunscreve a duas posições hegemônicas e, ao mesmo tempo, antagônicas. De um lado, argumenta-se acerca da inadequação do trabalho com a língua escrita nessa faixa etária por considerá-lo uma antecipação indesejável de um modelo escolar típico do Ensino Fundamental. De acordo com essa concepção, ensinar a ler e a escrever equivaleria a "roubar" das crianças a possibilidade de viver mais plenamente o tempo da infância. De outro lado, o trabalho com a língua escrita desde a educação infantil é avaliado positivamente e incentivado como uma medida "compensatória" ou propedêutica com vistas à obtenção de melhores resultados nas etapas posteriores da educação básica.

Qualquer que seja a posição assumida, ambas, ao enfatizarem o objeto, concedem ao sujeito da aprendizagem um papel secundário e submetido às concepções e avaliações do adulto. As perguntas a serem formuladas e respondidas no sentido de se construir uma prática educativa de qualidade, sobretudo considerando-se a complexidade que envolve essa temática, deveriam incidir

* **BAPTISTA, Mônica Correia**. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, pesquisadora do Centro de Alfabetização Leitura e Escrita.

sobre a criança e suas formas de expressão e relação com o mundo: Que significado possui a linguagem escrita para a criança menor de sete anos? Como ela se relaciona com os bens culturais e em específico com esse objeto do conhecimento? Quais são suas condições psíquicas, sociais, emocionais e cognitivas para se apropriar dessa forma de linguagem? Seria desejável e possível ensinar a linguagem escrita a essa criança e, ao mesmo tempo, respeitar seus desejos, aspirações, possibilidades, competências e condições de aprendizagem? Caso seja possível, que características teriam as práticas educativas capazes de respeitar esses pressupostos?

Nesta publicação, pretendemos demonstrar que o aprendizado da linguagem escrita, desde a mais tenra idade, se constitui numa ferramenta fundamental para assegurar às crianças, como atores sociais que são, sua inclusão na sociedade contemporânea. Antes, porém, de apresentarmos e discutirmos conceitos, práticas educativas e aspectos metodológicos que auxiliem as professoras a construírem autonomamente sua própria prática, estabeleceremos, neste primeiro texto, algumas relações possíveis entre os termos desta equação: crianças menores de sete anos, aprendizado da linguagem escrita e Ensino Fundamental, agora com nove anos de duração.

Num primeiro momento, ressaltaremos uma característica distintiva das sociedades contemporâneas: o fato de se constituírem em agrupamentos sociais marcados e definidos pela cultura escrita. E, em seguida, coerentes com a noção de infância como uma construção social, discutiremos como a criança se relaciona com essa "sociedade mediatizada pela escrita" e como, ao fazê-lo, ressignifica essa sociedade e esse objeto do conhecimento, ao mesmo tempo em que é por eles ressignificada.

Em um segundo momento, partindo da noção de que a cultura infantil se constitui na inter-relação entre sujeitos de diferentes grupos sociais e entre os bens culturais produzidos por esses sujeitos, discutiremos não apenas o fato de que a apropriação da escrita se constitui em um instrumento de inserção cultural e social, mas também de que maneira, durante esse processo de apropriação, a criança vai introduzindo modificações, experimentando e transformando este objeto, imprimindo-lhe sua forma própria de se relacionar com o mundo.

Finalmente, após essa discussão acerca dos significados que a aquisição do sistema de escrita adquire tanto para o indivíduo quanto para o grupo social que dele se apropria, esperamos contribuir com a consolidação de um trabalho pedagógico com a linguagem escrita, capaz de respeitar as crianças como sujeitos com direitos e membros ativos de uma sociedade grafocêntrica.

Desenvolvimento infantil e aprendizagem da linguagem escrita

Tendo como marco conceitual a obra "História social da criança e da família" (ARIÈS, 1981), as pesquisas no campo da História, da Sociologia e da Antropologia têm demonstrado que a infância, tal como a conhecemos hoje, não é um fenômeno natural e universal, mas, sim, o resultado de uma construção paulatina das sociedades moderna e contemporânea. A infância deixou de ser compreendida como uma "pré" etapa da fase adulta e passou a ser identificada como um estado diferenciado. Assim, ao mesmo tempo em que se reconhece que a definição de infância é tributária do contexto histórico, social e cultural no qual se desenvolve, admite-se a especificidade que a constitui como uma das fases da vida humana[3].

A Psicologia, ao longo das primeiras décadas do século XX, cumpriu um papel de destaque nesse reconhecimento da infância como um tempo específico da vida humana. Entretanto, a escassa produção científica sobre a infância, desde a perspectiva de outras áreas do conhecimento, tais como da Sociologia, da História ou da Antropologia, dificultou a construção de um saber capaz de percebê-la como um fenômeno sócio-histórico. Sob a forte influência da Psicologia e sem o necessário intercâmbio entre os olhares conceituais e metodológicos de outras áreas do saber científico, a infância foi compreendida como um fenômeno relacionado à vivência cronológica, cuja lógica e estrutura se pautavam pelos aspectos ligados à natureza. Assim fundamentados, alguns estudos no campo da Psicologia concederam pouca relevância à cultura na constituição da infância. (GOUVEIA, 2000).

Inseridas nesse contexto de investigações psicológicas, as chamadas perspectivas psicogenéticas, baseadas na noção de que a psique infantil é qualitativamente diferente da adulta, enfatizaram o estudo da gênese das funções psíquicas. Piaget, como um dos eminentes teóricos da psicogênese, afirmava que suas investigações, ao analisarem os comportamentos infantis, tinham como objetivo principal investigar não a compreensão do conhecimento no seu estado final, mas, sim, na sua gênese e no seu processo de construção. De fato, desde a perspectiva piagetiana, a tentativa de compreender a gênese do pensamento e da inteligência humana, por meio do estudo de como a criança se desenvolve, enfatiza o papel do indivíduo. Ainda que Piaget tenha assinalado que os avanços cognitivos pressupunham adaptações ao meio, seu esforço fundamental se orientou em direção à análise de como o indivíduo dá sentido ao mundo compreendido genericamente (ROGOFF, 1993). Com isso, queremos destacar que a centralidade de sua investigação foi o indivíduo e

[3] Sobre esse tema da construção da ideia de infância, vale a pena assistir ao curta metragem "A invenção da infância". Nesse documentário, Liliana Sulzbach apresenta a noção de que ser criança não significa ter infância e propõe uma reflexão sobre o que é ser criança no mundo contemporâneo. Assista ao filme, acessando o link: http://www.portacurtas.com.br/Filme.asp?Cod=672

não os aspectos presentes no mundo social nem tão pouco a forma como esse mundo exerce influência no desenvolvimento mental da criança. O processo de desenvolvimento é, a partir dessas construções teóricas, uma espécie de monólogo. A criança enfrenta solitariamente a tarefa de construir uma representação do mundo e o faz graças a algumas propriedades lógicas que subjazem o pensamento e que caracterizam seu estágio de desenvolvimento. Resumidamente, pode-se afirmar que as investigações piagetianas, baseadas no método clínico, jogavam luz sobre o que as crianças eram capazes de realizar autonomamente e, a partir daí, identificavam o seu estágio de desenvolvimento psíquico.

Ainda que pesem as indiscutíveis contribuições de Piaget, a centralidade atribuída à análise da interação da criança com o mundo físico impôs, em certa medida, a ideia de que o desenvolvimento humano era um desafio a ser alcançado individualmente, a partir de progressos naturais. De outra parte, implicou uma compreensão da infância como um universo isolado, como se adultos e crianças não compartissem práticas culturais comuns. Gouveia (2000) lembra que essas contribuições teóricas estruturaram a escola moderna ocidental, cujas práticas, técnicas e modelos pedagógicos se erigiram a partir da distinção entre o universo adulto e o infantil. Ao tratar de estabelecer "o quê" - a que informação e práticas culturais as crianças poderiam ou deveriam ter acesso; "o quando" - a partir de que faixa de idade; e "o como" - que modelo pedagógico de transmissão deveria ser adotado, ocorreu uma "artificialização" da cultura e de seu acesso, em uma relação que, efetivamente, excluiu a criança da cultura mais ampla da qual fazia parte. Gouveia (2000) destaca, ainda, o fato de se haver tomado como referência certa dimensão lúdica para caracterizar a infância, o que acabou por conformar uma representação infantilizada da criança. Alguns produtos culturais, tais como: jogos, canções e brincadeiras, transmitidos através de gerações, foram transformados em um conjunto descontextualizado de práticas culturais. A cultura infantil se empobreceu e esse patrimônio cultural foi transformado em um conjunto de signos e símbolos organizado a partir da ideia que o adulto possui da infância e de seu universo simbólico.

Assim como Piaget, Vygotsky também deu importância ao papel do sujeito na aprendizagem. Entretanto, se para o primeiro os suportes biológicos que fundamentam sua teoria dos estágios universais receberam maior destaque, para o segundo, a interação entre as condições sociais e a base do comportamento humano foram os elementos fundamentais para sua teoria sobre o desenvolvimento. Vejamos, a seguir, por que, para este teórico, as condições sociais são os fatores determinantes do comportamento considerado tipicamente humano.

Para Vygotsky, o que distingue o desenvolvimento biológico e psicológico dos animais mais evoluídos do desenvolvimento humano é a diferença que se estabelece entre as funções psicológicas naturais, que caracterizam os primeiros, e as funções psicológicas superiores, que aparecem somente com o ser humano[4]. A passagem dos processos naturais aos processos superiores, questão perseguida por Vygotsky e colaboradores, é o elemento estruturante da consciência e do intelecto humanos. E como ocorre essa passagem? Segundo os estudos de Vygotsky, ao nascer, os seres humanos dão respostas adaptativas por meio de estruturas mentais denominadas "elementares", tais como: os reflexos condicionados e incondicionados, as reações automatizadas, os processos de associação simples. Tais estruturas mentais são condicionadas principalmente por determinantes biológicos. O elemento central que faz com que às chamadas estruturas elementares de bases biológicas se sigam outras chamadas "superiores" é o uso de signos ou de outros instrumentos psicológicos[5]. Tais instrumentos psicológicos servem para ordenar e reposicionar externamente a informação. Um exemplo clássico que nos ajuda a entender essa proposição é o significado que adquire um barbante amarrado no dedo para memorizar algo que não se pode ou não se quer esquecer. Nesse caso, esse instrumento psicológico empregado permite ampliar uma função mental, a memória, e lhe confere uma abrangência muito mais ampla do que sua condição natural. Nesse exemplo, o barbante é um signo, ou seja, uma marca externa que fornece suporte concreto para a ação do homem no mundo (OLIVEIRA, 1997).

A partir do exemplo acima, fica fácil compreender que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é fruto do desenvolvimento da cultura e não do desenvolvimento biológico. Atribuir sentido a um objeto é uma condição dada culturalmente, assim como também o é a capacidade de transmitir a outras gerações esses significados. Como veremos a seguir, essa capacidade de usar signos foi, ao longo da história da humanidade, sofrendo duas mudanças qualitativas fundamentais. Importante destacar que essas mesmas transformações pelas quais a humanidade passou se verificam ao longo da história de cada ser humano.

A primeira dessas mudanças é que os signos, as marcas externas, vão se transformando em processos internos de mediação. Vygotsky denomina esse mecanismo de **processo de internalização**. Como explica Oliveira (1997), ao longo do processo de desenvolvimento, o indivíduo substitui as marcas externas e passa a utilizar "signos internos", ou seja, representações mentais que substituem os objetos do mundo real. Por exemplo, a ideia que possuo acerca de um objeto, como a cadeira, me permite lidar mentalmente com ela, mesmo na sua ausência:

4 As funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores são os mecanismos psicológicos mais sofisticados e complexos, típicos dos seres humanos, que lhes permitem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presentes. Graças a essas funções, o ser humano pode pensar em objetos ausentes, imaginar eventos nunca vividos, planejar ações a serem realizadas em momentos posteriores (OLIVEIRA, 1997).

5 Os instrumentos psicológicos são "(...) todos aqueles objetos cujo uso serve para ordenar e reposicionar externamente a informação, de modo que o sujeito possa escapar da ditadura do aqui e agora e utilizar sua inteligência, memória ou atenção no que poderíamos chamar uma situação de situações, uma representação cultural dos estímulos que podemos operar quando queremos ter estes em nossa mente e não só e quando a vida real nos oferece". (VYGOTSKY *apud* ALVAREZ; DEL RÍO, 1990, p. 98). Ou seja, Vygotsky se fixa naqueles apoios externos que permitem aos sujeitos mediar um estímulo, ou seja, representá-lo em outro lugar ou em outras condições.

> "Essa capacidade de lidar com representações que substituem o real é que possibilita ao homem libertar-se do espaço e do tempo presentes, fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, imaginar, fazer planos e ter intenções (...). Essas possibilidades de operação mental não constituem uma relação direta com o mundo real fisicamente presente; a relação é mediada pelos signos internalizados que representam os elementos do mundo, libertando o homem da necessidade de interação concreta com os objetos de seu pensamento." (OLIVEIRA, 1997: 35)

A segunda transformação é a organização dos símbolos em estruturas complexas e articuladas, denominadas sistemas simbólicos. Como salientam Cole & Scribner (2000), os sistemas simbólicos (a linguagem, a escrita, o sistema de números, dentre outros) são criações das sociedades ao longo da história humana, que modificaram substancialmente a forma social e o nível de desenvolvimento cultural dessas sociedades.

Como tentamos assinalar, a inteligência humana, diferentemente de outras formas de inteligência, é resultado de um processo contínuo de aquisição de controle ativo sobre funções inicialmente passivas. Tal controle se desenvolve e adquire status de função psíquica superior graças à capacidade humana de fazer uso de signos e de outros instrumentos psicológicos. Ao considerar essa relevância atribuída aos signos e símbolos e, consequentemente, aos sistemas simbólicos, Vygotsky ressalta que o acesso a esses instrumentos ou ferramentas psicológicas e a maneira como as crianças os manipulam são fatores determinantes no processo de estruturação da sua mente.

Chegamos, assim, à discussão central que aqui nos interessa. A aquisição do sistema de escrita, assim como de outros sistemas simbólicos, adquire uma relevância estrutural em termos mentais e cognitivos para o indivíduo que passa a dominá-lo e não pode ser alcançada de maneira puramente mecânica e externa, ao contrário, pressupõe o culminar, na criança, de um processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas (VYGOTSKY, 2000). Essas conclusões a que chega Vygotsky, tornadas públicas nas primeiras décadas do início do século XX, chamavam a atenção para aspectos do aprendizado da leitura e da escrita, que demorariam mais de meio século para serem identificados e tomados adequadamente como objeto de estudo de pesquisas científicas. Além de evidenciar os aspectos cognitivos, constitutivos da aprendizagem da leitura e da escrita, os estudos sociointeracionistas de Vygotsky e colaboradores advertiam que uma visão geral da história do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças conduziria naturalmente a três conclusões fundamentais de caráter prático.

A primeira delas é que o ensino da escrita deveria ser transferido para a pré-escola, sob o argumento de que as crianças menores são capazes de descobrir a função simbólica da escrita. Baseando-se em pesquisas de autores contemporâneos seus, Vygotsky (2000) menciona o fato de que oitenta por cento das crianças com três anos de idade seriam capazes de dominar uma combinação arbitrária de sinais e significados, enquanto que, aos seis anos, quase todas as crianças seriam capazes de realizar essa operação. Conclui, ainda, com base nas observações feitas por essas investigações, que o desenvolvimento entre três e seis anos envolve não só o domínio de signos arbitrários, como também o progresso na atenção e na memória.

A segunda conclusão prática a que chega é resultado desse reconhecimento de que é mais do que possível, mas, sobretudo, adequado se ensinar leitura e escrita às crianças pré-escolares. Vygotsky ressalta, a partir dessa constatação, que esse ensino deve organizar-se de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. O autor se contrapõe claramente a um trabalho pedagógico no qual a escrita seja concebida puramente como uma habilidade motora, mecânica, pois toma como pressuposto central o fato de que a escrita deve ser "relevante à vida", deve ter significado para a criança e conclui: *"Só então poderemos estar certos de que se desenvolverá (a escrita) não como uma habilidade que se executa com as mãos e os dedos, mas como uma forma de linguagem realmente nova e complexa."* (VYGOTSKY, 2000, p.177).

Finalmente, a terceira conclusão prática a que chegou Vygotsky, a partir da interpretação de estudos acerca do desenvolvimento da escrita nas crianças, foi quanto à necessidade de esta ser ensinada naturalmente. Ao referir-se a Montessori, salienta que essa educadora demonstrou que os aspectos motores podem ser acoplados ao brinquedo infantil e que o escrever pode ser "cultivado" ao invés de "imposto". Por esse método, segundo avalia Vygotsky, as crianças não aprendem a ler e a escrever, mas, sim, descobrem essas habilidades durante as situações de brincadeiras nas quais sentem a necessidade de ler e escrever. Vygotsky sugere que o que Montessori fez com relação a aspectos motores deveria ser feito igualmente em relação ao que ele definiu como sendo os aspectos internos da linguagem escrita e de sua assimilação funcional:

> "[...] assim como o trabalho manual e o domínio do desenho são, para Montessori, exercícios preparatórios para o desenvolvimento da habilidade da escrita, também o jogo e o desenho deveriam ser estágios preparatórios para o desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores deveriam organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem

> escrita para outro. Deveriam seguir todo o processo através de seus momentos mais críticos até a descoberta de que não somente se podem desenhar objetos, mas que também se pode representar a linguagem. Se quiséssemos resumir todas essas exigências práticas e expressá-las em uma só, poderíamos dizer simplesmente que às crianças dever-se-ia ensinar-lhes a linguagem, não a escrita das letras". (VYGOTSKY, 2000, p. 178)

A infância e a aprendizagem da escrita como prática sociocultural

Se, por um lado, como vimos anteriormente, a escrita introduz importantes modificações cognitivas para o indivíduo que a adquire, por outro, ela implica alterações nas práticas sociais que passam a caracterizar o grupo que dela se apropria. Conforme assinala Britto (2003), participar de uma cultura escrita significa atuar em uma sociedade constituída por um desenho urbano, por formas de interlocução específicas no espaço público, expressões de cultura particulares, princípios morais, leis, que se apoiam nesse modo de produção de cultura. Por tudo isso, o autor conclui que pertencer a essa sociedade significa mais do que estar inserido em uma cultura cuja constituição seja a soma dos conhecimentos e capacidades individuais no uso da leitura e da escrita. Significa estar submetido à ordem da cultura escrita.

Ao considerarmos as crianças como membros efetivos dessa sociedade, devemos ter em conta não apenas que a linguagem escrita está presente no cotidiano desses sujeitos, mas também e, sobretudo, que ela confere um significado distinto a suas práticas sociais. Assim, ao reconhecermos a infância como uma construção social inserida em um contexto do qual as crianças participam efetivamente como atores sociais de pleno direito, devemos, igualmente, considerá-las sujeitos capazes de interagir com os signos e símbolos construídos socialmente, bem como de construir novos signos e símbolos a partir dessa interação. Para Sarmento e Pinto:

> As culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não está fechado – muito pelo contrário, é mais que qualquer outro, extremamente permeável - tão pouco está distante do reflexo social global. A interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode realizar-se no vazio social, e necessita sustentar-se na análise das condições sociais nas quais as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem. (PINTO, SARMENTO: 1997, p. 22).

O que importa destacar é que o reconhecimento da especificidade da infância, como esperamos ter assinalado, não pode significar seu isolamento diante dos demais grupos sociais. Se o estatuto de ator social é conferido aos seres humanos tendo em conta sua capacidade de interagir em sociedade e de atribuir sentido a suas ações, então, reconhecer a infância como uma construção social da qual participam as crianças como atores sociais de pleno direito implica considerar sua capacidade de produção simbólica, de representações e crenças em sistemas organizados. É na interrelação com as outras culturas que a cultura infantil se constitui como tal. Nesse sentido, pode-se afirmar que as crianças são sujeitos capazes de interagir com os signos e os símbolos construídos socialmente, e de atribuir distintos significados a esses signos e símbolos a partir dessa interação.

O esforço que a criança faz de interagir com o mundo e com as ferramentas próprias deste mundo pode ser mais bem compreendido a partir das contribuições de Leontiev (2001). Para esse teórico, o mundo objetivo do qual a criança é consciente está continuamente se expandindo. Tal expansão não se refere simplesmente aos objetos que constituem o universo infantil próximo, ou seja, aqueles objetos com os quais a criança opera. Ao contrário, tal expansão se relaciona aos objetos com os quais os adultos operam, mas que a criança, desejosa de fazê-lo, ainda não é capaz de operar por si só. Conforme salienta Leontiev (2001), durante o desenvolvimento da consciência do mundo objetivo, a criança tenta compreender e apreender não apenas coisas diretamente acessíveis a ela, mas também aquilo que tem relação com o mundo mais amplo. Isto é, a criança se esforça para atuar como um adulto.

O sistema de escrita, a priori percebido como parte constitutiva do universo do mundo adulto, é um objeto do conhecimento humano que exerce forte influência na cultura infantil e, ao mesmo tempo, é por ela influenciado. Desde muito precocemente, a língua escrita invade o território das crianças e lhes desperta a atenção. Entretanto, a maneira como a criança se apropria desse objeto do conhecimento, assim como de outros sistemas simbólicos, revela sua forma de se relacionar com o mundo mais amplo. Sua tomada de consciência desse mundo ocorre não por meio da atividade teórica abstrata, mas, sim, por meio da ação. *"Uma criança que domina o mundo que a rodeia é uma criança que se esforça por atuar nesse mundo."* (LEONTIEV, 2001, p.120).

A contradição entre o desejo da criança de agir sobre as coisas e a impossibilidade de fazê-lo exatamente por ainda não dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada só pode ser solucionada pela atividade lúdica. De acordo com Leontiev (2001), essa atividade lúdica não é

uma atividade produtiva; seu objetivo não é um determinado resultado, mas a ação em si mesma. Trata-se de uma atividade objetivamente determinada pela percepção que a criança possui do mundo e por seu desejo de apropriar-se dele.

As contribuições de Vygotsky (2000) reforçam a importância da atividade lúdica para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Para este autor, essa atividade não é importante por ser uma atividade prazerosa, mas, sim, por preencher necessidades fundamentais da criança, tais como: permitir que resolva o impasse entre o seu desejo e a impossibilidade de satisfazê-lo imediatamente, exigir o cumprimento de regras, permitir certo distanciamento entre a percepção imediata dos objetos e a ação[6]. Além dessas necessidades fundamentais, interessa-nos destacar que, segundo Vygotsky (2000), o jogo cria o que ele denomina de "zona de desenvolvimento próximo"[7]. Ao brincar, a criança cria uma situação imaginária, experimenta um nível acima da sua idade cronológica, da sua conduta diária, extrapolando suas capacidades imediatas:

> O jogo cria uma zona de desenvolvimento próximo na criança. Durante o mesmo, a criança está sempre além da sua conduta diária; no jogo, é como se fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o jogo contém todas as tendências evolutivas de forma condensada, sendo em si mesmo uma considerável fonte de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2000: 156)[8].

Por tudo que argumentamos até aqui, gostaríamos de salientar que o desenvolvimento da linguagem escrita em crianças menores de sete anos pode e deve ser trabalhado por meio de estratégias de aprendizagem capazes de respeitar as características das crianças e seu direito de viver plenamente esse momento da vida. Encontrar uma forma de ensinar capaz de respeitar o direito ao conhecimento e, ao mesmo tempo, a capacidade, o interesse e o desejo de cada um de aprender se constitui em um desafio da Pedagogia para qualquer nível de ensino ou área de conhecimento. No caso da aprendizagem da leitura e da escrita na infância, há que se ter em conta pelo menos três exigências.

A primeira é a consolidação de uma prática educativa na qual o aprendiz vai se apropriando da tecnologia da escrita, ao mesmo tempo em que vai se tornando um usuário competente desse sistema. Uma prática que atenda igualmente a esses dois eixos que constituem o processo de aquisição da linguagem escrita, trabalhados de forma integrada, sem que o desenvolvimento de um deles ocorra anteriormente ao do outro.

6 A capacidade de criar uma situação imaginária, numa brincadeira de faz-de-conta, e direcionar seu comportamento pelo significado que a ação adquire e não pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato é algo que a criança desenvolve. Por isso, para uma criança muito pequena, é impossível envolver-se numa situação imaginária, pois suas ações estão limitadas à restrição situacional. Por esse pressuposto, podemos compreender o que ocorreu numa classe de crianças menores de dois anos, quando a professora contava a história de Cachinhos de Ouro. Ao encenar com elas o momento em que a personagem foi ao banheiro da casa dos ursos e ao descrever as ações que ela praticou ali, parte da turma não se conteve e fez xixi na roupa. Nesta situação, a ação predominou sobre o significado e seu caráter imaginário não foi completamente compreendido. Para que a criança possa "viajar em um avião", sentada dentro de uma caixa de papelão, o significado da ação precisa ser o determinante e não a ação em si. (VYGOTSKY, 2000: 153)

A segunda exigência é considerar a escola como espaço privilegiado para garantir esse aprendizado. A linguagem escrita possui pelo menos duas características que a aproximam da ação educativa formal. A primeira característica é que se trata de uma linguagem estruturante e, muitas vezes, pré-requisito para o acesso a outras linguagens. A segunda característica é que a linguagem escrita requer, diferentemente de outros bens culturais, a sua apropriação por parte dos sujeitos. Como adverte Ferreiro (2003), é conveniente falar de "apropriação" da linguagem escrita, de um lado, porque, no caso desse sistema simbólico, o aprendiz precisa participar efetivamente do seu modo de produção ou mesmo de seus processos de expansão. Como veremos a seguir, o aprendiz precisa reconstruir as bases do sistema de escrita. Por outro lado, é também adequado falar em apropriação do sistema de escrita já que o desafio das sociedades contemporâneas é garantir que todos os indivíduos se alfabetizem. E, por fim, e como consequência, espera-se que, ao se apropriarem desse conhecimento, os sujeitos se convertam em membros da cultura escrita, tornem-se usuários desse sistema. O emprego do temo "apropriação" quer, pois, designar o ato de tornar próprio um conhecimento disponível na cultura (FERREIRO, 2003).

A terceira e última exigência a ser considerada na formação dos pequenos usuários da linguagem escrita é o fato de que, por se tratar de um direito, sua aprendizagem deve respeitar as crianças como cidadãos e atores do seu próprio desenvolvimento. Quer consideremos o ponto de vista da criança como um ser competente, cognitivamente capaz de formular hipóteses, de interagir com os signos e símbolos veiculados socialmente; quer consideremos as características da sociedade contemporânea como sendo um mundo grafocêntrico, a linguagem escrita deve ser compreendida como um bem cultural com o qual as crianças devem interagir, mas, sobretudo, do qual devem se apropriar como forma de inclusão na sociedade.

Como esperamos ter demonstrado, tanto a linguagem escrita quanto sua aprendizagem possuem elementos que as tornam coerentes com o universo infantil, com sua forma de construir significados para o que se faz, para o que se vê e para aquilo que se experimenta. O direito de ter acesso ao mundo da linguagem escrita e dele se apropriar não pode descuidar-se do direito de ser criança, e há muitas maneiras de se respeitarem ambos os direitos.

7 Segundo este teórico, a distância entre a capacidade que a criança possui de solucionar de maneira independente os problemas e aquilo que requer a oritentação ou apoio de um adulto ou de companheiros mais experientes se constitui na zona de desenvolvimento próximo ao proximal.

8 Assim, por exemplo, ao assumir o papel materno em uma brincadeira de casinha, a criança executa ações que considera próprias desse universo, e exclui outras que considera inadequadas àquele contexto. Ela própria se impõe regras que lhe permitirão agir em conformidade com um contexto cujos papéis sociais ela procura entender e que ainda não é capaz de desempenhar.

Referências Bibliográficas

ALVAREZ, A.; DEL RÍO, P. Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo. In: COLL, C; PALACIOS, J. MARCHESI, A. (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza, 1990.

ARIÉS, P. *História social da criança e da família.* 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. 279p.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos:* orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.) Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2007.

COLE, M. & SCRIBNER, S. Introdução. In Vygotsky, L.S. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 1-19.

BRITTO, L. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: MASAGÃO, V.(org). *Letramento no Brasil.* São Paulo: Global, 2003. p. 47-63.

FERREIRO, E & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1985, 284p.

FERREIRO, E. *Los niños piensan sobre la escritura.* México: Siglo Veintiuno Ed., 2003. 1 CD ROM.

GOUVEIA, M. A cultura da infância, a infância na cultura. *Infância na ciranda da educação,* Belo Horizonte, n. 4, p. 37-41, fev. 2000.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* 8.ed. São Paulo: Ícone, 2001, p. 59-83.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* 8.ed. São Paulo: Ícone, 2001, p. 119-142.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky:* aprendizado e desenvolvimento. Um processo histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança.* 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 370p.

ROGOFF, B. *Aprendices del pensamiento*: el desarrollo cognitivo en el contexto social. Cognición y desarrollo humano. Barcelona: Paidós, 1993.

SOLÉ, I. De la lectura al aprendizaje. *Signos*: teoría y práctica en la educación. Barcelona, n.20, p.107-122, en./mar.1997.

PINTO, M. & SARMENTO, J. (Coord.). *As crianças:* contextos e identidades. Braga. CESC/Universidade do Minho, 1997.

VYGOTSKY, L. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 2000.



“Escrever, eu já andava rabiscando mesmo antes de entrar para a escola. Escrevia nas paredes do galinheiro, no cimento do tanque ou no passeio da rua. Arranjava um pedaço de carvão, de tijolo, de caco de telha, pedra de cal. Minhas irmãs me pediam para traçar amarelinha no quintal. Eu caprichava. Usava uma vareta de bambu sobre a terra batida. Além de fazer as casas bem quadradas e certas, ainda escrevia os números e as palavras céu e inferno. De tanto as meninas pularem em cima, as palavras se apagavam aos poucos, mas escrever de novo não era sacrifício para mim”.

Bartolomeu Campos de Queiroz



Parte 2

Dimensões da proposta pedagógica para o ensino da Linguagem Escrita em classes de crianças de seis anos

Sara Mourão Monteiro *
Mônica Correia Baptista

Os próximos textos que integram esta segunda parte da publicação tratarão de quatro dimensões ou eixos constitutivos do processo de apropriação da linguagem escrita. São eles: O letramento; O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de palavras, frases e textos em sala de aula; A aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica; e O desenho e a brincadeira – formas de linguagem a serem exploradas no processo de alfabetização. Como esperamos conseguir demonstrar a seguir, esses eixos devem ser analisados na sua especificidade, mas, ao mesmo tempo, trabalhados de forma integrada e articulada. Antes de discutirmos cada um desses eixos, é importante salientar como concebemos os atos de ler e escrever.

Nesta publicação, a leitura não é compreendida como uma simples ação de decodificação de símbolos gráficos. Ler é um processo de interação entre um leitor e um texto no qual o leitor interpreta os conteúdos que o texto apresenta (SOLÉ, 1997). Ler, portanto, significa compreender os propósitos explícitos e implícitos da leitura e fazer uso de conhecimentos relevantes para interpretar a informação. Por sua vez, escrever não é a imagem de uma transcrição do próprio pensamento. Escrever exige que o sujeito reflita sobre o conteúdo, reorganize as ideias, busque a melhor forma de expressar suas intenções, representando os possíveis destinatários e controlando todas as variáveis que estão ao seu alcance em um intento de que o texto que se escreve esteja o mais próximo possível do texto que se lê.

2.1 | O letramento

Tendo em vista algumas modificações culturais, econômicas e sociais que se processaram nas sociedades contemporâneas, observamos, sobretudo a partir de meados do século XX, uma mudança no que, durante um bom tempo, consideramos como sendo alfabetização. Se até o início do século XX bastava que o sujeito assinasse o próprio nome para ser considerado alfabetizado, com o passar do tempo, esta denominação careceu de maiores especificações.

* **Monteiro, Sara Mourão.** Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, pesquisadora do Centro de Alfabetização Leitura e Escrita.

Ler e escrever um bilhete simples também passou a não ser mais capaz de designar os diferentes graus de apreensão da linguagem escrita. A insuficiência de conceitos e expressões capazes de retratar a situação da população em relação à apropriação da linguagem escrita, bem como de designar os diferentes aspectos que englobam esse fenômeno levou alguns estudiosos a empregarem o termo "letramento", inspirados na palavra inglesa "literacy", como forma de designar **o estado ou a condição que cada indivíduo ou grupos de indivíduos passam a ter a partir da aquisição da língua escrita.**

Os conceitos de alfabetização e letramento ressaltam duas dimensões importantes da aprendizagem da escrita. De um lado, as capacidades de ler e escrever propriamente ditas, e, de outro, a apropriação efetiva da língua escrita: *"[...] aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua e propriedade"* (SOARES, 1998, p.39).

Trocando em miúdos...

Alfabetização se refere ao processo por meio do qual o sujeito domina o código e as habilidades de utilizá-lo para ler e escrever. Trata-se do domínio da tecnologia, do conjunto de técnicas que o capacita a exercer a arte e a ciência da escrita.

Letramento, por sua vez, é o exercício efetivo e competente da escrita e implica habilidades, tais como a capacidade de ler e escrever para informar ou informar-se, para interagir, para ampliar conhecimento, capacidade de interpretar e produzir diferentes tipos de texto, de inserir-se efetivamente no mundo da escrita, entre muitas outras.

A maneira como as pessoas se apropriam da escrita no contexto social pode ser reconhecida em seus comportamentos e atitudes diante de situações em que a escrita torna-se um instrumento fundamental para as suas interações e inserção no mundo. A condição letrada parece ser resultado de um conjunto de fatores que se articulam entre si: o convívio com pessoas letradas, a participação efetiva em eventos de letramento, o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita, o conhecimento de protocolos de uso da escrita. Esses são alguns dos elementos presentes na formação do perfil letrado dos diferentes grupos sociais e culturais que compõem uma sociedade.

Evidentemente, crianças e adultos participam de diferentes eventos de letramento[9] e neles têm a oportunidade de ampliarem seus conhecimentos acerca da linguagem escrita. Entretanto, a escola desempenha um papel fundamental na inserção das crianças no mundo letrado, bem como na sua formação como

9 Eventos de letramento são situações nas quais o uso da língua escrita se mostra determinante para a realização de algumas tarefas.

usuário desse sistema simbólico. Em geral, é na escola que as crianças se alfabetizam, desenvolvem capacidades de leitura e produção de textos. Mas a importância da escola se acentua, sobretudo, para aquelas crianças cujo acesso a materiais escritos é restrito. A escola, para esse segmento, se constitui no espaço privilegiado e, às vezes, único para adquirir capacidades e habilidades que lhe permitam usufruir da cultura letrada, interagir com ela e ampliar suas oportunidades de se apropriar de bens culturais que, pela sua valorização, têm dominado as relações sociais em contextos mais amplos.

A formação de novos usuários da língua escrita se faz por meio de um longo caminho que exige prática constante e um olhar atento dos formadores para os interesses, as curiosidades, os materiais de acesso, os hábitos e os modos de viver das crianças. À medida que se avança nesse processo de formação, conquista-se familiaridade e altera-se a forma de se relacionar com o mundo e com as pessoas. Pensar em uma proposta pedagógica capaz de assegurar ao aprendiz a tecnologia da escrita e, ao mesmo tempo, a apropriação desse sistema impõe-nos algumas questões: Que tipo de leitores e escritores se quer formar por meio da ação pedagógica na escola? Como despertar o interesse das crianças pequenas para a leitura e a escrita? Como garantir que a criança se torne capaz de relacionar símbolos gráficos a sons e vice-versa, ao mesmo tempo desenvolver capacidades e habilidades que lhe permitam fazer uso da linguagem escrita nas diferentes formas como ela se apresenta na sociedade? Como assegurar às crianças a aquisição de capacidades e habilidades que lhes possibilitem compreender e produzir diferentes tipos de texto, de acordo com suas características?

O pequeno trecho que vamos narrar a seguir compõe parte da trajetória escolar do Gustavo. Por meio dessa narrativa, problematizaremos alguns aspectos presentes no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita. A reflexão acerca de alguns dos aspectos presentes nessa trajetória poderá nos ajudar a superar alguns equívocos e caminhar no sentido da concretização de uma prática educativa consistente e de qualidade capaz de cumprir o desafio de alfabetizar-letrando.

Aprendendo com a história do Gustavo

A seguir, narraremos uma situação de aprendizagem vivida por Gustavo, antes de completar seis anos de idade, numa classe de educação infantil. Vejamos como Gustavo, mesmo sem possuir as habilidades de decodificação e codificação do sistema de escrita, dominava diferentes e importantes conhecimentos acerca desse sistema, o que lhe conferia um grau de letramento e uma proximidade com a cultura escrita.

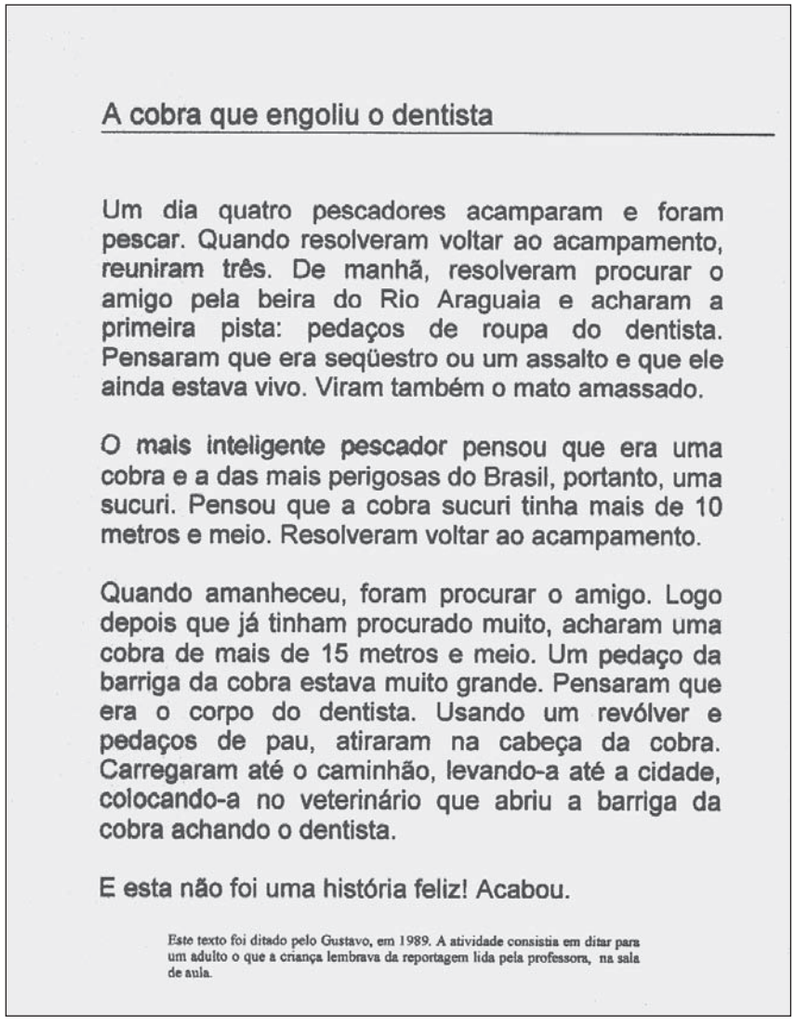
Gustavo, com seus cinco anos recém-concluídos, demonstrava grande interesse pelos textos escritos e dedicava um tempo significativo da sua rotina diária à tentativa de decifrá-los. Era habitual brincadeiras de faz de conta, nas quais imitava a leitura de livros ou a escrita de bilhetes, cartas, poemas.

Desde os seis meses de vida, frequentava uma instituição de educação infantil cujo trabalho pedagógico enfatizava a formação das crianças como pequenos usuários da linguagem escrita. Neste contexto educativo, a escrita era empregada como mediadora das relações entre adultos e crianças. Em todas as classes, desde o berçário até o chamado Terceiro Período (turmas de crianças de 6 anos de idade), a escrita era empregada para anotar os acontecimentos considerados importantes para o grupo, para dar recados, organizar a rotina, desfrutar um bom texto.

Numa das rodas de conversa, situação de aprendizagem que ocorria todos os dias, um colega levou uma reportagem sobre uma cobra que havia engolido um dentista, na região amazônica. Muitas crianças já tinham conhecimento da notícia que havia sido manchete de jornais televisivos e que havia sido veiculada pela imprensa escrita durante os dias anteriores. Depois da leitura feita pela professora, seguiu-se um debate animado sobre a matéria. Em seguida, a professora provocou uma discussão oral, chamando a atenção sobre a maneira como o texto estava escrito, as diferenças daquele tipo de texto para outros, tais como: os contos de fada, os bilhetes, etc. Depois, solicitou que alguns alunos recontassem oralmente a reportagem, como se fossem os repórteres dos jornais falados. Durante o reconto, a professora ia interpelando as crianças, sugerindo a substituição de palavras ou expressões de acordo com a situação imaginária e o tipo de texto. Por fim, como tarefa para casa, sugeriu que os alunos ditassem para uma pessoa que soubesse ler e escrever a reportagem discutida na Roda. Esclareceu, ainda, que deveriam fazê-lo como se fossem jornalistas e, portanto, destacando a necessidade de respeitarem o estilo do texto a ser escrito.

Em casa, Gustavo cumpriu a tarefa exatamente como lhe indicara a professora. Ditou para sua mãe e, enquanto o fazia, de tempos em tempos, pedia para que ela relesse o que havia escrito, indicando a troca de palavras, corrigindo expressões, alterando a ordem das informações, sempre buscando uma adequação em relação à norma culta e ao tipo de texto.

Vejamos, a seguir, o resultado:



A cobra que engoliu o dentista

Um dia quatro pescadores acamparam e foram pescar. Quando resolveram voltar ao acampamento, reuniram três. De manhã, resolveram procurar o amigo pela beira do Rio Araguaia e acharam a primeira pista: pedaços de roupa do dentista. Pensaram que era seqüestro ou um assalto e que ele ainda estava vivo. Viram também o mato amassado.

O mais inteligente pescador pensou que era uma cobra e a das mais perigosas do Brasil, portanto, uma sucuri. Pensou que a cobra sucuri tinha mais de 10 metros e meio. Resolveram voltar ao acampamento.

Quando amanheceu, foram procurar o amigo. Logo depois que já tinham procurado muito, acharam uma cobra de mais de 15 metros e meio. Um pedaço da barriga da cobra estava muito grande. Pensaram que era o corpo do dentista. Usando um revólver e pedaços de pau, atiraram na cabeça da cobra. Carregaram até o caminhão, levando-a até a cidade, colocando-a no veterinário que abriu a barriga da cobra achando o dentista.

E esta não foi uma história feliz! Acabou.

Este texto foi ditado pelo Gustavo, em 1989. A atividade consistia em ditar para um adulto o que a criança lembrava da reportagem lida pela professora, na sala de aula.

Como destacamos acima, ainda que não houvesse desenvolvido a capacidade de identificar o som correspondente ao respectivo símbolo gráfico, ou ao contrário, produzir símbolos gráficos a partir da identificação de fonemas, Gustavo realizou um intenso e extenuante trabalho de produção escrita. Vejamos, a seguir, como algumas das competências necessárias e fundamentais para que um aprendiz se torne um leitor e um produtor de textos proficiente estão presentes nesse processo.

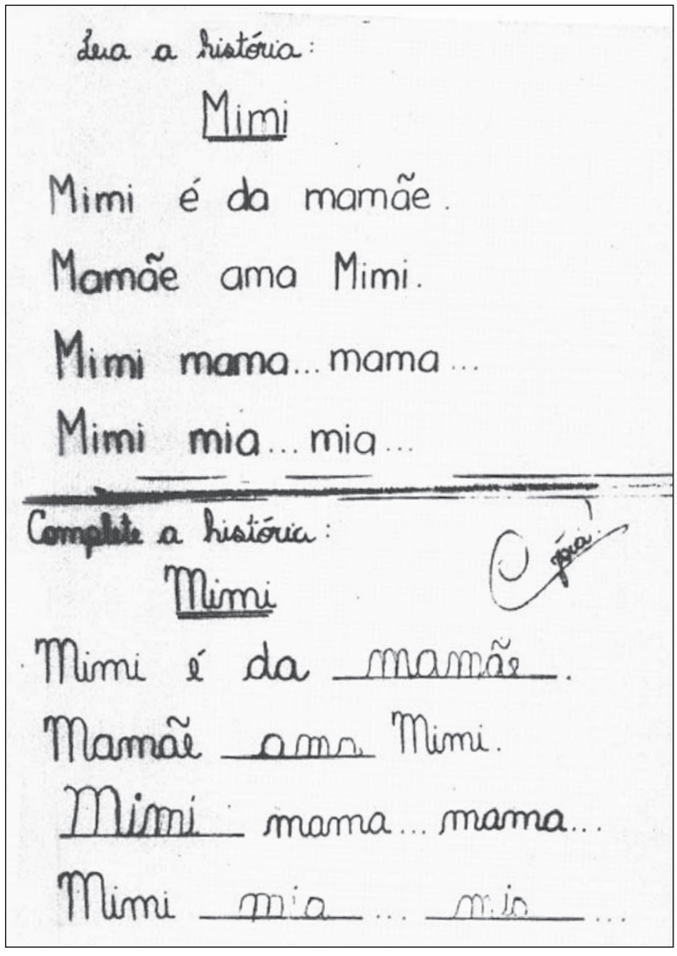
Em primeiro lugar, Gustavo não apenas compreendeu o texto lido pela professora em sala, como também foi capaz de eleger aquilo que julgou mais importante de ser retomado quando assumiu o papel de escritor.

Em segundo lugar, demonstrou sua capacidade de estabelecer uma distinção entre linguagem oral e escrita. Em seu texto, emprega poucas expressões típicas do uso oral e tenta demarcar a diferença entre este texto e outros mais próximos do universo infantil. Talvez a única exceção seja o desfecho que dá ao seu texto: "E esta não foi uma história feliz! Acabou." Observa-se sua busca por encontrar palavras mais apropriadas e formas mais adequadas para o tipo de discurso e para o gênero textual que deveria produzir. É o caso, por exemplo, das expressões: *"Reuniram três"; "O mais inteligente pescador";* ou ainda, a situação em que emprega elementos de coesão textual, do tipo: *"Logo depois; "Um dia"; "Quando amanheceu"; ou quando utiliza o gerúndio ou os pronomes oblíquos: "Usando um revólver," "levando-a," "colocando-a".*

Em terceiro lugar, pode observar sua capacidade de distinguir o texto jornalístico de outros gêneros ou tipos textuais, o que se evidencia na sua preocupação de garantir as informações fundamentais, tais como: onde, quando, além do cuidado em apresentar dados quantitativos que comprovem a veracidade do fato ocorrido.

Finalmente, poderíamos ainda mencionar sua preocupação com a inteligibilidade do texto. Gustavo o faz, por exemplo, ao buscar um título adequado, assegurar início, meio e fim, ou, ainda, ao empregar estratégias próprias de um escritor proficiente, interrompendo o ditado do texto e solicitando a leitura do que havia sido produzido até então, substituindo palavras, refazendo frases, evitando repetições, escolhendo estruturas mais adequadas e outras.

Esses são alguns exemplos que nos permitem concluir que Gustavo possuía um considerável número de informações privilegiadas sobre o sistema de escrita e sabia como empregá-las numa situação real de produção textual. Entretanto, como veremos a seguir, a trajetória escolar do Gustavo continuou em uma instituição de ensino menos preocupada com o desenvolvimento dessas capacidades e habilidades e mais comprometida com o treino de aspectos perceptivos e motores. Os exemplos a seguir nos permitem identificar a concepção de aprendizagem de língua escrita dessa escola, relacionando-a com a noção de que, para aprender a ler e escrever, a criança deve percorrer um caminho que vai do treino de habilidades motrizes, passando pela memorização de letras, sílabas ou fonemas até a escrita de frases curtas e destituídas de um significado mais amplo. Abaixo, um exemplo do material de leitura e escrita a que Gustavo passou a ter acesso nessa nova instituição educativa.



Leia a história:

Mimi

Mimi é da mamãe.

Mamãe ama Mimi.

Mimi mama... mama...

Mimi mia... mia...

Complete a história:

Mimi

Mimi é da mamãe.

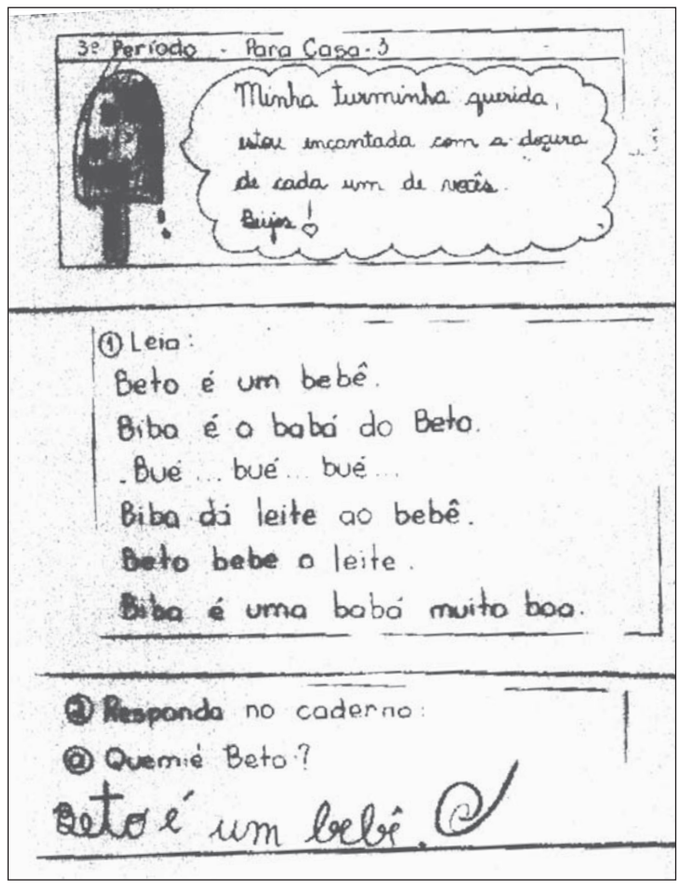
Mamãe ama Mimi.

Mimi mama... mama...

Mimi mia... mia...

A atividade acima expressa o conjunto de atividades a que Gustavo tinha acesso cotidianamente. Tais atividades requeriam a "tradução" de sílabas em sons e de sons em sílabas. O material textual se constituía em um amontoado de frases, cujo sentido podia ser produzido sem que se seguisse uma ordem na leitura das frases. Podia-se ler a partir de qualquer direção, invertendo-se a ordem das frases ou fazendo a leitura aleatoriamente. No exemplo acima, podia-se ler: "Mamãe ama Mimi. Mimi mia...mia... Mimi é da mamãe. Mimi ama...ama..." ou qualquer outra ordenação que se queira dar. O trabalho requerido de Gustavo consistia, pois, em "decodificar" o escrito e de "codificar" o que deveria escrever, preenchendo as lacunas, utilizando para tanto as palavras do texto, ou seja, exigia-se a habilidade perceptiva de identificação das grafias corretas e a capacidade motriz para realizar a cópia.

As atividades que se seguiram, após esse momento considerado inicial de aprendizagem do sistema formal de escrita, pareciam sustentar uma concepção segundo a qual interpretar um texto é simplesmente identificar o trecho que reproduz a informação, e, por sua vez, produzir um texto é transcrever a linguagem oral. Assim, a primeira atividade apresentada a seguir, excetuando-se o pequeno texto exposto no cabeçalho, revela a apresentação de um material escrito cuja função é a de "ensinar a ler" e cuja utilização e circulação, consequentemente, se restringem ao universo escolar. As questões sobre o texto, por sua vez, se limitam à localização de informações explícitas e à sua cópia, sem que Gustavo fosse estimulado a estabelecer relações com outros temas, perceber suas emoções, fazer inferências, construir significados diversos, etc.

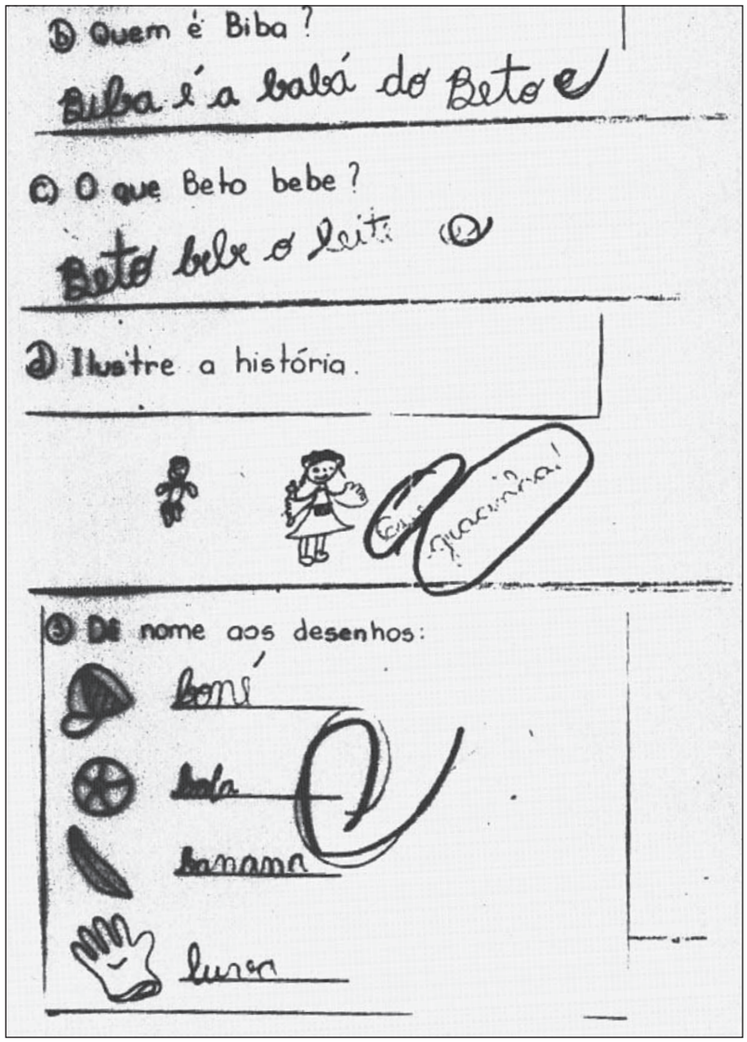

3º Período - Para Casa - 3

Minha turminha querida,
vim encantada com a doçura
de cada um de vocês.
Beijos!

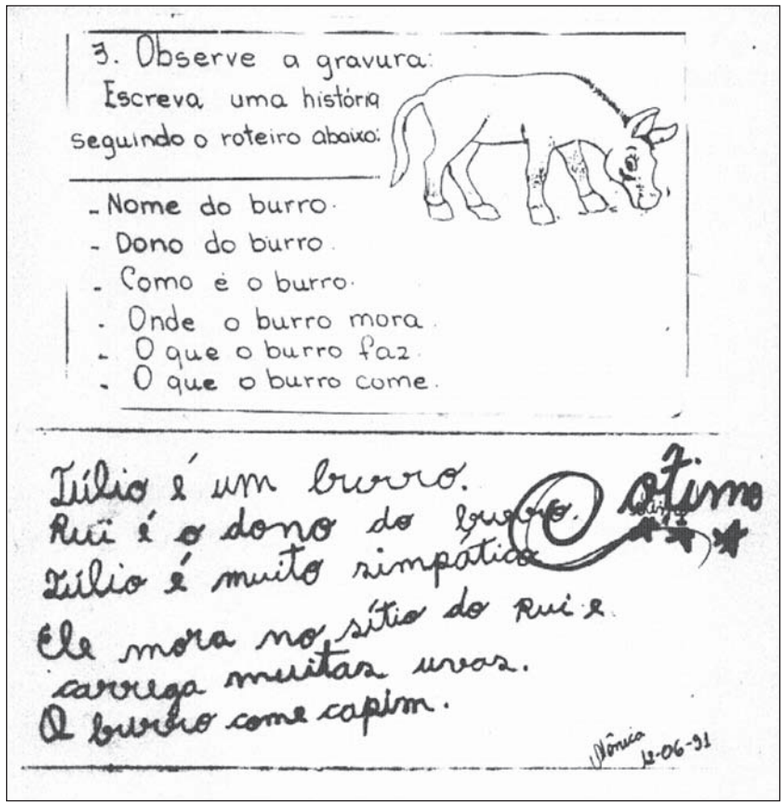
① Leia:

Beto é um bebê.
Biba é o babá do Beto.
- Buê... buê... buê...
Biba dá leite ao bebê.
Beto bebe o leite.
Biba é uma babá muito boa.

② Responda no caderno:
② Quem é Beto?
Beto é um bebê.



Também as atividades de produção textual revelam a estratégia de primeiro aprender a ler e a escrever para, em seguida, ser capaz de ler e escrever para aprender. Como neste exemplo, a professora sugere que as crianças sigam um breve roteiro. O produto final são frases respondendo a esse roteiro. Uma produção claramente identificada com o que se poderia chamar de "escolar", no sentido de que sua circulação e sua função social apenas se entendem no contexto escolar. O resultado final se configura, pois, numa produção bastante distinta daquela que resultou na reescrita da reportagem sobre a cobra que engolira um dentista.



Essa breve descrição de parte da trajetória escolar do Gustavo nos ajuda a refletir sobre as práticas de ensino e as concepções que as fundamentam. Em primeiro lugar, destaca-se a noção equivocada de que aprender a ler e a escrever é apropriar-se de um código e não de um sistema de representação.

A distinção entre sistema de codificação e sistema de representação não é meramente terminológica. Suas consequências para a ação alfabetizadora marcam uma linha divisória clara. Ao se conceber a escrita como um código de transcrição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas, põe-se em primeiro plano a discriminação perceptiva nas modalidades envolvidas (visual e auditiva). As práticas educativas que derivam desta concepção se centram no exercício destas discriminações, sem questionar a natureza das unidades utilizadas. O pressuposto que sustenta esta prática é quase transparente: se não há dificuldades de discriminação entre duas formas visuais próximas, entre duas formas auditivas próximas, nem tão pouco para desenhá-las, ou se não há dificuldades para "manipular" fonemas, não deveria haver dificuldade para aprender a ler, já que se trata de uma simples transcrição do sonoro a um código visual.

Por outro lado, ao se conceber a aprendizagem da língua escrita como a compreensão do modo de construção de um sistema de representação, o problema se apresenta em termos completamente diferentes. Ainda que se saiba falar adequadamente, ainda que se façam todas as discriminações perceptivas aparentemente necessárias, isso não resolve o problema central: compreender a natureza desse sistema de representação. Isso significa, por exemplo, compreender por que alguns elementos essenciais da linguagem oral (a entonação, entre outros) não são retidos na representação, apesar de pertencer a "classes" diferentes. Significa compreender por que se ignoram as semelhanças no significado e se privilegiam as semelhanças sonoras, por que se introduzem diferenças na representação ao invés das semelhanças conceituais, etc.

Em suma, conceber a escrita como um código de transcrição implica conceber que sua aprendizagem consiste na aquisição de uma técnica. Conceber a escrita como um sistema de representação converte sua aprendizagem na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual.

Em segundo lugar, a reflexão sobre a prática de ensino adotada pela segunda escola que Gustavo frequentou e as respectivas concepções que a fundamentavam sugerem uma inadequada separação entre alfabetização e letramento. Reconhecer que o processo de apropriação da linguagem escrita envolve dois processos distintos, de natureza essencialmente diferente, não pode desconsiderar o fato de que são, ao mesmo tempo, processos interdependentes e indissociáveis:

> A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o "letramento", ou seja, para a participação nas práticas sociais de escrita, tanto é assim que os analfabetos podem ter um certo nível de "letramento": sem que hajam adquirido a tecnologia da escrita, utilizam a quem a tem para fazer uso da leitura e da escrita, além disso, na concepção psicogenética de alfabetização atualmente em vigor, a tecnologia da escrita é aprendida não como em concepções anteriores com textos construídos artificialmente para a aquisição das 'técnicas' de leitura e escrita, e sim por meio de atividades de "letramento", ou seja, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 1998, p. 92).

Elementos para a construção de uma proposta pedagógica

Sabemos que as crianças são muito curiosas e se envolvem com entusiasmo em situações que as desafiam a explorar os mais diferentes tipos de material de leitura; a manusear livros, jornais e revistas; a ouvir a leitura de contos, poemas, crônicas, reportagens; a brincar de ler e de escrever ou mesmo a criar e participar de jogos e brincadeiras nas quais a leitura e a escrita são objetos centrais. Todas essas são maneiras de aproximar as crianças da cultura letrada.

Entretanto, além desse contato com o material escrito, as crianças precisam ter oportunidades de observar e reelaborar suas representações sobre o "para que" e "como" as pessoas leem e escrevem em suas atividades diárias. Para isso, é importante que a ação pedagógica promova a participação das crianças em práticas autênticas de leitura e de escrita, no cotidiano da sala de aula, nas quais elas possam sempre interagir com esse objeto do conhecimento.

Mas o que ler e escrever para e com as crianças? A leitura de livros de literatura em voz alta pelas professoras pode ser um desses momentos em que se pratica a leitura com a participação dos alunos. A cada livro lido pela professora, as crianças vão incorporando novas referências sobre como se configuram os livros de literatura (localização do título, do nome do autor, da editora etc.). A leitura em voz alta desperta o desejo e a curiosidade das crianças. Quando elas gostam da história que foi lida em sala de aula, acabam buscando os livros em momentos livres de leitura. Portanto, a leitura em voz alta para as crianças pode despertar o desejo de ser leitor. Vale ressaltar a importância de se lerem outros materiais de leitura e buscar apresentar às crianças variados gêneros textuais.

Também é importante levar para a sala de aula as experiências de leitura que as professoras têm como adultos. Trazer materiais que estão sendo lidos ou escritos pelos profissionais da escola e relatar para as crianças como são produzidos os textos e como se caracterizam os momentos de leitura na escola e em outros lugares são atitudes que podem aguçar o interesse das crianças para as práticas de leitura e escrita.

Além disso, vale ressaltar a importância das práticas de leitura e escrita que se concretizam nos momentos em que a escrita torna-se mediadora das experiências escolares, ampliando as relações e regulando os comportamentos das crianças e dos adultos no interior da escola. Estamos nos referindo aos eventos de letramento que ocorrem quando as professoras levam livros de literatura, jornais, artigos etc. como recursos de estudo de algum projeto de

trabalho das crianças ou quando elas são levadas a registrarem suas aprendizagens e alguns fatos da aula em um portifólio ou diário de bordo, por exemplo. É preciso, ainda, criar espaços apropriados e prever tempos na rotina escolar para que as crianças tenham contato com os materiais de leitura.

As crianças podem escolher um artigo ou uma reportagem de revista ou um livro sobre determinado tema, por exemplo, e a professora ler em voz alta para elas. Assim, elas podem decidir se o que está sendo lido é ou não interessante e útil para elas, e terão oportunidade de aprender modos de leitura que estão relacionados a determinados gêneros. Na escrita de texto, as situações em que as crianças são estimuladas a interagir com as demais turmas e outros profissionais da escola, ou ainda, a escrita de registros sobre fatos e atividades que compõem um ciclo de estudos com a mediação da professora, por exemplo, tornam-se oportunidades para o esclarecimento sobre as condições de produção (para quem estamos escrevendo, com qual intenção, por meio de que gênero etc.).

Dimensão da proposta de ensino: letramento

Objetivo geral da proposta pedagógica
Desenvolver habilidades que capacitem os aprendizes a interagir com práticas sociais de leitura e de escrita e delas se apropriarem.

Eixos do plano didático
- Uso da escrita em situações do cotidiano escolar que exijam a interação por meio da língua escrita.
- Registro coletivo dos trabalhos/projetos/estudos/história da aprendizagem na turma.
- Registro coletivo das vivências dos diferentes grupos da escola.
- Exploração de suportes de escrita e de gêneros textuais: livros de histórias, livro didático, jornal, cartaz, folhetos e revista em quadrinho.

Objetivos de aprendizagem
- Participar de situações de aprendizagem nas quais o texto escrito seja o mediador das interações.
- Conhecer diferentes tipos e gêneros textuais e ser capaz de compreender seus usos e funções.

Situações de aprendizagem
- Práticas e atividades de leitura e escrita compartilhadas (professora e crianças).
- Criação de espaços e tempos na rotina escolar para leitura.
- Uso da escrita nas brincadeiras de faz de conta.
- Relatos e observações de práticas de leitura e de escrita dos adultos em diferentes contextos e situações sociais etc.
- Leitura da professora para as crianças – histórias, textos de encartes infantis de jornais e revistas, textos científicos que respondam a questões de interesse da turma, seguida de conversa coletiva em torno dos modos de interpretar os textos lidos.

2.2. | O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de palavras, frases e textos em sala de aula

O processo de compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita desenvolve nas crianças mecanismos de leitura e de escrita de palavras. Apesar de muitas delas aprenderem esses mecanismos com relativa facilidade, o desenvolvimento das habilidades relacionadas à leitura e à escrita de palavras leva tempo e requer treino por parte das crianças. Para isso, um conjunto de atividades de leitura e escrita de palavras e frases deve fazer parte do planejamento pedagógico das professoras desde o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Dimensão da proposta de ensino: habilidades da leitura e da escrita relacionadas ao processamento de palavras e frases

Eixos do plano didático

Leitura
- Reconhecimento do próprio nome e o de alguns colegas em fichas ou listas de nomes.
- Reconhecimento de palavras de uso frequente em sala de aula.
- Leitura de palavras novas com sílabas já conhecidas (do próprio nome, do nome do colega, de palavras de uso frequente em sala de aula, de palavras trabalhadas em atividades de consciência fonológica e fonêmica).
- Leitura, em voz alta ou silenciosa, de frases com palavras conhecidas e/ou com palavras novas com sílabas já conhecidas.
- Leitura em voz alta, com relativa fluência, de palavras e frases.
- Leitura silenciosa de palavras e frases.

Escrita
- Escrita de palavras e frases usando letras que representem fonemas (papel ou caderno sem pauta ou pautado).
- Escrita autônoma do nome e sobrenome.

Objetivos de aprendizagem
- Ler palavras e frases com fluência;
- Escrever palavras e frases (ainda que com erros ortográficos);
- Escrever o próprio nome, o nome da escola, da cidade e dos colegas (sem erros ortográficos).

Situações de aprendizagem

Leitura
- Leitura de palavras e frases pelas crianças com o objetivo de desenvolver a fluência.
- Reconhecimento do próprio nome e de nomes dos colegas em fichas e listas de nomes.

Escrita
- Escrita compartilhada e autônoma de palavras e frases.
- Escrita com modelo e escrita autônoma do nome e sobrenome, nome da escola, nome da cidade, nome dos colegas.

Como foi dito anteriormente, o reconhecimento das palavras é muito importante para o desenvolvimento das crianças como leitoras. Simultaneamente, elas terão ainda que desenvolver a capacidade de ler e interpretar textos com autonomia. As habilidades de leitura e produção de textos envolvem o conhecimento de elementos que compõem os textos escritos, os seus estilos, a identificação do autor, da finalidade e do contexto de circulação do texto. Esses conhecimentos são construídos na prática cotidiana de leitura e escrita. É preciso prática e orientação adequada para desenvolver uma postura de leitor crítico.

Nos contextos sociais em que os adultos fazem uso da língua escrita em suas ações cotidianas, desde muito cedo as crianças começam a lidar com textos escritos por meio da observação e do acompanhamento dessas situações de prática de leitura e escrita. Elas começam, mesmo antes de terem domínio do sistema de escrita, a conhecer as especificidades dos gêneros textuais, apreendendo não apenas o sentido das atividades de leitura e escrita, mas também a maneira como os textos devem ser interpretados.

Como vimos na dimensão "O letramento", as práticas de leitura e escrita em sala de aula se concretizam de diferentes maneiras, dentre as quais, naquelas situações em que as professoras preparam um texto para ser lido e discutido com as crianças, ou seja, quando o texto se torna objeto de análise e conhecimento. Por meio de Situações de aprendizagem que tomam o texto como objeto de ensino, as crianças devem ter oportunidade de compartilhar com as professoras suas estratégias, seus conhecimentos, suas habilidades de leitura e escrita.

Essa abordagem começa pela seleção dos textos que farão parte do repertório do trabalho analítico. É preciso ter cuidado com o vocabulário e a extensão dos textos trabalhados em sala de aula. As professoras devem realizar um reconhecimento das habilidades já desenvolvidas por seus alunos por meio de uma avaliação diagnóstica para traçar as metas de aprendizagem para a turma. Cabe

assinalar que não é preciso esperar que as crianças escrevam convencionalmente para realizar atividades que visem desenvolver habilidades, estratégias e comportamentos de leitura e de escrita de textos. No caso de a turma ou parte dela ainda não escrever convencionalmente, podem ser pensadas diferentes estratégias. Uma delas é a professora exercer o papel de escriba da classe, produzindo os textos coletivamente, ou o papel de leitora, lendo para todos o texto escolhido. Outra estratégia é permitir e estimular que as escritas espontâneas sejam produzidas em sala. Também é possível aproveitar a diversidade da turma e agrupar os alunos de forma que aqueles que já decodificam e codificam possam servir de leitores ou de escribas para os colegas. Qualquer que seja a estratégia adotada, a professora pode propor às crianças que :

- Reescrevam o texto com palavras mais simples para expressar seu conteúdo.
- Marquem partes dos textos lidos de acordo com a informação requerida ou com o objetivo da leitura.
- Grifem palavras de acordo com o que se quer ressaltar.
- Façam resumos do que está escrito.
- Façam anotações sobre o texto.
- Realizem leituras individuais ou em duplas (um aluno que já se apropriou do funcionamento do sistema de escrita pode ler para outro que ainda não o faz),
- Realizem leituras teatralizadas de textos ou de trechos de textos.
- Realizem leituras com pausas planejadas e contextualizadas, com perguntas que orientem a interpretação das crianças.
- Realizem leituras seguidas de conversas orientadas por questões previamente planejadas pela professora.
- Produzam textos em pequenos grupos ou em duplas (também se podem agrupar as crianças de forma que aquelas que já são capazes de codificar e decodificar se façam de escribas do grupo).
- Produzam textos com apoio de roteiros definidos pelo coletivo.

Há, ainda, as atividades que ampliam o trabalho com o conteúdo dos textos. São aquelas atividades planejadas, como ampliação do momento de leitura e de escrita. Em geral, envolvem, dentre muitas possibilidades de trabalho, a produção e a apresentação de peças teatrais, pesquisas e estudos de aprofundamento, leitura de livros ou de outros textos sobre o mesmo assunto.

À medida que se vai trabalhando os textos com as crianças, é possível observar como elas passam a considerar as orientações da professora no momento em que entram em contato com novos textos. Por exemplo, quando

vivenciam situações de aprendizagem em que a professora destaca certos elementos textuais, estando diante de um novo livro, a criança busca identificar os mesmos elementos, como, por exemplo, o sumário do livro, seu autor, seu título. Elas passam a demonstrar comportamentos e habilidades de leitores e escritores mesmo quando ainda não dominam o sistema de escrita.

Para as crianças de seis anos, a mediação das professoras é muito necessária. Não apenas porque elas não conseguem ainda escrever e ler textos com autonomia, mas também porque para elas a interação por meio da língua escrita é uma situação que apresenta condições de produção ainda desconhecidas, como, por exemplo, a de ter o interlocutor ausente no momento da produção. Por isso é importante que a professora sirva de leitor e escriba em diferentes situações em sala de aula, principalmente nas atividades específicas para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de textos.

Outro aspecto dessa dimensão que merece atenção das professoras de crianças de seis anos diz respeito à necessidade de se deixar claro o objetivo das atividades e como elas deverão ser realizadas, ou seja, como as crianças devem proceder para realizá-las. Ao conduzir as Situações de aprendizagem que abordam o texto escrito em classes de seis anos, a professora deve prever formas de fazer com que as crianças fiquem atentas aos aspectos que estarão sendo abordados nas propostas de leitura ou de escrita dos textos, consequentemente, as crianças ficarão atentas também à forma como a atividade será realizada.

Contando um caso...

Ao propor a leitura de uma reportagem para os alunos, a professora disse: "olha, vamos ler uma reportagem dessa revista e conversar sobre o seu assunto. Vocês já sabem o que é uma reportagem, não é?" As crianças citaram algumas reportagens lidas anteriormente em sala de aula. "Então... eu vou ler a reportagem. Pode haver conversas enquanto eu estiver lendo?" As crianças responderam que não. "É isso mesmo. Vocês devem ficar em silêncio para que todos possam ouvir sem problemas, tá?"

Para criar expectativa de leitura nas crianças, a professora antecipa o assunto da reportagem: "Esta reportagem trata de um assunto que está sendo muito discutido por nós nesta semana. Ela fala das brincadeiras coletivas na escola. Na reportagem, algumas crianças dizem que elas são chatas, outras dizem que elas são legais e que gostam quando as professoras orientam as brincadeiras em sala de aula e no recreio. O que podemos encontrar nessa reportagem? Vocês são capazes de imagi-

nar o que leva algumas crianças a acharem as brincadeiras chatas na escola?" As crianças foram dizendo o que elas esperavam encontrar na reportagem e acabaram por levantar algumas hipóteses sobre os argumentos apresentados pelos entrevistados na reportagem em relação às brincadeiras na escola. Depois de feita a leitura em voz alta, a professora levou as crianças a relacionarem os argumentos previstos por elas e aqueles apresentados pelos entrevistados, fazendo com que elas refletissem e também discutissem o assunto da reportagem.

Veja, a seguir, o quadro de conteúdos e de Situações de aprendizagem para o trabalho com as capacidades de produção e leitura de textos escritos.

Dimensão da proposta de ensino: capacidades de produção e leitura de textos escritos.

Objetivos de aprendizagem:
- Incorporar novas palavras ao vocabulário;
- Desenvolver capacidades e estratégias necessárias para a compreensão e produção de textos.

Eixos do plano didático:

Leitura
- Ampliação do vocabulário pelo aluno.
- Compreensão de um texto curto lido pela professora – evidenciado por respostas orais a perguntas de compreensão (identificação do assunto, localização de informações explícitas, interpretação, avaliação).
- Opinião sobre texto, livro ou revista lidos.
- Identificação do significado de palavras, usando o contexto, prefixos, sufixos e dicionário.

Escrita
- Produção compartilhada de textos adequados ao gênero, aos objetivos, ao leitor visado (planejamento, produção e revisão).

Situações de aprendizagem:

Leitura
- Reconto de história lida pela professora com início, meio e fim e caracterização de personagens e cenários.
- Leitura oral da professora com perguntas de compreensão de textos diversos.
- Leitura de pequenos textos e de livros com poucos textos.
- Conversas coletivas sobre textos, livros e revistas lidos coletivamente e pela professora.

Escrita
- Produção coletiva de textos (toda a turma, pequenos grupos e duplas de alunos) com apoio da professora, seguida de cópia.
- Ditado de textos pela professora usando estruturas próprias da língua escrita e obedecendo às características do gênero (narrativa, carta, bilhete, texto informativo, notícia).

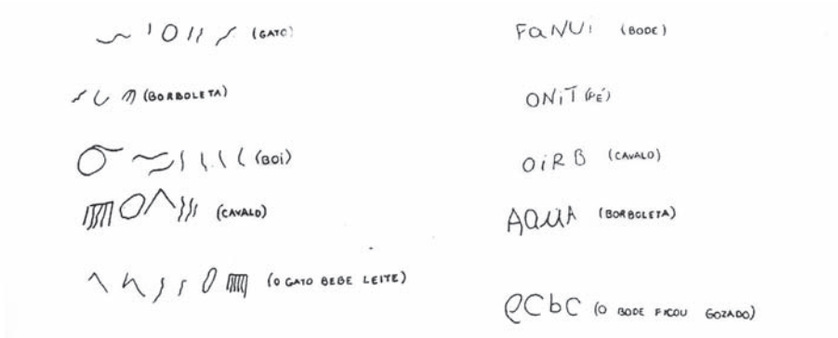
2.3 | A aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica

Quando as crianças iniciam o processo de alfabetização, buscam compreender o que a escrita representa, ou seja, o que aqueles sinais gráficos representam e como eles se organizam formando um sistema de representação. Dessa forma, elas começam a lidar com a diferenciação dos dois planos da linguagem: o plano do conteúdo (dos significados), que diz respeito aos significados e sentidos produzidos quando usamos a língua oral ou escrita, e o plano da expressão (dos sons) que diz respeito às formas linguísticas. A compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica integram esse processo e são impulsionados por aprendizagens que estimulam o desenvolvimento infantil à medida que promovem a competência simbólica das crianças. Vejamos a seguir, conforme esclareceu o construtivismo psicogenético, como os aprendizes vão elaborando hipóteses e resolvendo questões para os problemas que eles mesmos se colocam, num movimento de reconstruções, no qual antigos conhecimentos vão dando lugar a novas formulações.

[10] Utilizamos a expressão "esquemas conceituais" para aludir às construções mentais dos sujeitos na sua interação com os objetos do conhecimento.

Os níveis conceituais da escrita

Desde os primeiros contatos da criança com marcas gráficas impressas em livros, cadernos, cartazes, inicia-se um longo processo de construção de esquemas conceituais[10] cujo primeiro desafio consiste em distinguir o que é desenho do que é escrita. Nesse primeiro momento, ainda sem fazer essa distinção, a criança se propõe a imitar o ato de escrever. Como num jogo, ela crê que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras imitando a ação de escrever. O resultado dessas primeiras "escritas" infantis pode aparecer, desde o ponto de vista figural, como linhas onduladas ou quebradas (zig-zag), contínuas ou fragmentadas, ou como uma série de elementos discretos (séries de linhas verticais ou bolinhas).



Neste momento da produção infantil, a escrita reproduz traços típicos do registro que a criança identifica como forma básica da escrita.

Conforme salienta Ferreiro (2003), tradicionalmente, eram considerados, tanto por educadores, quanto por pesquisadores, os aspectos figurativos da escrita infantil, ou seja, aqueles aspectos relacionados a elementos formais, tais como: a qualidade do traçado, a distribuição espacial das formas, a orientação predominante (da esquerda para a direita, de cima para baixo), a orientação dos caracteres individuais (inversões, rotações), etc. Os chamados aspectos construtivos da escrita costumavam ser ignorados pelas professoras e pesquisadores interessados em compreender o fenômeno da alfabetização. Tais aspectos construtivos têm relação com o que o sujeito quer representar e os meios que emprega para criar diferenciações entre as representações. Não são, portanto, os aspectos figurais que designam se houve ou não uma escrita. Quando ocorre essa intencionalidade por parte da criança, ou seja, quando constatamos a presença de aspectos construtivos, é que consideramos que houve uma produção escrita.

Em relação aos aspectos construtivos, como veremos a seguir, a escrita infantil segue uma linha regular de evolução que, conforme comprovaram as investigações de Ferreiro e Teberosky (1991), independem da procedência dos sujeitos quanto a meios culturais, situações educativas, línguas etc.

Aspectos centrais da evolução psicogenética da língua escrita

Na linha da evolução psicogenética[11], identificam-se três grandes períodos distintos entre si, dentro dos quais cabem múltiplas subdivisões:

- Primeiro período: Caracteriza-se pela distinção entre o modo de representação icônico e não icônico[12];
- Segundo período: Ocorre a construção de formas de diferenciação; o aprendiz busca exercer um controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo;
- Terceiro período: Marcado pela fonetização[13] da escrita, que se inicia com um período silábico e culmina em um período alfabético.

1. O primeiro período: a distinção entre o modo de representação icônico e não icônico

Neste primeiro período, a criança alcançará duas distinções básicas que sustentarão as construções subsequentes: de um lado, a diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e as não figurativas; de outro, a constituição da escrita como um objeto substituto. Vejamos, a seguir, cada uma delas.

[11] Um estudo psicogenético interessa em conhecer não uma sequência cronológica ou evolutiva. Para um investigador em psicologia genética, a pergunta central e persistente é: como se passa de tal estado de conhecimento a tal outro estado de conhecimento? (...) O investigador em psicologia genética trata de identificar uma sequência evolutiva, mas não fica aí, tenta incessantemente reconstituir os laços de filiação entre os níveis que identifica (Ferreiro, E. 1999).

[12] A expressão "icônico" remete ao termo ícone sendo que uma de suas acepções, aquela relacionada à semiótica, designa "signo que apresenta uma relação de semelhança ou análoga com o objeto que representa (como uma fotografia, uma estátua ou um desenho figurativo). (Houaiss, 2001).

[13] A expressão "Fonetização" não deve ser confundida com "fonema". O emprego deste termo quer remeter a "fono", som. O período de fonetização começa, portanto, com a hipótese silábica, exatamente o momento no qual o aprendiz começa a perceber que a escrita tem relação com os sons da fala e não com seus conceitos.

Em relação à primeira distinção, é importante esclarecer que as marcas gráficas figurativas são aquelas que reproduzem aproximadamente o contorno ou a figura do objeto representado. As não figurativas, por sua vez, são aquelas que não conservam nenhuma semelhança figural com o objeto representado. De forma simplificada, podemos dizer que, neste período, as crianças serão capazes de distinguir desenho de escrita e ainda compreender que a escrita substitui e não reproduz algo.

Se formos capazes de entender que essa distinção requer da criança um enorme esforço cognitivo, seremos igualmente capazes de atribuir à diferenciação entre desenho e escrita um papel central no processo de apropriação do sistema de escrita pelo aprendiz. O desenho está no domínio do icônico e, neste domínio, as formas dos grafismos importam porque reproduzem a forma dos objetos. Entretanto, a escrita está fora do icônico, ou seja, a forma dos grafismos não guarda nenhuma relação com a forma dos objetos, nem sua ordenação espacial reproduz o contorno destes. Essa é uma das grandes descobertas que a criança deve ser capaz de fazer:

> "Diferenciar a atividade de desenhar da atividade de escrever é importante porque a escrita, para as crianças pequenas, recupera o que se pode desenhar: o nome do objeto desenhado ('hipótese do nome'). Esta ideia também lhes serve para interpretar os textos que aparecem acompanhados de imagens. A escrita por si mesma não é suficiente para garantir o significado e por isso as crianças costumam desenhar antes de escrever. A imagem, por outro lado, é a que permite interpretar a escrita (pelo menos como uma tentativa)" (FERREIRO, 2003).

A maioria das crianças, muito antes de completar os seis anos de idade, já foi capaz de resolver esse primeiro problema: a escrita, mais do que uma marca, é um objeto que substitui algo, é uma representação de algo externo à escrita como tal. Apesar de saber que a escrita representa algo, a criança não necessariamente sabe que se trata de uma representação da linguagem e, menos ainda, dos aspectos formais da fala. Portanto, as primeiras questões a serem resolvidas são "o que é que a escrita representa" e "qual é a estrutura desse modo de representação".

Para responder a essas questões, a criança tenta estabelecer a distinção entre desenho e escrita, e formula uma primeira ideia de que ambos formam uma unidade, e que, juntos, expressam o sentido de uma mensagem gráfica.

Também quando passamos da interpretação de um texto para a produção, deparamos com o mesmo fato: "a criança espera que a escrita – como representação próxima, ainda que diferente, do desenho – conserve algumas das

propriedades do objeto a que substitui". (FERREIRO E TEBEROSKY, 1991, p. 261). É o que se chamou "realismo nominal". Por exemplo, aos objetos grandes corresponde uma escrita proporcional a seu tamanho. É que, para a criança, o signo que expressa um objeto não é a escrita de uma forma sonora. Isto é, a escrita, assim como o desenho, expressa simbolicamente o conteúdo de uma mensagem e não seus elementos linguísticos.

A primeira indicação explícita da distinção entre imagem e texto consiste em eliminar os artigos. Trata-se da chamada "hipótese do nome", isto é, o texto retém somente um dos aspectos potencialmente representáveis, o nome do objeto ou objetos que aparecem na imagem. Ainda que não signifique que a criança já compreendeu a escrita como a expressão gráfica da linguagem, ao representar "os nomes", ela dá um passo importante nessa direção.

Evidentemente, antes de a criança ser capaz de distinguir escrita de desenho, ela não pode dedicar-se a considerar as propriedades do texto. As primeiras propriedades que a criança começa a observar no texto são exatamente as variações quantitativas, tais como: quantidade de linhas, de partes ou fragmentos numa mesma linha. Ao atribuir nomes de objetos grandes a trechos maiores, a criança começa a considerar as propriedades do texto.

A consideração de propriedades qualitativas, tais como: observar tipos e formas de letras, diferenciar números de letras, sinais de pontuação, etc., aparece muito posteriormente e depende do conhecimento de modelos socialmente transmitidos, como as letras do próprio nome ou de outras pessoas. Entretanto, para que se alcance esta possibilidade, é preciso haver superado minimamente a etapa descrita acima, na qual qualquer escrita serve para atribuir o significado desejado.

2. O segundo período: a construção de formas de diferenciação

Resolvida a questão da diferenciação entre escrita e desenho, a criança passa a considerar as características formais específicas do escrito. Sua busca é a de definir "o que serve para ser lido" e, para tanto, ela estabelece condições gráficas que a ajudam a construir formas de diferenciação entre as escritas. Essas condições gráficas buscam responder à sua indagação: "para que algo possa ser lido, o que é que deve possuir". Para ela, para que algo seja lido, deve cumprir dois critérios: possuir uma quantidade suficiente de letras e respeitar uma variedade interna de caracteres. Isso significa que, para a criança, não basta que haja letras para que algo possa ser lido. Se há poucas letras e algumas se repetem demasiadamente, tão pouco se pode ler. Ferreiro (1991) denominou esse princípio de "variação interna": com uma só letra não

se obtém algo legível, mas tão pouco se pode obter algo legível com uma série composta pela mesma letra repetida três ou mais vezes.

Trocando em miúdos...

A criança formula duas condições para que algo possa ser lido ou não. A primeira delas é que deve possuir uma quantidade mínima de caracteres. Em geral, não se pode ler algo com menos de três letras. A segunda condição é a de que, para serem lidas, não podem coexistir letras que se repetem numa mesma palavra.

Portanto, as palavras:

OSSO - PAPÁ - EI - AI- PÁ - NENÉM - ALA

podem ser recusadas pela criança, neste momento do processo de aprendizagem, e interpretadas como sendo produções que não permitem a leitura.

Evidentemente, tais critérios são exigências especificamente infantis, que não encontram respaldo nas regras do sistema escrito. Como sabemos, a escrita convencional do português apresenta inúmeras situações nas quais se pode ler apenas uma letra, bem como existe uma variedade grande de palavras em que as letras se repetem. Portanto, tal elaboração infantil não foi fruto de informações recebidas por usuários do sistema. Trata-se, pois, do resultado de uma intensa atividade cognitiva, fruto da tentativa da criança de se apropriar deste sistema de representação.

Aqui cabe discutir e analisar a diferença entre o processo de elaboração de hipótese, que, como vimos, é fruto de um intenso trabalho cognitivo do aprendiz, e o aprendizado de determinadas informações oriundas do meio social. Ambos os aspectos estão presentes no processo de apropriação da linguagem escrita, entretanto, é importante que a professora faça essa distinção no processo educativo. O reconhecimento da grafia e do nome dos números, letras e sinais de pontuação, assim como também o reconhecimento da orientação convencional da leitura e da escrita (da margem esquerda para a margem direita e de cima para baixo) são exemplos de conhecimentos socialmente transmitidos. Sem que memorize essas informações, a criança não será capaz de aprendê-los. Não se trata, portanto, de uma construção ou re-construção cognitiva. Sua aquisição requer condições sociais específicas, tais como manipular objetos próprios ao universo da escrita, interagir com informantes para deles receber informações pertinentes e adequadas sobre esses conhecimentos formais. Importa destacar, como já o fizemos anteriormente, que as crianças não dedicam seus esforços intelectuais a inventar letras novas. Elas recebem a forma das letras

da sociedade e as adotam tal e qual. Por isso o uso dessas formas convencionais costuma aparecer muito precocemente. O que lhes ocupa o pensamento e lhes exige a formulação de hipóteses são as questões: o que a escrita representa e como fazer para representar algo por meio da escrita.

3. O terceiro período: a fonetização da escrita

Como vimos, nos dois primeiros períodos descritos anteriormente, para o aprendiz, até esse momento, o que se escreve não se regula por diferenças ou semelhanças entre os significantes sonoros. É exatamente essa atenção às propriedades sonoras do significante o que marca o ingresso no terceiro grande período desta evolução.

A criança tenta fazer coincidir a escrita e o enunciado oral. Essa primeira relação entre fragmentos escritos e unidades orais se estabelece no nível da sílaba. Sobre o eixo quantitativo, isso se expressa na descoberta de que a quantidade de letras com que se vai escrever uma palavra pode corresponder à quantidade de partes que reconhecem na emissão oral. Essas partes da palavra são inicialmente suas sílabas. Desta forma se inicia o período silábico, que evolui até chegar a uma exigência rigorosa: uma sílaba por letra, sem omitir sílabas e sem repetir letras.

A hipótese silábica é extremamente importante por duas razões: permite à criança ter um critério geral para regular as variações na quantidade de letras que devem ser escritas e centra sua atenção sobre as variações sonoras entre as palavras. Entretanto, a hipótese silábica cria suas próprias condições de contradição. Uma delas se estabelece entre o controle silábico e a quantidade mínima de letras que uma escrita deve possuir para ser interpretável. Seguindo essa lógica, a escrita de um monossílabo deveria possuir apenas uma letra, mas a essa hipótese se sobrepõe a noção da "quantidade mínima": um escrito com apenas uma letra "não pode ser lido", ou seja, não é interpretável.

Outra contradição se estabelece entre a interpretação silábica e as escritas produzidas pelos adultos que, quase sempre, possuem mais letras do que a hipótese silábica permite antecipar. Neste momento da sua evolução, as crianças estão resolvendo o problema de quantas letras são necessárias para uma palavra dada. Entretanto, não estão aptas a resolver outro problema relacionado, mas diferente: quais letras devem servir para escrever uma palavra dada. Para caminhar no seu processo de apropriação do sistema de escrita, a criança terá que resolver problemas tanto de correspondência quantitativa, quanto de correspondência qualitativa.

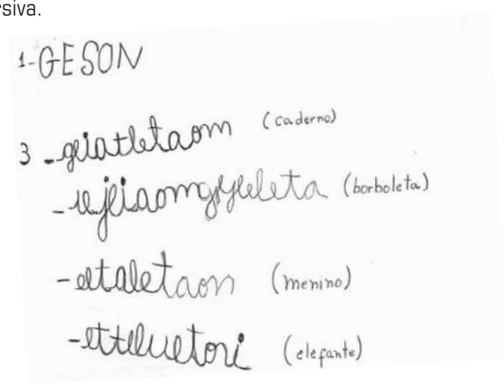
No mesmo período, mas não necessariamente ao mesmo tempo, as letras podem começar a adquirir valores sonoros (silábicos) relativamente estáveis, estabelecendo-se correspondências sobre o eixo qualitativo. As partes sonoras similares entre as palavras começam a expressar-se por letras semelhantes. Como veremos a seguir, essa hipótese gera também formas particulares de conflito.

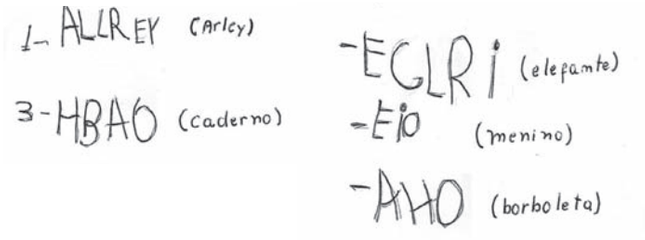
Os conflitos antes mencionados, aos quais se agrega às vezes a ação educativa, vão desestabilizando progressivamente a hipótese silábica, até que a criança se comprometa com um novo processo de construção. O sistema de escrita que a criança encontra no mundo circundante não se acomoda a este esquema por ela construído. Apesar de compreender o que faz, a criança não consegue explicar o que os outros fazem. Também não é capaz de compreender a informação que recebe. Toda a informação vinda do meio ambiente é altamente perturbadora neste momento. Ferreiro (2003), mencionando Piaget, descreve três tipos possíveis de reação frente a uma perturbação: pode-se deixá-la de lado, pode-se compensar localmente ou pode-se assimilá-la. Assimilar uma perturbação, na concepção piagetiana, requer compensá-la inteiramente, modificando, para tanto, esquemas assimilatórios prévios, alcançando, assim, um novo nível de equilibração. Quando são capazes de fazer isso, as crianças abandonam a hipótese silábica e começam a reconstruir o sistema de escrita sobre bases alfabéticas. Mas antes de fazê-lo, tratarão de toda maneira de conservar os esquemas assimilatórios que tanto trabalho lhes custou construir (FERREIRO, 2003).

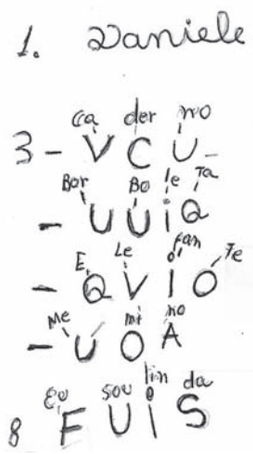
O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em vias de ser abandonados e os esquemas futuros em vias de ser construídos. Quando descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade e sim que ela é realizável em elementos menores, a criança ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido. A partir daí, descobre novos problemas. Por um lado quantitativo, se não é suficiente uma letra por sílaba, tão pouco pode estabelecer alguma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílabas (já que há sílabas que se escrevem com uma, duas, três ou mais letras). Pelo lado qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos: a identidade de som não garante a identidade de letras nem a identidade de letras, a de sons.

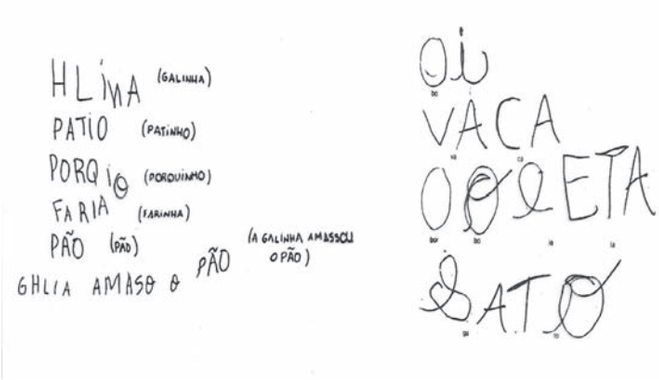
Como síntese do que foi abordado anteriormente, a seguir apresentaremos os níveis conceituais presentes na evolução psicogenética da escrita.

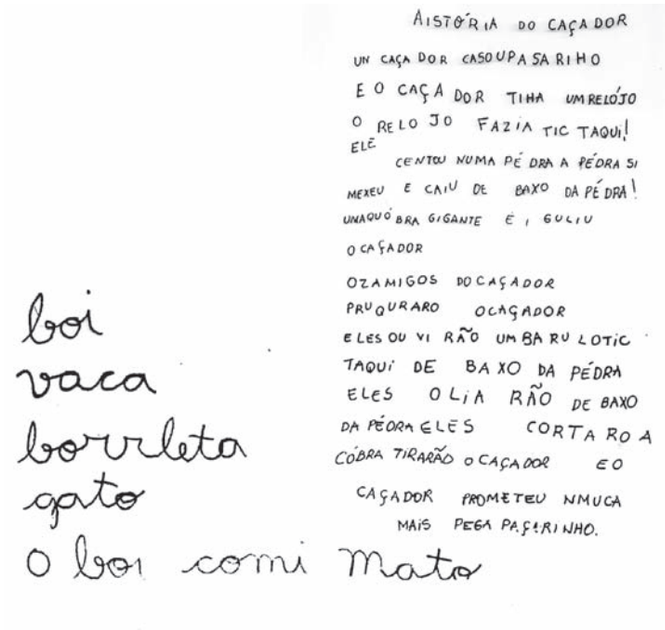
Os níveis conceituais da evolução psicogenética:

Níveis conceituais	Características	Exemplo
Nível 1 Para o aprendiz, escrever é reproduzir os traços típicos da escrita.	A intenção subjetiva do escritor conta mais que as diferenças objetivas no resultado. O aprendiz formula a hipótese segundo a qual é necessário certo número de caracteres para escrever algo, e uma variedade entre as grafias. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p.183).	A primeira escrita é do nome próprio, Gerson. As demais são escritas das palavras caderno, borboleta, menino e elefante. Gerson não segue uma sequência lógica para escrever. O que importa é o número de letras que ele utiliza de forma aleatória. Utiliza ora a letra de imprensa, ora a cursiva. 

Níveis conceituais	Características	Exemplo
Nível 2 Para interpretar e produzir textos é preciso haver diferenças objetivas na escrita (grafismos diferentes).	Para poder ler coisas diferentes (atribuir significados diferentes) deve haver uma diferença objetiva nas escritas. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p.189). Surge a hipótese da quantidade mínima de grafismo e da variedade nos grafismos.	 Nessa produção, é interessante destacar como as fases podem expressar momentos de transição, revelando que o processo de construção não é rígido nem linear. Arley, por exemplo, parecia reconhecer alguns valores sonoros, tais como das vogais "E", "O" e "I", como se pode verificar na escrita da palavra menino. Entretanto, o fato de desconhecer o nome de muitas letras dificultava sua produção. Na escrita da palavra elefante, por exemplo, reconheceu oralmente que, no seu início, deveria haver a letra "E" e no final a letra "I". No meio da palavra disse que deveria conter a letra "E", mas imediatamente reagiu dizendo que não poderia ter essa letra por ela já haver sido escrita no início da palavra.

Níveis conceituais	Características	Exemplo
Nível 3 A letras que compõem a escrita possuem valores sonoros.	Passa-se de uma correspondência global para uma correspondência termo a termo. Surge a hipótese silábica: cada letra vale por uma sílaba. Destacam-se duas características centrais deste nível: 1. Supera-se a etapa de uma correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral e se passa a uma correspondência entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome). 2. A criança trabalha pela primeira vez com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p.193).	Com exceção da primeira palavra escrita, seu nome em letra cursiva, todas as demais escritas produzidas por Daniele são silábicas e sem correspondência sonora. Ela escreve as palavras: caderno, borboleta, elefante, menino. A última produção escrita é a frase "Eu sou linda". Daniele busca encontrar as menores unidades sonoras para reproduzi-las graficamente. Daí o emprego de uma letra para a palavra Eu, uma letra para a palavra Sou e, para a última palavra da frase, utiliza duas letras para cada uma das sílabas: lin-da. 

Níveis conceituais	Características	Exemplo
Nível 4 Passagem da hipótese silábica à alfabética.	O aprendiz abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vai além das sílabas. É movido pelo conflito que experimenta a partir da hipótese silábica, juntamente com a exigência de quantidade mínima de grafias (ambas, hipóteses originais da criança) e as formas gráficas que o meio lhe propõe. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p.194).	Nesta produção, encontramos vários elementos que demonstram que a criança está no momento de superação da hipótese silábica. Ela busca elementos que complementem sua escrita, tentando encontrar a adequada relação entre os fonemas e os respectivos grafemas que os representem. A escrita da palavra Galinha é bastante emblemática. O nome da letra "H" (agá) serve para representar o som que ela pretende: "Agá-linha". Também o fato de ignorar a grafia do som que deve ser representado pelo dígrafo NH, como nas palavras galinha, patinho, porquinho, farinha é um exemplo desse processo de apropriação do sistema ortográfico. Finalmente, a criança escreve algumas palavras convencionalmente, pão, oi e vaca e, em outras situações, demonstra ainda procurar a forma convencional de fazê-lo. Algumas dessas situações revelam que se trata de um processo de apropriação das regras ortográficas, por exemplo, "amaso" para representar a palavra amassou. Em outras situações, fica evidente que a criança desconhece qual o grafema que representa aquele determinado som, por exemplo, na escrita de Sato para representar a palavra Gato. Em outros casos, parece demonstrar não haver superado completamente a hipótese silábica, como é o caso da escrita da palavra ooleta, para representar borboleta. 

Níveis conceituais	Características	Exemplo
Nível 5 Escrita alfabética.	O aprendiz compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. A partir desse momento, a criança se confrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p.213).	A criança compreendeu o funcionamento do sistema alfabético e, a partir de agora, terá que aprender que a escrita é uma representação da língua e não da fala. Daqui para frente o desafio é compreender as regularidades e irregularidades desse sistema.  boi vaca borrleta gato O boi comi Mato AISTÓRIA DO CAÇADOR UN CAÇADOR CASOU PASARINHO E O CAÇADOR TINHA UM RELÓJO O RELOJO FAZIA TIC TAQUI! ELÊ CENTOU NUMA PÉDRA A PÉDRA SI MEXEU E CAIU DE BAXO DA PÉDRA! UNAQUÓBRA GIGANTE E I GULIU O CAÇADOR OZAMIGOS DO CAÇADOR PRUQURARO O CAÇADOR ELES OU VI RÃO UM BARULOTIC TAQUI DE BAXO DA PÉDRA ELES OLIA RÃO DE BAXO DA PÉDRA ELÊS CORTA RO A CÓBRA TIRARÃO O CAÇADOR E O CAÇADOR PROMETEU NMUCA MAIS PEGA PASARINHO.

Trocando em miúdos...

O longo processo de construção de esquemas conceituais que se desenvolve desde os primeiros contatos da criança com a escrita se inicia com a capacidade de distinguir desenho de escrita. A essa etapa se segue uma outra, na qual a criança elabora hipóteses sobre a quantidade, a combinação e a distribuição das letras, ou seja, a criança, por seu próprio esforço intelectual, estabelece condições gráficas para a realização do ato de leitura ou de escrita.

O próximo passo é a tentativa de compreender o que é que a escrita representa e, para tentar responder a essa questão que ela mesma se coloca, formula uma primeira ideia: pensar que a escrita é um nome. Para a criança, esta propriedade social, ou esta maneira de chamar as coisas é o que a escrita representa.
O seguinte desafio é considerar outra unidade que não seja o conjunto

de letras compreendido entre os espaços em branco, que representam a unidade "palavra gráfica". O que a criança trata de compreender é o que representam os espaços em branco e, a partir daí, ajustar as segmentações possíveis do enunciado até encontrar unidades equivalentes.

Finalmente, a criança tenta fazer coincidir a escrita e o enunciado oral. Essa primeira relação entre fragmentos escritos e unidades orais se estabelece no nível da sílaba. É o que se chamou de "hipótese silábica". A partir desse avanço conceitual, o aprendiz segue elaborando hipóteses para encontrar soluções adequadas, capazes de representar os sons graficamente, e, ao contrário, conhecer o som correspondente à grafia.

O desenvolvimento da consciência fonológica

Quando as crianças chegam ao Ensino Fundamental, possuem um bom domínio da língua materna: sabem utilizá-la para fins de comunicação, sabem sua estrutura sintática e têm um adequado conhecimento do léxico. Sobre a escrita, podemos dizer que as crianças chegam à escola sabendo suas funções (para que as pessoas leem e escrevem) e sua estrutura em muitos gêneros textuais, reconhecem os sinais gráficos, são capazes de fazer o reconhecimento de algumas palavras etc. O trabalho pedagógico desenvolvido na escola busca ampliar o desenvolvimento cognitivo e cultural das crianças.

Uma das capacidades das crianças que são desenvolvidas na escola, ao iniciarem o processo formal de alfabetização, está relacionada à análise do sistema fonológico da língua que elas aprenderam a falar desde muito cedo. Os estudos sobre a relação entre consciência fonológica e alfabetização vêm demonstrando o importante papel das habilidades metafonológicas no processo de aquisição da leitura e da escrita num sistema alfabético. No entanto, pode-se dizer que essas habilidades se desenvolvem concomitantemente a esse processo; e, não, previamente.

Para dizer do processo de desenvolvimento dessa capacidade, vamos analisar a realização de uma atividade muito comum no início do ano letivo, em turmas de seis anos. A atividade será apresentada em colunas, nas quais serão destacadas as ações e as interações entre professora e crianças. Na terceira coluna, encontram-se comentários que apresentam análises com foco na discussão em torno do desenvolvimento da consciência fonológica.

Uma Situação de aprendizagem desenvolvida em uma turma de crianças de seis anos nos primeiros dias do ano letivo – Primeira parte

Professora	Crianças	Comentários
Nos primeiros dias de aula, a professora pede para que as crianças digam outros nomes de animais começados da mesma maneira como começa a palavra cachorro. **Que nomes de animais começam com o mesmo som da palavra cachorro?**	**Silêncio entre os alunos**.	O silêncio pode ser considerado uma demonstração de que os alunos não compreenderam o pedido feito pela professora. Uma possível justificativa para isso é o fato de as crianças não terem tido ainda oportunidade de participar de atividades que tomam a fala como objeto de análise. Muitas brincadeiras infantis que exploram os sons das palavras, como, por exemplo, as parlendas, os trava-línguas, acabam fazendo com que as crianças prestem atenção para os sons de palavras ou partes de palavras. Dessa forma, quando essas brincadeiras e outras atividades pedagógicas são realizadas com a intenção de fazer com que as crianças considerem os sons da fala, ocorre uma mobilização de capacidades relacionadas à análise do sistema fonológico da língua, através das quais as crianças terão oportunidade de avançarem em suas representações sobre a natureza e o funcionamento do sistema de escrita.

Trocando em miúdos...

O termo consciência fonológica refere-se a um conjunto de habilidades relacionadas à capacidade de a criança refletir e analisar a língua oral. Capacidades que serão desenvolvidas ao longo do processo de aquisição do sistema de escrita.

Uma Situação de aprendizagem desenvolvida em uma turma de crianças de seis anos nos primeiros dias do ano letivo – Segunda parte

Professora	Crianças	Comentários
A professora pede, então, que as crianças digam palavras que combinam com a palavra "mamão".	**As crianças respondem: "laranja, abacaxi, manga, banana".**	Podemos dizer que as crianças se sentiram mais à vontade com a segunda proposta porque a professora trocou o termo **"começam com o mesmo som da palavra",** usado no primeiro pedido, por **"palavras que combinam".** Elas parecem ter entendido que o que deve ser feito é uma simples combinação de palavras. No entanto, combinar palavras para essas crianças é o mesmo que combinar significados. Pensar nas palavras do ponto de vista dos sons que as compõem é uma operação que elas estão começando a desenvolver a partir da ação da professora.
Ao perceber que as crianças estavam se valendo do aspecto semântico, ou seja, referente ao significado das palavras, como referência para a realização da tarefa proposta, a professora resolve mostrar um cartaz com a figura de um cavalo e a escrita da palavra cavalo. A professora faz a seguinte pergunta para os alunos: **"como se pronuncia a palavra que está escrita aqui?"**	**As crianças respondem: "cavalo".**	Trazendo para a interlocução com as crianças o cartaz com a figura de um cavalo e a palavra escrita, a professora criou a possibilidade para que as crianças compreendessem que a palavra pode ser analisada pelo menos sob dois diferentes planos de linguagem: o plano do significado e o plano da expressão.

Trocando em miúdos...

O desenvolvimento da consciência fonológica parece estar relacionado ao próprio desenvolvimento simbólico da criança, no sentido de ela vir a atentar para o aspecto sonoro das palavras (significante), em detrimento de seu aspecto semântico (significado).

Uma Situação de aprendizagem desenvolvida em uma turma de crianças de seis anos nos primeiros dias do ano letivo – Terceira parte

Professora	Crianças	Comentários
Em seguida, a professora formula a seguinte pergunta: **"Quantas partes tem a palavra cavalo?"**	Algumas crianças ficam em silêncio, outras já se distraíram com os objetos na carteira e outras dizem: "ca-vaaaa-lo" "ca-va-lo" "caaaa-vaaaa-looo"	Quando a professora pergunta aos alunos quantas partes tem a palavra cavalo, ela faz com que as crianças analisem a palavra por meio da atividade de segmentação das unidades sonoras que constituem a palavra. Podemos observar, então, que nem todas as crianças compreenderam a tarefa proposta. As crianças reconhecem, nesse tipo de tarefa, uma oportunidade de lidar, de forma lúdica, com os sons da língua oral. No entanto estão realizando uma atividade de análise que vai levá-las à elaboração de uma representação da sílaba enquanto unidade sonora.

Trocando em miúdos...

A noção de recorte ou de segmentação (analisar a fala) é fundamental na aquisição do sistema alfabético de escrita. É preciso fazer com que a criança se dê conta de que aquilo que ela percebe como um todo na língua oral, um " bololô", vai ser dividido em unidades menores (em palavras, sílabas e fonemas).

Uma Situação de aprendizagem desenvolvida em uma turma de crianças de seis anos nos primeiros dias do ano letivo – Quarta parte

Professora	Crianças	Comentários
A professora pergunta: **"Como começa a palavra cavalo?"**	Muitas crianças respondem: "Começa com ca."	A professora, agora, faz com que as crianças realizem uma outra atividade, que é a identificação da sílaba inicial da palavra.

Trocando em miúdos...

As sílabas são unidades naturalmente isoláveis no contínuo da fala. Esse parece ser o fator responsável pela elaboração de uma hipótese silábica anterior à hipótese alfabética no processo de aquisição da língua escrita. A sílaba inicial parece ser mais facilmente observada pelas crianças.

Uma Situação de aprendizagem desenvolvida em uma turma de crianças de seis anos nos primeiros dias do ano letivo – Quinta parte

Professora	Crianças	Comentários
Entusiasmada com o desempenho das crianças, a professora retoma a primeira tarefa proposta na aula para os alunos: **"Que outras palavras começam como a palavra cavalo?"**	"Cachorro" - diz um aluno.	A professora volta a encorajar as crianças a realizarem uma comparação entre palavras através da identificação de palavras que começam com a mesma sílaba. A aposta da professora é a de que, uma vez segmentada a palavra e identificada a sílaba inicial da palavra "cavalo", as crianças serão capazes de identificar palavras semelhantes por terem a mesma sílaba inicial.

Trocando em miúdos...

Podemos relacionar três importantes habilidades que constituem a consciência fonológica:

1. Identificação das unidades fonológicas;
2. Segmentação das unidades fonológicas;
3. Manipulação: inverter, subtrair e trocar segmentos fonológicos.

Essas habilidades precisam ser consideradas em relação aos diferentes níveis das unidades fonológicas com as quais a criança pode operar: as unidades suprasegmentares - por exemplo, rimas e aliterações, as sílabas e os fonemas.

Uma Situação de aprendizagem desenvolvida em uma turma de crianças de seis anos nos primeiros dias do ano letivo – Sexta parte.

Professora	Crianças	Comentários
"Muito bem", reforça a professora.	Neste momento, outros alunos dizem: "Elefante, girafa, burro, boi."	Nesta aula, a professora tinha como objetivo fazer com que as crianças compreendessem que as palavras orais podem ser segmentadas em unidades silábicas. Para isso, ela promoveu como atividade didática a análise de palavras orais. Muitas crianças tiveram oportunidade de exercitar habilidades relacionadas ao desenvolvimento da consciência fonológica. No entanto, o desenvolvimento da capacidade de analisar e refletir sobre a língua oral no processo de alfabetização resulta em alteração na compreensão que as crianças vão construindo para o sistema de escrita enquanto um sistema de representação. Vale ressaltar que o processo de compreensão não ocorre a partir de alterações momentâneas das crianças. Ele é resultado de um desenvolvimento da percepção que a criança vai adquirindo gradativamente.

Os estudos sobre o desenvolvimento da consciência fonológica das crianças pequenas sugerem a necessidade de uma abordagem sistemática do sistema fonológico ao longo do processo de alfabetização. Ao elaborar a proposta de ensino, é preciso considerar diferentes níveis de abordagem através da atividade pedagógica:

- Análise das variações linguísticas que constituem a linguagem oral;
- Análise das diferentes unidades fonológicas da língua oral;
- Reconhecimento das correspondências entre unidades fonológicas e unidades do sistema de escrita.

Dimensão da proposta de ensino: aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica

Objetivo geral da proposta pedagógica:
Fazer com que as crianças ampliem e aprofundem as suas compreensões em torno da natureza alfabética da escrita e das correspondências regulares entre letras e sons.

Eixos do plano didático:
- Conhecimento da direção da escrita para escrever palavras ou frases ditadas;
- Uso adequado do papel ou do caderno com pauta, lápis, borracha, apontador e régua.

Observação geral:
As atividades voltadas para essa dimensão da proposta de ensino se pautam pelos princípios da interação em sala de aula, da contextualização temática em suas abordagens pedagógicas e dos procedimentos de análise por parte das crianças, uma vez que elas estarão imersas em um processo de aprendizagem de natureza conceitual.

Objetivos pedagógicos:
- Avançar conceitualmente, a partir dos desafios que lhes serão apresentados, no sentido de superarem suas hipóteses até a compreensão acerca do funcionamento alfabético e ortográfico do sistema de escrita;
- Conhecer e fazer uso de diferentes tipos de letras do alfabeto;
- Compreender o significado dos sinais de pontuação;
- Fazer uso adequado dos materiais escolares,
- Conhecer a direção da escrita;

Situações de aprendizagem:

Na fase silábica:
- Separação de palavras em sílabas, oralmente e, em seguida, na escrita;
- Identificação do número de sílabas de palavras oralmente e, em seguida, na escrita;
- Comparação de palavras quanto ao tamanho, com base no número de sílabas, oralmente e, em seguida, na escrita;
- Identificação de palavras que começam com a mesma sílaba, oralmente e, em seguida, na escrita (palavras escritas pela professora);
- Identificação de palavras que terminam com a mesma sílaba, oralmente e, em seguida, na escrita (palavras escritas pela professora);
- Identificação de uma mesma sílaba que aparece em diferentes palavras em diferentes posições, oralmente e, em seguida, na escrita (palavras escritas pela professora);
- Modificação de palavras excluindo, incluindo ou substituindo sílabas, oralmente e, em seguida, na escrita (palavras escritas pela professora).

Na fase silábico-alfabética ou alfabética:
- Separação de palavras em sílabas na escrita;
- Identificação de sílabas iniciais de palavras representadas por vogal ou ditongo;
- Identificação de palavras ou sílabas que começam com o mesmo fonema;
- Identificação de palavras ou sílabas que se diferenciam apenas por um fonema (inicial ou medial), oralmente e, em seguida, na escrita;
- Comparação de palavras quanto ao tamanho, com base no número de fonemas;
- Identificação/reconhecimento das letras do alfabeto e da ordem alfabética;
- Identificação dos sinais de pontuação em frases e pequenos textos;
- Comparação das frases com diferentes sinais de pontuação;
- Treino do uso do caderno e papel com e sem pauta;
- Separação, ao escrever, de palavras em frases;
- Cópia e escrita de palavras, frases e pequenos textos.

2.4 | O desenho e a brincadeira - formas de linguagem a serem exploradas no processo de alfabetização

A criança vivencia, experimenta e apreende o mundo por meio de diferentes formas de interação com o outro e com os objetos. O uso de diferentes linguagens é o que lhe permitirá comunicar-se e compreender ideias, sentimentos e a organizar seu pensamento. O desenho, a brincadeira, a pintura, a linguagem corporal, dentre outras, são formas de linguagem que lhe permitirão o acesso aos símbolos e signos culturais e a possibilidade de construção de novos símbolos e signos que orientarão seu comportamento, sua maneira de ver, sentir e viver.

Como vimos, na visão de Vygotsky (1998), a cultura impregna nosso modo de pensar, sentir e aprender. Compreendendo a cultura como os modos de um povo, comunidade ou grupo fazer, ver, ser, sentir e estar no mundo e, portanto, como um sistema de significação, não podemos percebê-la como algo pronto e estático, e sim como um processo dinâmico construído pelos diferentes grupos culturais aos quais pertencemos. Esses sistemas de significação ou sistemas simbólicos constituem e são, ao mesmo tempo, os meios pelos quais transmitimos e comunicamos, uns para os outros e para nós mesmos, as ideias e os sentidos compartilhados do mundo cultural no qual estamos inseridos. Assim, as formas particulares de linguagem (a palavra, o gesto, a arte e o desenho, dentre outros) são instrumentos de apropriação da cultura pelas crianças, permitindo-lhes a decifração do mundo e, consequentemente, orientando suas ações e suas manifestações sobre o meio em que vivem.

Nesta publicação, elegemos o desenho e a brincadeira como foco da proposta de ensino não apenas por sua proximidade com o trabalho frequentemente desenvolvido na maioria das escolas de Ensino Fundamental, mas, sobretudo, pela importância que adquire para o desenvolvimento das habilidades relacionadas à apreensão do sistema de escrita enquanto sistema simbólico.

Ambos, desenho e brincadeira, ajudam a criança a compreender o caráter da representação. O desenho é uma manifestação simbólica da criança que tem uma estreita relação com o gesto. A representação gráfica tem origem na fixação do gesto no papel. A criança, ao desenhar ou ao apreciar uma ilustração ou desenho, vai compreendendo que aquilo que ela vê no mundo exterior pode ser representado.

Conforme salientamos no primeiro texto desta publicação, ao discutirmos a importância da atividade lúdica, a brincadeira ou o jogo de faz de conta, pela reversão do significado dos objetos (uma caixa de papelão pode representar um carro ou um avião), é considerada por Vygotsky um simbolismo de segunda ordem. No jogo do faz de conta, a criança destaca o objeto de seu significado e da sua função, atuando com ele no plano imaginário como se fosse outro. Dessa forma, a criança liberta-se do plano imediato de sua percepção, criando um novo plano de ação, com novas fronteiras de significação. Assim, a brincadeira é uma atividade propícia ao processo de significação por envolver uma flexibilização na forma de compreender os signos e suas relações. Ela ajuda a criança a passar de ações concretas com objetos para ações com outros significados. Por meio do jogo de faz de conta, os significados e as ações relacionadas aos objetos convencionalmente podem ser libertados, possibilitando avançar em direção ao pensamento abstrato.

Nesta perspectiva, a brincadeira e o jogo de faz de conta são considerados como espaços de compreensão do mundo pelas crianças, na medida em que os significados que ali transitam são apropriados por elas de forma específica. Essas linguagens devem ser compreendidas, no cotidiano de uma proposta educativa voltada para a infância, como inerentes ao processo de trocas e de experiência de cultura. São tantas possibilidades quanto é permitido que as crianças imaginem e ajam guiadas pela imaginação, pelos significados criados, combinados e partilhados com os parceiros nos momentos das brincadeiras, dos desenhos, dos jogos de faz de conta etc. Conforme esperamos ter demonstrado, desenho e brincadeira são atividades que levam diretamente à escrita, porque a divergência entre o campo do significado e o da visão se repete no início do processo de alfabetização, quando a criança percebe que pode desenhar também a fala.

Veja, a seguir, o quadro dos conteúdos e Situações de aprendizagem propostos para o encaminhamento do plano de ensino em sala de aula:

Dimensão da proposta de ensino: o desenho e a brincadeira - formas de linguagem a serem exploradas no processo de alfabetização

O objetivo geral da proposta pedagógica:
Possibilitar às crianças a *produção de sentido sobre o contexto social* em que estão inseridas e *o desenvolvimento da capacidade de trabalhar com sistemas simbólicos*.

Eixos do plano didático:
- Desenho
- Brincadeira

Objetivos de aprendizagem:
Usar e aprimorar o desenho como sistema de representação;
Envolver-se em jogos simbólicos através de brincadeiras livres e planejadas na turma.

Situações de aprendizagem:

Desenho
- Uso do desenho como forma de registro das crianças em atividades diversas propostas em sala de aula;
- Uso do desenho como forma de expressão de ideias e sentimentos das crianças;
- Atividades de desenho com orientações da professora.

Brincadeira
- Momentos previstos na rotina de atividades das crianças para brincadeiras com e sem mediação da professora;
- Criação de espaços na sala de aula ou na escola com materiais que permitam a realização de jogos de faz de conta (casinha, escolinha, venda, supermercado, salão de beleza, etc.)

Referências Bibliográficas

BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. *Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do Ensino Fundamental*. Psicologia: reflexão e crítica. São Paulo, Scielo, n. 16, v. 3, p. 491-502. 03/ 2003.

FERREIRO, E. *Los niños piensan sobre la escritura*. México: Siglo Veintiuno Ed., 2003. 1 CD ROM.

FERREIRO, E. et al. *Piaget Vygotsky. Novas contribuições para o debate*. 2ª Ed. São Paulo: Ática, 1999.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. 4 ed. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ICÔNICO. In: HOUAISS, A. e VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, I. *De la lectura al aprendizaje. Signos:teoría y práctica en la educación*. Barcelona, n.20, p.107-122, en./mar.1997.

TEBEROSKY, A.; CARDOSO, B. *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. Campinas, SP: Ed. Universidades Estaduais de Campinas, 1991.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.



“Comecei a escrever um nome feio e pequeno, por onde passava. Descontava minha raiva na parede da igreja ou nos muros do cemitério. Escrevia na maior rapidez. Meu irmão, José, ia atrás arrumando minha indecência e desrespeito. Crescia em mim uma inveja grande de sua inteligência. Ele puxava mais uma perninha no u e fazia uma voltinha em outra perna e virava e. Então ele botava um acento, e pronto! A palavra feia e imoral se transformava na palavra ‘céu’.

Como havia a palavra céu por todo lado, minha mãe começou a suspeitar de minha vocação religiosa”.

Bartolomeu Campos de Queiroz



Parte

Os textos que integram esta parte da publicação irão dialogar com práticas de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita por crianças menores de seis anos de idade. Nossa expectativa é que essas práticas, bem como a discussão em torno de alguns aspectos que as caracterizam promovam a reflexão acerca de outras práticas e, assim, construam possibilidades de uma intervenção pedagógica comprometida com a criança e com seu direito à educação.

Um diálogo com práticas pedagógicas de alfabetização e letramento de crianças de seis anos

Maria Zélia Versiani Machado *

3.1 | Ouvir, ver, ler histórias: narrativas verbais e visuais em práticas de letramento literário na infância

Duas motivações me levam a tratar da temática deste texto. A primeira vem da surpresa com que me deparei com a expressão hoje usada pelo mercado editorial 'livros para bebês'; e a segunda advém dos problemas de natureza conceitual gerados pelos gêneros da literatura endereçados a crianças ainda não alfabetizadas ou a crianças que iniciam o seu processo de alfabetização, gêneros bem diferentes daqueles que tradicionalmente se reconhecem como literários. Hoje se vê o crescimento da produção para crianças não só dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas também da educação infantil, fruto de discussões sobre a necessidade de inserção deste segmento na formação docente, com projeções em programas de aquisição de livros pelo governo.

Nos dias atuais, as concepções de alfabetização se vinculam a duas fortes tendências. Uma para a qual a aprendizagem da língua escrita e seus usos sociais não se diferenciam, e, por isso, não se vê a necessidade de empregar a palavra "letramento" para designar esses usos; outra que considera a importância de reconhecer a concomitância de dois processos: o primeiro destaca especificidades da alfabetização ligadas ao domínio da tecnologia da escrita; o segundo diz respeito ao letramento, ou seja, aos usos sociais da escrita e da leitura. Este texto tem como proposta tratar da leitura literária na fase em que as crianças estão aprendendo a ler e a escrever. Procuro mostrar como a segunda tendência é aquela que fornece melhores respostas quando se busca compreender as apropriações da literatura por crianças que iniciam ou consolidam seu processo de alfabetização. Parte-se, assim, do pressuposto de que a experiência com textos literários pode anteceder a alfabetização, fazendo valer o que ensina Magda Soares: é possível participar de práticas de letramento mesmo sem ter o domínio do sistema da escrita (SOARES, 1998).

Para me aproximar do tema da autonomia e da mediação na leitura literária por crianças, o qual proponho com este texto, lançarei mão de uma estratégia

* **Machado, Maria Zélia Versiani**. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

para evitar me perder no emaranhado de livros que se produzem ano a ano para a faixa etária que se pretende alcançar. Assumindo uma proposta mais modesta, analisarei três livros de uma escritora de carreira já consolidada por obras dirigidas a esse público especial, com o objetivo de levantar aspectos sobre elementos relevantes que compõem os gêneros, e que, em grande parte, se caracterizam pelo equilíbrio entre narrativa visual e narrativa verbal. A autora é Eva Furnari e foi escolhida por trazer, no conjunto de sua obra, muitos exemplos de livros que propiciam diferentes modos de interação com as crianças, cumprindo bem o trânsito entre a leitura autônoma e a leitura mediada, que, neste texto, denomino: histórias para ler sozinho e histórias para ouvir.

As histórias que ficam da infância não são somente aquelas que lemos por conta própria, mas também aquelas que nos foram contadas. Neste caso, a memória guarda, além da história e seus personagens, a voz de quem contou, sua entonação, seus gestos, sua emoção. Ao contrário do que se imagina, os dois modos de conhecer as histórias são experiências que prosseguem pela vida afora, mesmo depois que se aprende a ler. Quando se pensa na formação do leitor, ouvir e ler narrativas literárias são atos que mais comumente localizamos no aprendizado inicial da leitura, embora os encontremos, de modo menos frequente, em outras etapas da escolaridade. Não vamos refletir, aqui, sobre os atos de ler e ouvir histórias em toda essa abrangência, mas, sim, sobre o que significa a interação com o texto literário quando ainda não se tem o amplo domínio do código alfabético, fase em que a mediação é necessária e está em relação direta com a atividade de ler sozinho, que significa a conquista da autonomia.

A entrada da criança no mundo da escrita é responsável pela abertura de inúmeras portas, antes acessíveis a ela somente pela mediação do outro. Na infância, a presença do outro – nas interações com a linguagem escrita, ainda não totalmente familiar à criança pequena –, faz-se constante. Quando começa a ler, a criança convida o leitor adulto mais experiente a participar com ela nos processos de construção de sentidos, em situações de leitura de livros, placas, *outdoors*, jornais, rótulos e tantos outros textos, que ela passa a ver/ler de modo diferente do que até bem pouco tempo via, quando não lia.

É importante reforçar, assim, que, na infância, mais que em outras fases da formação do leitor, ler é atividade partilhada, na qual se confirmam sentidos e funções da leitura, construídos pela curiosidade de quem descobre que a letra diz o mundo. Com a literatura não poderia ser diferente. No início do processo de alfabetização, pode haver uma convivência harmoniosa entre diferentes maneiras de interagir com o texto ficcional ou poético – o texto em prosa ou em verso – que se faz ora pela escuta, ora pela leitura individual ou silenciosa. Este

texto pretende mostrar que, embora muitas vezes as crianças ainda não tenham o domínio da tecnologia que lhe dará suporte para ler textos mais complexos, a alternância entre textos mais simples e textos mais complexos é importante para a construção da progressiva autonomia.

Do simples ao complexo; do complexo ao simples

Parte-se do pressuposto de que a experiência da narrativa ficcional e da poesia deveria anteceder a aquisição do código da escrita. Antes de saber ler, a criança já pode conhecer – se lhe são contadas histórias, recitados poemas, cantadas cantigas – alguns gêneros da literatura. Este é um dado importante quando se pensa na formação de leitores, sobretudo na faixa que se estende da Educação Infantil aos primeiros anos do Ensino Fundamental, quando se dá o processo de alfabetização propriamente dito.

Nesses segmentos da escolaridade, os livros da literatura que chegam até as bibliotecas escolares, e que supostamente chegam aos leitores, compreendem narrativas e poesias de diferentes níveis de complexidade. Temos desde livros que preveem um leitor com um nível mais avançado de capacidade de leitura, mas que já agradam às crianças, até livros cujos textos oferecem menos dificuldade para os aprendizes. Daí a escolha dos livros de Eva Furnari para tratar desse assunto, por apresentarem uma variedade no que diz respeito aos níveis de complexidade que queremos focalizar. A escritora foi escolhida para esta análise também pela qualidade dos textos literários que produz, nos quais se manifesta uma visível aversão a estereótipos temáticos, linguísticos, formais, imagéticos etc. Tratarei aqui, inicialmente, de três livros que exibem a harmonia entre a visualidade das ilustrações e a exploração dos aspectos linguísticos da narrativa/poesia verbal, propiciando modos diferentes de interação com os pequenos leitores. Em seguida, focalizarei um desses livros – uma narrativa construída apenas por imagens – que foi lida por uma criança que se encontrava em fase de alfabetização e achou por bem escrever a história que as imagens lhe contavam.

Esses livros podem apresentar interessantes elementos para a reflexão sobre o que estamos compreendendo por leitura autônoma ou leitura mediada, na fase em que a criança inicia ou desenvolve o processo de alfabetização. Estamos entendendo este processo em sua relação com o processo de letramento, tal como o propõe Magda Soares (1998; 2003), em recentes trabalhos em que trata da necessidade de "reinventar" a alfabetização, quando sugere a conciliação entre alfabetizar e letrar. Supõe-se, assim, um leitor que enfrenta as dificuldades próprias do processo de aquisição do código, mas que, simultaneamente a esse

enfrentamento, convive com práticas de letramento, entre as quais as literárias, no contexto escolar e no contexto social mais amplo.

Ressalta-se, ainda, como justificativa desse recorte, terem sido os primeiros livros de Eva Furnari as narrativas de imagens, conhecidas como 'livros de imagens'. Só depois de passar por essa experiência, essencialmente imagética, a escritora "aprendeu" a escrever textos verbais que dialogassem com as imagens visuais. Isso talvez explique o fato de não haver, nos livros da autora, compostos por texto verbal e texto visual, uma predominância de uma linguagem sobre a outra. O equilíbrio configura-se, assim, perfeito.

Para ouvir e ler: quando o visual e o verbal aguçam sentidos e relações

Zig Zag é daqueles livros que complicam as classificações de gêneros da literatura habituais. Como nomeá-lo? Ele é jogo, ele é invenção, ele é rompimento criativo, ele é humor construtivo... mas e o tal do gênero – em sua tripla configuração: estilo, forma composicional, tema – como é que se caracteriza? O campo da literatura o incluiria na esfera literária? Vamos aqui tentar caracterizá-lo.

Zig Zag é exploração poética, mas não é poema. As expressões brincam nas páginas fazendo cruzar sentidos e produzindo surpresas linguísticas. Na leitura, aqueles que iniciam o aprendizado podem realizar sozinhos algumas dessas descobertas que os jogos propiciam. As páginas, esquerda e direita, sempre em pares, propõem trocas entre adjetivos que operam alterações inusitadas: de um lado, temos: no plano superior, *Patinho feio*; no inferior, *Lobo mau*; na página seguinte, temos: no plano superior, *Lobo feio*; no inferior, *Patinho mau*.



Quando se lê o desenho em relação com a troca de adjetivos, o leitor flagra o inusitado, que mostra como a língua pode ser reinventada, reinventando o imaginário. Nesse jogo aparentemente fácil, porque as expressões são curtas e não exigiriam o fôlego de leitura de textos mais extensos, muitas são as relações possíveis de se estabelecer, para que se produza o riso almejado. No mínimo, uma percepção de sentidos usuais e sentidos inusitados, novos, que deslocam o nosso olhar acostumado.

Para ouvir agora e ler depois: um leitor e muitos caminhos

"Cacoete" é nome da cidade e título de divertida história de Eva Furnari. Os cacoetecos, habitantes da cidade, cultivam as mais previsíveis manias de organização. Trata-se de uma narrativa mais extensa e complexa, embora se mantenha o diálogo equilibrado com as imagens que caracteriza a obra da escritora.

O modo de vida – a um só tempo familiar e estranho – é apresentado ao leitor numa linguagem essencialmente lúdica, pois, para cada sistema de organização, há um critério de ordenação, seja por ordem alfabética, tamanho, cor, formato, gênero, etc. Ordenação que rege até mesmo a relação das pessoas com o tempo e com o mundo que as cerca:

"Foi contando as coisas que via pelo caminho. Dois gatos, três galinhas, cinco cachorros, quinze andorinhas. Vinte e cinco bichos. Sendo sete mamíferos e dezoito aves. Os cacoetecos eram assim, tinham a mania de contar e classificar tudo o que viam". (p. 11)

A linguagem verbal e visual da narrativa se coloca em primeiro plano para o leitor perceber que a história está colada ao modo como é contada. A narrativa verbal é um convidativo jogo simbólico reforçado pelo caráter lúdico e interativo das ilustrações.

No percurso de descobertas linguísticas e visuais, a simples troca de letras – 'Trufas' por 'Trutas' – pode alterar os rumos da história. A linguagem desponta assim como a mais evidente personagem dessa história um pouco mais complicada. A cidade se transforma, passando do estado da mesmice, do conhecido, do previsível, para o estado da novidade, do desconhecido:

"A pequena cidade de Cacoete já não era mais a mesma. Suas ruas, agora, se alinhavam numa tortuosa ordem desalfabética." (p.30)

Com toda essa transformação, não podia ficar de fora a escola, lugar por excelência da manutenção da ordem e do apreço a classificações. Até mesmo as tradicionais disciplinas escolares cacoetecas mudaram "para sempre":



"A matemática ficou cheia de problemas. Em vez de multiplicar e dividir, agora se desmultiplicava e duvidava. Os números não eram mais inteiros, eram despedaçados. O estudo de línguas tinha mudado. Além do cacoetês, agora estudavam língua-de-gato, língua de sogra e língua-de-trapo. Complicou." (p.28)

Texto verbal e texto visual se encontram casados na história. Na leitura, nada é em vão, nem mesmo os números ao pé da página deixam de dizer alguma coisa, de acrescentar uma ideia divertida. Os leitores, com ou sem cacoetes, poderão, por meio dessa proposta lúdica, repensar a vida e suas regras que muitas vezes impedem de inventar e criar outros modos de viver e aprender. Essa é uma história que, com certeza, agradaria às crianças que se encontram em fase de alfabetização, mas que ainda encontram alguma dificuldade para ler de cabo a rabo o texto todo. Aqui a mediação se voltaria ao desempenho da leitura em voz alta por um adulto, com o apoio das ilustrações nada ranzinzas ou prontas demais.

Quando as imagens contam a história: para ler sozinho?

Publicada no início da década de 90, a Coleção *As meninas* comprova que o gênero da literatura para crianças e jovens que não conta com o texto verbal não deve ser associado à incapacidade de ler o código escrito. Dentro da categoria genérica 'livro de imagem', encontramos endereçamentos vários, com níveis de complexidade também variados, não vinculados apenas à capacidade de o leitor construir sentidos, ao prescindir do texto verbal. Longe disso, alguns deles exigem uma participação do leitor, que, com a sua familiaridade com outras narrativas, é incitado a relacionar elementos e textos que a narrativa visual retoma ou sugere. A temática pode também exigir conhecimentos de vida ou de mundo como condição para a cooperação ativa na construção de sentidos.

Quando ainda não sabe ler, mas conta a história que vê desenhada na sequência das páginas, o "leitor" já mostra um conhecimento narrativo que pressupõe ter ouvido histórias com textos verbais. É comum usar expressões típicas desse repertório adquirido, tais como: "era uma vez..." ou "foram felizes...", inventar diálogos, descrever as cenas. Quando já iniciou o processo de alfabetização, ao ler as narrativas visuais, a criança fica estimulada a escrever o texto verbal para aquela história só "ilustrada".

No caso do livro **Catarina e Josefina**, verifica-se como um livro de imagem pode ser estimulante tanto para crianças que, já dominando elementos de construção narrativa, conhecimento concomitante ou mesmo anterior à aquisição do sistema alfabético de escrita, são levadas a criar um texto verbal para as imagens em sequência, como para aquelas que apreendem o modo de ser narrativo das imagens ordenadas no fio do tempo, situadas no espaço, em que figuram as personagens e sua história. Para "ler sozinho" – alfabetizado ou não – há um caminho a ser percorrido pelo leitor que sempre pressupõe conhecimento mediado.

Para tratar da construção narrativa por crianças que aprendem a ler, mas já conhecem histórias contadas, analisarei um livro de imagens que foi lido por uma criança, em fase de alfabetização. A criança, na época com sete anos, em situação não escolar de leitura e sem qualquer mediação de adultos, escreveu uma história para a narrativa de imagens, de Eva Furnari.

A criança que leu o livro e registrou por escrito a história que as imagens lhe contavam encontrava-se em pleno processo de alfabetização. Pode-se dizer que a criança já estava "alfabética" e enfrentava, naquele momento, o domínio das convenções ortográficas da língua, como veremos na análise. A nossa pequena

leitora/escritora passava por dificuldades próprias do processo de apropriação do sistema da escrita, mas, simultaneamente a esse enfrentamento, convivia com práticas de letramento, entre as quais, as literárias, no contexto escolar e no contexto familiar. Este trabalho reforça, assim, a perspectiva da alfabetização que supõe uma relação com o processo de letramento (SOARES, 2003).

A criança do nosso exemplo revela um grande domínio de elementos de construção narrativa e cria um texto verbal para as imagens em sequência, ordenadas no fio do tempo, situadas no espaço, em que figuram as personagens e sua trama. Vejamos, então, uma leitura/escrita de **Catarina e Josefina** por uma pequena neo-leitora chamada Tetê.





" Catarina estava imdo acanpar e acho um lugar lindo debaicho do morro."

O livro de imagens da pequena leitora ganhou um texto verbal porque ela, com o conhecimento que tinha sobre livros, achou por bem escrever a história, partilhando, assim, a autoria, já que as imagens faziam esse convite. Cada fragmento da história escrita foi registrado no alto da página, geralmente no espaço em branco do céu, de modo a não comprometer a integridade das imagens, num diálogo respeitoso. Mais que os desvios, interessa-nos, no texto de Tetê, o que ela já sabia a respeito do sistema da escrita, e mais do que isso, o que ela já havia internalizado sobre o modo de se estruturar uma narrativa. Em relação à apropriação da escrita, nota-se que a leitora/escritora já se encontra na fase alfabética e começa a compreender que o nosso sistema de escrita é também ortográfico, ou seja, é regido por algumas convenções, pois nem sempre as correspondências grafema/fonema ou letra/som são as mesmas. Nesse sentido, os conflitos sobre como escrever determinadas palavras ficam bem visíveis já na primeira frase da história: quando usar m ou n? ch ou x? A escrita é uma representação da fala: então usa-se acho ou achou? No que diz respeito à construção narrativa e aos conhecimentos que a Tetê já construiu sobre isso, temos, nesse início de história, elementos fundamentais para que ela se sustente de pé: a apresentação de uma personagem, a ação transcorrida marcada pelo tempo verbal, atrelada à ideia de continuidade e movimento que ele sugere e a descrição do lugar onde se desenvolve a cena. Temos, portanto, personagem, passagem do tempo e espaço.



“ e já estava montado a cabana.”

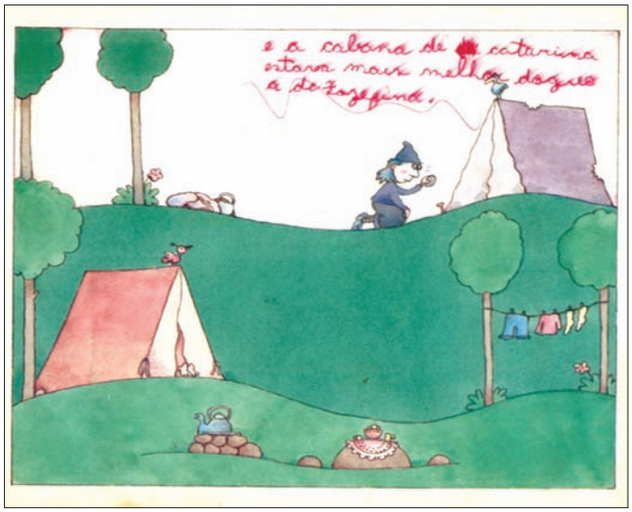
Ao virar a página, interessa à Tetê dar continuidade ao fluxo da narrativa. Em primeiro lugar, utilizando o elemento de coesão "e", responsável pela articulação das ações no tempo. Mais uma vez a escolha de um tempo verbal que indica continuidade e movimento e anuncia uma simultaneidade de ações que será apresentada na próxima página, quando entrará em cena uma outra personagem.



" e Fozefina chegando ea montar ssua cabana."

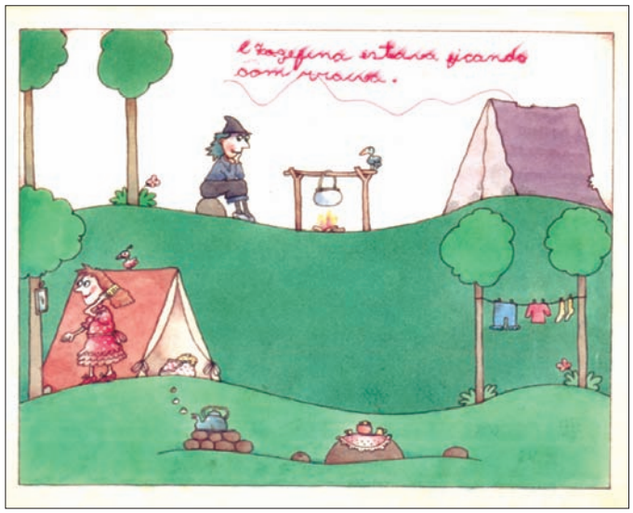
São bem evidentes neste trecho as soluções encontradas por Tetê para os dilemas ortográficos. Interessante notar que as únicas palavras da narrativa são aquelas que aparecem no título e dão nome às personagens: Catarina e Josefina. Não há indicações de quem é uma e quem é outra. A ordem em que aparecem os nomes no título, relacionada à ordem de entrada das personagens na narrativa visual, parece ter sido o critério de nomeação da leitora/escritora. Nesta página, nota-se, em relação ao nome da nova personagem, uma confusão entre os desenhos das letras J e F maiúsculos, o que é natural, pois, na sua forma cursiva, as duas letras têm alguma semelhança. A troca do "s" por "z" em "Fozefina" indica o reconhecimento de equivalências para essas duas representações de um determinado som. Pode-se dizer que, quanto aos conflitos ortográficos, o texto mostra uma intensa reflexão da criança sobre como escrever determinados sons. No caso do "ea" por "ia", a hipótese mostra que ela reconhece o duplo valor sonoro do "e", mas ainda não sabe que isso ocorre em contexto de final de palavra. E no caso do emprego dos dois "ss" em início de palavra, ela faz analogia com a correspondência sonora em interior de palavra. Há, portanto, uma lógica nessas escolhas. Quanto à estrutura narrativa, o fluxo não se rompe. Mais uma vez comparece o elemento de coesão "e" que liga uma cena à outra. O tempo verbal recupera o que o olho vê entre uma cena e outra: quando aparece a

nova personagem, a ação da outra personagem já havia se iniciado, e era preciso o movimento de chegada (daí o gerúndio) que antecede a ação de montar a cabana. Na verdade, projetam-se na breve frase duas ações: uma que indica o presente e outra, o futuro. O que a personagem estava fazendo e o que ia fazer em seguida.



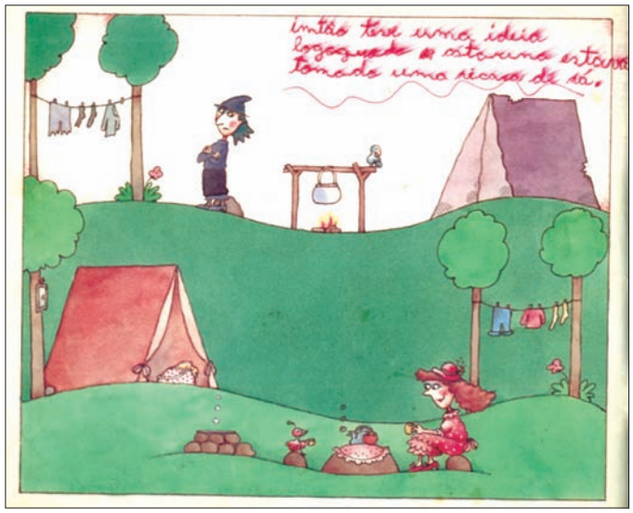
" e a cabana de catarina estava mais melhor doque a da Fozefina."

À medida que avançamos na narrativa, percebemos que algumas escolhas linguísticas se repetem e essa repetição contribui significativamente para assegurar a coerência do texto. A criança tem uma boa percepção de limites de palavras, separando-as por espaços como convém. É interessante a ocorrência da expressão formada por duas palavras que, para a criança, é uma palavra só: "doque". Nota-se que isso ocorre com duas palavras que são preposição e conjunção, palavras às quais não se atribui um significado. Elas permitem a realização da comparação pretendida pela escritora, que agora passa a lidar, na sua narrativa, com duas cenas, duas personagens, com simultaneidades. Recursos linguísticos mais complexos, tal como o empregado – *a cabana de catarina estava mais melhor doque a de Fozefina* – permitem concatenar ações de diferentes personagens no tempo e no espaço.



" e Fozefina estava ficando com rraiva."

Cria-se, na página acima, o clima que resultará numa ação clímax da história. A criança soube captar a força do olhar de Josefina que domina a cena, daí optou por centrar-se na "rraiva" de Josefina. A personagem confabula, pensa, arquiteta uma ação que será desferida contra a outra personagem que observa calmamente.



" imtão teve uma ideia logoquado a catarina estava tomado uma xícara de xá."

Nessa passagem, a criança faz a opção por um outro elemento coesivo – "imtão" –, e essa escolha intensifica o clímax que está por vir. Há, nesse período, uma complexidade na relação entre as orações que querem indicar duas ações simultâneas: "teve uma ideia" e "estava tomado uma xícara de xá". Mais uma vez, destaca-se a junção de duas palavras que cumprem uma função estrutural, para que se alcance a concatenação dessas ações: "logoquado".



“ então jogou sua mágica sobri catarina.”

Nota-se que aqui o elemento responsável pela coesão aparece com outra grafia, o que indica uma oscilação entre possibilidades de representação gráfica para os sons dessa palavra de coesão sequencial. A coesão é construída também pela não repetição do sujeito de “jogou”, que já vem mostrado pela terminação verbal: (Josefina) jogou. É interessante a escolha da palavra ‘jogar’ nesse contexto, no sentido de atirar, lançar, como no jogo de bola. Observa-se, ainda, a propriedade do uso da preposição “sobri”, que torna a ação ainda mais forte e tensa. A criança sabe – sem a clara consciência disso – que escolher entre “jogou sua mágica sobre” ou “jogou sua mágica em” produz efeitos diferentes.



“ catarina moreu de raiva.”

No decorrer da história contada por Tetê, continua a prevalecer a boa distribuição de texto por página. Captam-se, assim, relevâncias que permitem a continuidade da narrativa. Na página anterior, mais um índice de reflexão sobre correspondências entre sons e letras. Reforça-se, assim, que a criança ainda não sabe das convenções que dizem dos contextos de uso de 'r' ou 'rr' para som forte ou fraco. Mas já faz analogias.



" iainda catarina ofereseu um vitido e uma cabana."

Para esta cena, a criança mostrou um conhecimento sofisticado sobre a língua. O "iainda" articula dois elementos que mostram um grau de complexidade na compreensão da narrativa visual, para o qual devem ser criadas soluções na escrita. Há, na expressão, o elemento de ligação entre as ações, o "i," mas há também uma articulação lógica que se entende como uma concessão: 'apesar de tudo isso', Catarina ofereceu um vestido e uma cabana a Josefina. Há uma coerência interna na escrita da criança ligada à construção dessas duas personagens.



" e Fozefina ispere-metar o vistido."

As duas personagens agora se encontram no mesmo nível. Elas se aproximam. A escrita da criança permanece no alto da página, separada das duas cenas, os dois morros, em níveis diferentes, e vem separada por uma linha ondulada como se também estivesse acima de um morro. Quanto às dificuldades mostradas no texto anterior, a palavra "isperemetar" chama a atenção tanto pelo modo de representação propriamente dito, como pela escolha do infinitivo – experimentar – que parece apontar a falta de um outro verbo que, com ele, daria a ideia de continuidade: ia experimentar?



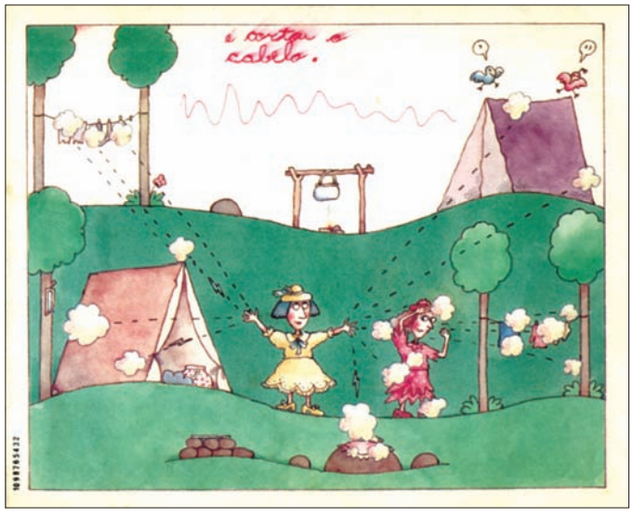
" e a cabana de catarina tambem ficou feia."

A partir desta página, a criança começa a ler as imagens de maneira mais solta. A "cabana" de Catarina já havia ficado "feia" algumas páginas atrás, mas isso não havia ainda sido mencionado no texto. Preocupa à criança, agora que as personagens se aproximam amistosamente, resolver o problema da feiura das cabanas que não foi resolvido. Este talvez seja o motivo do rompimento com o fluxo da narrativa que acontece no texto da Tetê, nesse momento.



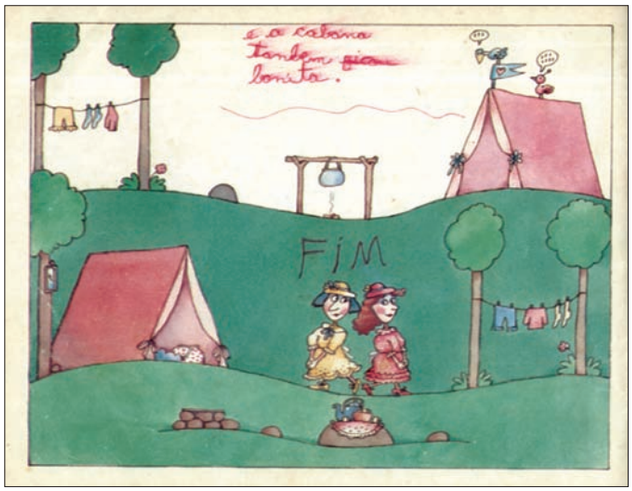
“ e Josefina pos o vistido e o chapeu.”

A criança percebe o rompimento e retoma o fluxo da narrativa na cena seguinte. Pôr o vestido e o chapéu sela a amizade entre as personagens.



“ e cortou o cabelo.”

Faltou um detalhe, recuperado na página seguinte: o corte do cabelo. A criança não registra a ação posterior de Josefina; ela conta aqui com o apoio das imagens mostradas.



“ e a cabana também ficou bonita. FIM“

Na última cena, Tetê encontra a solução para o grande problema que ainda não havia sido resolvido e ainda a incomodava: “as cabanas” também precisavam de um final feliz. O FIM, em caixa-alta, impresso perto das personagens, afasta-se do lugar onde se localiza a história que está sendo escrita por Tetê para dentro da cena. Unindo o fim dos dois textos – a narrativa visual e a narrativa verbal –, de autorias diferentes, que terminam ali.

Algumas considerações finais

Pavimentar bem o caminho do letramento literário antes e no início do processo de alfabetização pode ser a mais importante tarefa à qual as professoras deveriam se lançar, se descobrirem a tempo o que significa o contato com bons livros da literatura para a vida, para a formação humana. Por mais fáceis e simples que sejam as histórias, elas sempre requerem algum ensinamento, que vai desde o modo como pegar o livro, passar as páginas; desde as indicações sobre a direção da escrita nos livros, sobre a ordenação sequencial que indica um fluxo narrativo – seja livro de imagens, seja texto verbal e visual – daí a aposta, no que a princípio parece ser um exagero, em se produzirem livros para bebês.

A autonomia do leitor é uma conquista contínua, que não se separa definitivamente das mediações. Por mais experientes que sejam os leitores, eles sempre

participam de processos mediados, condição movida pelos desafios que os textos – e aqui nos interessam de perto os literários – nos colocam. O simples, na literatura infantil, não pode ser confundido com o banal, que segue os moldes de uma produção que não respeita a inteligência infantil, em nome do favorecimento de leitura autônoma, sem a mediação de um adulto. Sem repetir fórmulas ou facilitar a linguagem, a simplicidade na literatura para crianças pode propor desafios em direção a uma travessia para a autonomia, ao produzir estímulos que assegurem a continuidade do processo de formação de leitores apenas iniciado.

Referências Bibliográficas

FURNARI, Eva. *Catarina e Josefina.* Belo Horizonte: Formato, 1990.

FURNARI, Eva. *Cacoete.* São Paulo: Ática, 2005.

FURNARI, Eva. *Zig Zag.* São Paulo: Global, 2006.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros.* Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. A reinvenção da alfabetização. Belo Horizonte, Presença Pedagógica, Editora Dimensão, v. 9, Jul./Ago. 2003.

3.2 | Alfabetizar letrando a partir da literatura infantil

Juanice de Oliveira Vasconcelos
Eliana Pereira Araújo*

As atividades relatadas foram desenvolvidas na Escola Municipal Dona Marucas, da rede municipal da cidade de Lagoa Santa/MG, com crianças de 5/6 anos, ao longo do ano de 2008, em uma turma com 22 alunos, pela professora Juanice de Oliveira Vasconcelos, e com o apoio e a colaboração da professora participante do Núcleo de Alfabetização e Letramento do município, Eliana Pereira Araújo.

Partimos do princípio da importância do trabalho com a literatura na infância e da contribuição que esse trabalho traz para a aquisição da leitura e da escrita. Procuramos, sempre, incentivar o manuseio de livros de diferentes gêneros textuais e o convívio com diferentes portadores de textos, para melhor compreensão do uso social da escrita.

Em nossa sala de aula, temos um cantinho de leitura com diversos portadores: convites, calendário, guia comercial da cidade, histórias em quadrinhos, livros de receitas, fábulas, poesias, contos de fadas, livros de imagem e muitos outros, que os alunos podem manusear, ler, explorar durante o período de aula. Além desse cantinho, todos os dias as crianças ouvem uma história, ora lida, ora contada, ora gravada em CD.

Observando a turma, percebemos que, mesmo tendo contato com uma variedade de material escrito, os alunos ainda não conseguiam identificar o objetivo e as características de outros gêneros textuais que não fossem histórias. Resolvemos, então, trabalhar com o livro *O carteiro chegou*, de Janet & Allan Alberg, da editora Companhia das Letrinhas, que proporciona diversas situações de uso de diferentes gêneros aliados aos contos de fadas, o que possibilitaria às crianças, de uma forma muito prazerosa, o contato com uma variedade de textos que circulam na sociedade.

A primeira etapa do trabalho foi uma sondagem para saber se todos os alunos conheciam todas as histórias citadas no livro; percebemos que nem todas eram conhecidas e que algumas crianças conheciam finais diferentes para a mesma história.

Decidimos, então, recontar as histórias, discutindo os diferentes finais, à medida que íamos realizando a leitura do livro *O carteiro chegou*; para isso, quando contávamos ou relembrávamos uma história, procurávamos fazê-lo

* **Juanice de Oliveira Vasconcelos e Eliana Pereira Araújo**. Professoras da Rede Municipal de Lagoa Santa, Minas Gerais.

usando diferentes versões. Depois de cada história, abríamos o envelope com a correspondência entregue pelo carteiro à personagem da história.

O primeiro envelope é uma carta de Cachinhos Dourados pedindo desculpas à família dos ursos. Analisamos a estrutura da carta e sua intencionalidade; logo surgiu a vontade de escrevermos nós também uma carta para a turma vizinha, pois os alunos, em um outro momento, tinham manifestado o desejo de cantar para aquelas crianças a música "De olhos vermelhos" de que eles gostavam muito, e a carta foi vista como um recurso para comunicar o interesse de apresentar a música, sugerindo o dia e a hora. Assim foi feito.

A próxima história no livro é a de João e Maria; o carteiro entrega à bruxa um panfleto de propaganda de artigos para bruxa. A partir dele, fizemos uma lista de objetos que uma bruxa usa e, ao compararmos a lista com os artigos oferecidos no panfleto, vimos que a loja não oferecia chapéu de bruxa. Criamos, então, o nosso panfleto de oferta de chapéus de bruxa, com diversos modelos.

Em relação à história de João e o pé de feijão, o carteiro leva para o gigante um cartão postal enviado por João, em viagem de turismo com o dinheiro fornecido pela galinha de ovos de ouro. Trabalhar com o cartão postal não foi fácil, porque é um gênero e portador muito ausente na vida das crianças; levou algum tempo para que compreendessem seus objetivos e características, mas quando isso aconteceu, foi mágico!

Nessa mesma ocasião, estávamos, em outros momentos, trabalhando com o poema "As Borboletas", de Vinicius de Morais, e as crianças tinham feito muitas borboletas que foram espalhadas pelo jardim da escola; tínhamos tirado algumas fotos, e quando as crianças contemplaram, em sala, a "obra de arte" que tinham feito, uma delas propôs fazermos com uma das fotos um cartão postal para enviarmos às crianças de uma creche da rede, para mostrar a elas como era bonita e legal a nossa escola, já que a maioria das crianças dessa creche são direcionadas para a nossa escola.

A personagem seguinte, no livro *O carteiro chegou*, é Cinderela; o carteiro entrega a ela um ofício de uma editora que pretende publicar um livro com a história dela, vindo junto o livrinho, para que ela dê sua autorização. A turma propôs escrever também um livro, e escolheu a história de Cachinhos Dourados para confecção de um livrão, com desenhos e texto deles, o que foi feito.

A seguir, o carteiro entrega ao Sr. Lobo Mau uma carta do advogado de Chapeuzinho Vermelho e dos Três Porquinhos, comunicando providências que iam ser tomadas

contra as maldades que ele tinha praticado. Desta vez, votamos em sala qual a pena que o Lobo deveria cumprir por todas as maldades cometidas, e escrevemos uma carta para ser enviada ao Lobo; desta vez, demos uma atenção especial à escrita do endereçamento no envelope.

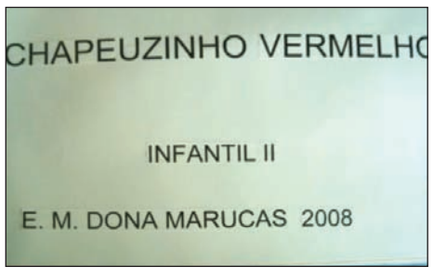
A última carta que o carteiro entrega é um cartão de aniversário que Chapeuzinho Vermelho envia para Cachinhos Dourados, que está comemorando mais um ano de vida, e junto manda uma nota – um "dinheirinho" – como presente. Os alunos trouxeram várias notas com as quais trabalhamos números e quantidades; além disso, construímos uma receita de gelatina que seria uma guloseima a ser servida na festa de aniversário.

A segunda etapa do trabalho com o livro *O carteiro chegou* foi a pintura das histórias em tecido. Cada história foi dividida em três partes: o início, o meio e o fim, o que levou as crianças a perceberem a estrutura de uma narrativa. Votamos cenas para serem desenhadas e pintadas para cada parte. Cada criança recebeu um quadrado de tecido, desenhou e depois pintou sua cena com tinta para tecido; levamos os quadrados para uma costureira que juntou os retalhos na ordem adequada, colocou uma borda com uma chita bem colorida e alegre, formando, assim, uma linda colcha para a nossa sala: todas as vezes que buscávamos livros no nosso cantinho de leitura, nós a utilizávamos para forrar o chão e deitávamos sobre ela.



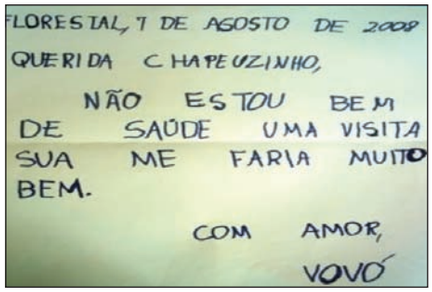
A terceira e última atividade com base no livro *O Carteiro Chegou* foi a criação de uma outra versão para a história de Chapeuzinho Vermelho, levando as crianças a participarem da escrita de um livro. A história começa quando Chapeuzinho Vermelho recebe uma carta da vovó, comunicando que ela não estava muito bem de saúde. A partir daí, surgiu um livro com: a lista das guloseimas de que a vovó mais gostava; um cartaz informativo que Chapeuzinho encontra no meio do caminho, na floresta; um mapa para chegar à casa da vovó; um bilhete que a vovó deixara na porta de sua casa para Chapeuzinho; a lista de telefones que Chapeuzinho consultou para pedir ajuda; a lista de convidados que iriam participar da festa de comemoração da prisão do lobo; a receita do delicioso bolo da vovó; e, finalizando, uma nova versão da música cantada por Chapeuzinho Vermelho. O resultado foi surpreendente! Do início ao fim da história, as crianças tinham uma situação a resolver e uma nova possibilidade de escrita.





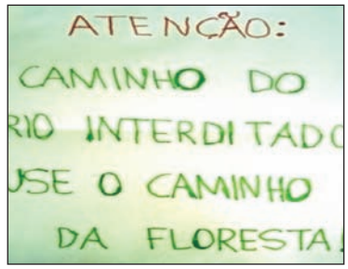










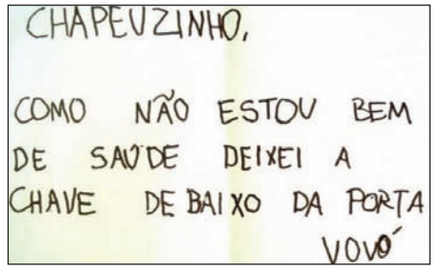


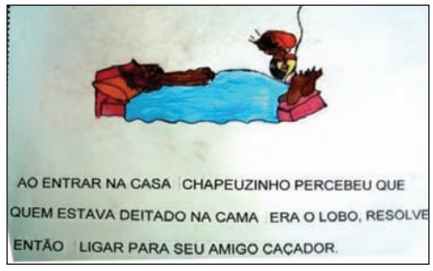

NO CAMINHO, CHAPEUZINHO ENCONTROU UM CARTAZ INFORMATIVO E TEVE QUE MUDAR SEU CAMINHO.


O LOBO QUE ANDAVA PELA FLORESTA, DISFARSOU-SE DE CORDEIRO E ENTREGOU UM MAPA COM UM ATALHO PARA CHEGAR ATÉ A CASA DA VOVÓ.



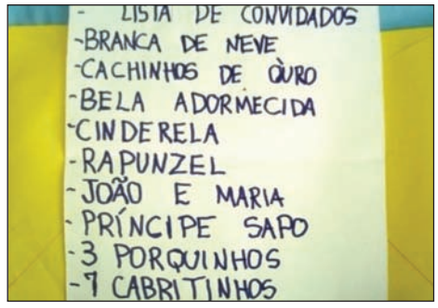

CHEGANDO A CASA DA VOVÓ, CHAPEUZINHO ENCONTRO UM BILHETE, PREGADO NA PORTA.



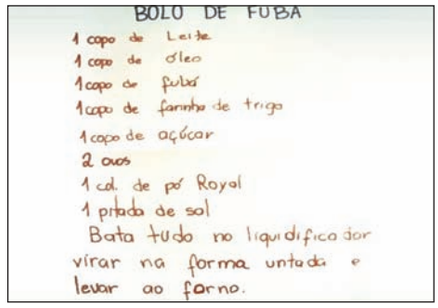

AO ENTRAR NA CASA CHAPEUZINHO PERCEBEU QUE QUEM ESTAVA DEITADO NA CAMA ERA O LOBO, RESOLVE ENTÃO LIGAR PARA SEU AMIGO CAÇADOR.



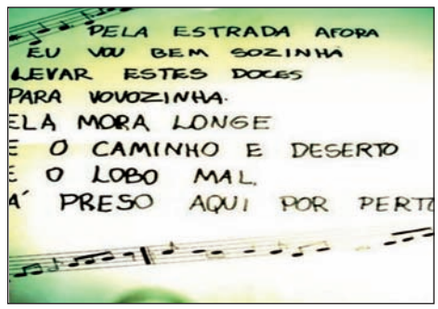

PARA COMEMORAR A PRISÃO DO LOBO CHAPEUZINHO DEU UMA GRANDE FESTA, FEZ UMA LISTA DE CONVIDADOS PARA NÃO SE ESQUECER DE NENHUM AMIGO











Em síntese: foi desenvolvido um trabalho com textos literários, em que os contos de fadas foram também base para o conhecimento e o uso de vários gêneros e portadores de textos, e as crianças tiveram a oportunidade de vivenciar experiências em que desempenharam o papel ora de leitores, ora de escritores, mesmo antes de estarem convencionalmente alfabetizadas.



3.3 | O Jogo Linguístico: brincando com as hipóteses das crianças

Arlete Alves Corrêa*

Em meados dos anos 90, tive a oportunidade de estudar Linguística por meio de uma ação de formação continuada desenvolvida pela Universidade Federal de Minas Gerais. Nesse processo de formação, aprofundei meus conhecimentos sobre Fonética e Fonologia, o que me levou a pensar na possibilidade de elaborar um procedimento de ensino voltado para o processo de alfabetização, apoiado nos estudos sobre análise fonológica.

Iniciei, então, uma investigação didática, planejando um roteiro de perguntas direcionadas a um grupo de crianças que apresentavam diferentes hipóteses sobre o sistema de escrita. As crianças foram reagrupadas por níveis próximos de acordo com suas hipóteses e conhecimentos sobre a língua[14], formando-se, assim, pequenos grupos: o grupo de crianças que revelavam hipótese pré-silábica, o grupo de crianças que revelavam hipóteses silábicas e o grupo de crianças que revelavam hipótese alfabética.

Para cada grupo de crianças eram dirigidas perguntas sobre sílabas orais (iniciais, finais e mediais) e letras (sons das letras: iniciais, finais e mediais), dentro de uma determinada palavra. Por exemplo, crianças que ainda não faziam relação entre aliterações, rimas e não percebiam a pauta sonora das palavras eram questionadas com as seguintes perguntas:

- Há o som PA ou MA na palavra MALA?
- Há o som TÉ ou FÉ na palavra CAFÉ?
- Há o som MI ou LI na palavra COMIDA?

Observe que as perguntas apresentadas às crianças demandavam uma análise fonológica das sílabas, mediada pelas atividades de comparação destas. Depois que as crianças apresentavam suas respostas, as palavras eram registradas no quadro para que elas pudessem ser analisadas na perspectiva de suas formas escritas.

Para as crianças com hipóteses mais avançadas sobre a língua escrita, como, por exemplo, as crianças que apresentavam hipóteses silábicas de escrita, o foco das perguntas passava a ser a letra (correspondência letra/som) na mesma sequência de abordagem: letra inicial, final e medial.

[14] Tais crianças eram previamente diagnosticadas nestas capacidades.

* **CORRÊA, Arlete Alves.** Professora da Rede Municipal de Belo Horizonte e integrante do Núcleo de Alfabetização e Letramento da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

- Há a letra F ou L na palavra FOCA?
- Há a letra I ou U na palavra TATU?
- Há a letra T ou B na palavra CABELO?

Para o grupo de crianças com hipóteses nos níveis silábico-alfabéticos e alfabéticos, as perguntas tinham como unidade de análise os fonemas surdos e sonoros, as consoantes nasais e algumas regularidades.

- Há a letra T ou D na palavra TOMATE?
- Há a letra M ou N na palavra CANETA?
- Há ou não há a letra R na palavra CARTA?
- Há ou não há a letra N na palavra CANTA?

Após realizar o Jogo Linguístico com pequenos grupos de crianças, iniciei o processo de aplicação em turmas de crianças com agrupamento heterogêneo. Pude, então, observar com mais cuidado a forma como as crianças lidavam com essa situação de aprendizagem. Essa observação me permitiu aprimorar os encaminhamentos em sala de aula e a propor um jogo por meio do qual as crianças seriam desafiadas a superar suas hipóteses, cada uma de acordo com seu nível conceitual.

Em que consiste o Jogo Linguístico

O Jogo Linguístico é uma atividade didática que tem como objetivo estimular o processo de compreensão por parte das crianças acerca da língua escrita enquanto sistema de representação. Apesar de ser um procedimento de ensino que emprega uma estratégia lúdica, não pode ser visto apenas como um "jogo de brincar". O Jogo Linguístico exige um rigoroso processo de planejamento por parte da professora. A organização metodológica do jogo, o roteiro prévio a ser elaborado, a rotina com que é proposto em sala de aula, a sequência e a progressão que caracterizam o seu encaminhamento junto às crianças, a avaliação e o registro são elementos fundamentais que devem fazer parte do planejamento pedagógico desse jogo.

A proposta baseia-se na ideia de que a tarefa de analisar palavras orais e escritas deve propiciar ao aprendiz um trabalho cognitivo que o leve a comparar, identificar e classificar as unidades sonoras e gráficas que constituem as palavras, e compreender as regras de funcionamento do sistema de escrita, aplicando-as em suas práticas de escrita. Outra ideia que orienta o encaminhamento do Jogo Linguístico junto às

crianças diz respeito à necessidade de se promover a interação entre as crianças para que elas tenham oportunidade de socializar e refletir sobre as hipóteses que constroem ao longo do processo de aquisição da língua escrita. Durante a realização do Jogo, a professora faz perguntas sobre a escrita de palavras, considerando o conhecimento que cada grupo tem a respeito do funcionamento do sistema de escrita. Essas perguntas geram "problemas" a serem resolvidos cooperativamente entre os membros de uma equipe. Desta forma, elas estimulam as crianças a refletir sobre conflitos que integram o aprendizado da língua escrita. Ao mesmo tempo, é importante assegurar que as regras sejam respeitadas e que os integrantes das outras equipes respeitem o processo e a capacidade das demais equipes. Como veremos a seguir, o Jogo Linguístico não apenas respeita a heterogeneidade da classe em relação à apropriação do sistema de escrita, mas, sobretudo, faz dessa heterogeneidade um pressuposto para a realização da atividade.

Metodologia do Jogo Linguístico

O jogo linguístico segue três etapas:

1. O planejamento por parte da professora;
2. A realização do jogo com as crianças;
3. A avaliação do desempenho demonstrado pelas crianças ao longo do jogo.

Aspectos presentes no planejamento

Primeiro aspecto: avaliação diagnóstica

Para planejar o jogo, é preciso que se realize uma avaliação diagnóstica junto às crianças para identificar o nível conceitual em que se encontram. A professora deverá realizar com cada criança atividades de escrita espontânea a fim de diagnosticar seu nível de escrita. Esta etapa é fundamental para a realização e o sucesso do Jogo. Para maior precisão do diagnóstico, é importante que seja solicitado às crianças que escrevam palavras com sílabas canônicas e palavras com sílabas não canônicas.

Metodologia: planejamento da professora

Exemplo de diagnóstico para os níves de escrita - palavras canônicas

Diagnóstico do nível de escrita

Escola ..... Ano / Série ..... Data: .....

Turma ..... Professora ..... Aluno .....



Palavras do Exercício:

Primeira coluna	Segunda coluna
macaco	camelo
pato	gato
lobo	coruja
cavalo	sapo
pato	jacaré

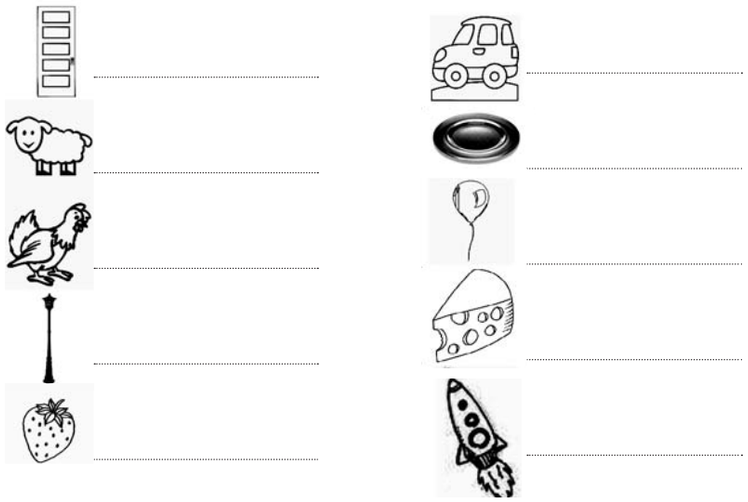
O exercício anterior é conhecido como auto-ditado porque as crianças são solicitadas a escreverem palavras a partir do reconhecimento de figuras. Nesta situação, elas precisam voltar suas atenções para a palavra a ser escrita sem contar com a pronúncia da palavra feita pela professora – o que geralmente acontece no exercício mais comum de ditado. No entanto, a professora precisa saber que palavras a criança teve a intenção de escrever para cada figura. Caso contrário, corre-se o risco de fazer uma análise inadequada da escrita produzida pela criança. Uma maneira de controlar esse problema é assegurar, antes da realização da escrita das palavras pelas crianças, que toda a classe fale em voz alta o nome dos objetos.

Exemplo de diagnóstico para os níves de escrita - palavras com sílabas não-canônicas

Diagnóstico do nível de escrita

Escola ..... Ano / Série ..... Data: .....

Turma ..... Professora ..... Aluno .....



Palavras do Exercício:

Primeira coluna	Segunda coluna
porta	carro
ovelha	prato
galinha	balão
poste	queijo
morango	foguete

Segundo aspecto: divisão das equipes

A partir do diagnóstico, a professora deverá dividir a turma em três equipes de acordo com os níveis conceituais das crianças em relação à língua escrita. Provavelmente, o número de crianças para cada equipe será diferente. Esta situação não afetará a realização do Jogo. Não há regras rígidas para a organização da turma em equipes, pois a composição das equipes vai depender das características dos alunos e da turma como um todo em relação à apropriação do sistema de escrita. O importante é constituir cada equipe com crianças cujo nível de escrita seja o mais próximo possível, favorecendo que o conflito gerado pela pergunta do jogo seja um desafio para todas as crianças da equipe.

Equipe	Conhecimento sobre escrita
Equipe A	(A) Menor
Equipe B	(B) Intermediário
Equipe C	(C) Maior

Exemplos de organização das equipes:

Equipe	Níveis de escrita dos alunos
A	pré-silábico
B	silábico
C	silábico-alfabético e alfabético

Equipes	Níveis de escrita dos alunos
A	pré-silábico e silábico quantitativo
B	silábico qualitativo e silábico alfabético
C	alfabético

Terceiro aspecto: definição do momento do Jogo

É necessário planejar um tempo na rotina diária semanal para a realização do Jogo. Após algumas aulas realizando o Jogo, as crianças adquirem autonomia e o Jogo ganha agilidade. O tempo médio de duração deverá ser de 20 minutos.

- Realizar o Jogo no início da aula (entrada dos alunos), antes dos materiais serem tirados da mochila;
- Realizar o Jogo 3 a 4 vezes por semana.

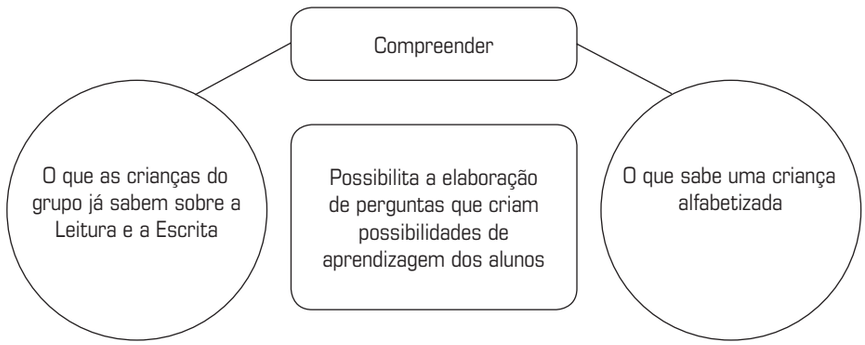
Quarto aspecto: o roteiro de perguntas

A professora deverá elaborar um roteiro com três perguntas a serem propostas para cada equipe. Exemplo:

Equipe/Nível	Perguntas
A (pré-silábico)	Tem MA ou FA na palavra MATA?
	Tem BO ou CO na palavra COLA?
	Tem JU ou LU na palavra CAJU?

O planejamento prévio das perguntas é um fator muito importante para o sucesso do Jogo em sala de aula. A elaboração adequada destas perguntas é a ESSÊNCIA do Jogo Linguístico. Essa elaboração vai depender, em primeiro lugar, da representação que a professora tem sobre o que sabe uma criança alfabetizada – seu entendimento sobre quais seriam as capacidades, as vivências e o valor assumidos por uma criança que domina a língua escrita. E, em segundo lugar, vai depender da identificação que é feita por ela do nível conceitual em que as crianças se encontram – resultado da análise das produções das crianças em sala de aula e na avaliação diagnóstica.

A elaboração adequada das perguntas a serem feitas a cada grupo é a essência do Jogo Linguístico



Orientações para elaborar as perguntas do Jogo

1. Grupo de crianças que demonstram hipótese pré-silábica

Para o grupo de crianças que demonstram hipótese pré-silábica em suas escritas, as perguntas devem abordar a correspondência entre a fala e a escrita no nível da sílaba. Nesta fase do jogo, deve-se iniciar o trabalho com as sílabas iniciais, depois as finais e, por último, as mediais.

Correspondências a serem exploradas nas perguntas dirigidas a esse grupo de crianças:

- P, B, F, V, T, D, R, L, M, N, X e Z (acompanhadas de vogais)
- S, C, J, e G (acompanhadas das vogais A, O e U)
- Trabalhar com sílabas canônicas ou regidas por regras contextuais.

Exemplo:

Equipe/Nível	Perguntas
A pré-silábico	Tem o som BA ou MA na palavra MALA?
	Tem o som TI ou FI na palavra CANTIGA?
	Tem o som LO ou RO na palavra RODA?
	Tem o som SA ou VA na palavra LAVA?

Aos poucos, a professora deve introduzir as perguntas que exploram pares de sílabas que permitam o trabalho das crianças com as consoantes surdas e sonoras, consoantes nasais e outras. Veja os pares abaixo:

- F/V
- T/D
- P/B
- X/Z
- M/N
- C/G
- C/S
- G/J

2. Grupo de crianças que demonstram hipótese silábico-alfabética e alfabética

Para o grupo de crianças que demonstram hipótese silábico-alfabética e alfabética em suas escritas, as perguntas devem abordar a correspondência entre a fala e a escrita no nível da relação letra/som.

Primeiro exemplo:

Equipe/Nível	Perguntas
B ou C (silábico-alfabético e alfabético)	Tem a letra B ou P na palavra CAPELA?
	Tem a letra C ou G na palavra LAGOA?
	Tem a letra H ou G na palavra GAROTA?
	Tem a letra N ou M na palavra CAMISA?

Segundo exemplo - perguntas para os alunos perceberem as marcas da nasalidade ("N" no final da sílaba), do "R" no final de sílaba, do "S" no final de sílaba e do "NH" e "LH":

Equipe/Nível	Perguntas
B ou C	Tem ou não tem a letra "R" na palavra CARTA?
(silábico-alfabético e alfabético)	Tem ou não tem a letra "N" na palavra PONTE?
	Tem ou não tem a letra "S" na palavra PASTA?
	Tem ou não tem as letras "LH" na palavra TELHADO?

Correspondências a serem exploradas nas perguntas dirigidas a esse grupo de crianças:

- **B, C, D, F, G, J, L, M, N, P, R, S, T, V, X, Z;**
- Dígrafos **LH** e **NH**;
- "**R**" no final de sílaba;
- "**S**" no final de sílaba;
- "**N**" no final de sílaba.

3. Grupo de crianças que demonstram compreender a natureza alfabética da escrita e em processo de domínio da ortografia

Com relação ao grupo de crianças que demonstram compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita, tem-se como meta o domínio progressivo da ortografia. Para esse grupo, as perguntas devem abordar as correspondências regulares.

Exemplo:

Equipe/Nível	Perguntas
C (alfabético ortográfico)	Tem um "R" ou dois "RR" na palavra BARRO?
	Tem um "R" ou dois "RR" na palavra RODA?
	Tem um "R" ou dois "RR" na palavra CARACOL?
	Tem as letras "QU" ou "GU" na palavra FOGUETE?
	Tem as letras "QU" ou "GU" na palavra QUILO?
	Tem "M" ou "N" na palavra CAMPO?
	Tem "M" ou "N" na palavra JARDIM?
	Tem um "S" ou dois "SS" na palavra PÁSSARO?
	Tem um "S" ou dois "SS" na palavra ROSA?

Correspondências a serem exploradas nas perguntas dirigidas a esse grupo de crianças:

- Sons do "**R**";
- Dígrafos "**QUA**", "**QUE**", "**QUI**", "**GUA**", "**GUE**", "**GUI**";
- Sílabas "**GE**" e "**GI**";
- Nasalidade;
- "**S**" e "**SS**" entre vogais.

Depois de elaboradas as perguntas, a professora deve organizar um roteiro que oriente o encaminhamento do Jogo em sala de aula.

Jogo Linguístico – roteiro da professora

Data: _____

Equipe/Nível	Perguntas
A (pré-silábico)	Tem BA ou MA na palavra MALA?
	Tem TI ou FI na palavra CANTIGA?
	Tem LO ou RO na palavra RODA?
	Tem SA ou VA na palavra LAVA?
Alunos	(nomes dos alunos)

Equipe / Nível	Perguntas
B (silábico)	Tem FA ou VA na palavra FADA?
	Tem TI ou DI na palavra MEDIDA?
	Tem GA ou JA na palavra JANELA?
	Tem NI ou MI na palavra COMIDA?
Alunos	(nomes dos alunos)

Equipe / Nível	Perguntas
C (silábico-alfabético e alfabético)	Tem a letra B ou P na palavra CAPELA?
	Tem a letra C ou G na palavra LAGOA?
	Tem a letra H ou G na palavra GAROTA?
	Tem a letra N ou M na palavra CAMISA?
Alunos	(nomes dos alunos)

Realização do jogo

Primeiro passo: organização da turma

Organizar a turma conforme os três grupos previamente definidos, a partir do diagnóstico do nível de escrita de cada aluno. Para a realização do Jogo, os alunos da mesma equipe devem estar próximos. Conforme a disponibilidade de espaço na sala de aula, o Jogo poderá ser realizado com as crianças sentadas no chão, em rodinha ou nas mesinhas dispostas para o trabalho em pequenos grupos. Isso facilitará a interlocução das crianças em torno da pergunta feita para sua equipe.

Segundo passo: registro no quadro da sala

Dividir o quadro em três colunas. Cada coluna recebe o nome de uma equipe.

Equipe A	Equipe B	Equipe C

Assim que a turma e o quadro estiverem organizados, dar início ao Jogo. De acordo com o planejamento previamente realizado, fazer as perguntas para os alunos. Inicia-se com a pergunta para a equipe A, ou seja, dirige-se à equipe dos alunos com menor conhecimento sobre a escrita. (Vamos imaginar que a equipe A desta turma seja composta por crianças que revelaram hipótese pré-silábica na produção escrita do diagnóstico).

Ao fazer a pergunta para a equipe A, a professora registra no quadro as opções de resposta. Veja um exemplo:

> Equipe A, atenção para a pergunta: "Tem MA ou LA na palavra BOLA"?
>
> E, em seguida, a professora registra no quadro e repete a pergunta, mostrando onde está escrita a sílaba. "Tem MA (mostra a sílaba MA) ou LA (mostra a sílaba LA) na palavra BOLA?"

Equipe A	Equipe B	Equipe C
MA LA		

As crianças da equipe devem se reunir e trocar pontos de vista sobre a pergunta proposta. Após essa troca, a equipe apresenta a sua resposta por consenso ou opinião da maioria.

O momento de interação na equipe é uma oportunidade para que a professora retome com a turma as regras necessárias para o bom andamento do jogo. Em geral, crianças que exercem maior liderança na turma se destacam, ao passo que alunos com perfil mais quieto participam pouco. É importante que a professora faça intervenções, de modo a garantir que todos da equipe reflitam sobre a pergunta proposta.

Depois que a equipe expõe sua resposta, a professora solicita a toda a turma que ajude a escrever a palavra. As crianças soletram enquanto a professora registra a palavra no quadro, no espaço apropriado.

Equipe A	Equipe B	Equipe C
MA LA BOLA		

No momento do registro da palavra no quadro, as crianças com maior conhecimento participam contribuindo com a escrita da palavra. Nesse momento, criam-se oportunidades de aprendizagem para as crianças que ainda não apresentam o nível alfabético.

É interessante que a professora aproveite a oportunidade e promova reflexões entre os alunos. Ex.:

- Quais letras formam a sílaba BO de BOLA?
- Quais outras palavras vocês conhecem que começam com "BO"?

A resposta final da equipe é que determinará a pontuação, sendo 1 ponto para acerto e 0 para erro.

Assim que a 1ª pergunta estiver respondida e corrigida, segue-se com uma pergunta para a equipe B (alunos com conhecimento intermediário) e, por último, para a equipe C (aluno com maior conhecimento). Assim que as três equipes tiverem participado, a primeira rodada é finalizada.

É importante que os alunos da equipe B e, principalmente, da equipe C questionem a professora sobre o nível das perguntas propostas para a equipe A e/ou B, alegando que são mais "fáceis. Nessa hora é interessante que a professora converse com a turma sobre as diferentes formas e ritmos de aprendizagem entre as crianças e sobre a necessidade de que todos contribuam e aprendam uns com os outros.

Dar continuidade ao Jogo, realizando a segunda rodada da mesma forma que a primeira e, assim, sucessivamente, até completar a terceira rodada. Ao final do Jogo, terão sido realizadas nove perguntas, sendo três perguntas para cada equipe. Vence a equipe que obtiver o maior número de pontos ao final do Jogo.

Terminado o jogo, nove palavras estarão registradas no quadro. Os alunos fazem a leitura e a cópia de todas as palavras no caderno.

Avaliação e replanejamento

Durante a realização do Jogo, é importante que a professora faça intervenções junto aos alunos para garantir que as regras sejam cumpridas, assegurando o sucesso da atividade: o aprendizado do aluno. Nas primeiras vezes em que o Jogo é realizado, as intervenções são mais frequentes. Com a constância da atividade na rotina de trabalho, as crianças se habituam às regras e tornam-se mais autônomas. Vale lembrar que, por se tratar de uma atividade lúdica, as crianças gostam de participar e cooperam com o trabalho, favorecendo o aprendizado.

Após o Jogo, a professora deve refletir sobre o desenvolvimento da atividade, redirecionando o planejamento do Jogo nas próximas vezes em que for realizado:

- A pergunta dirigida à equipe ofereceu desafio a todos os alunos? Em caso negativo, o aluno pode passar a integrar uma equipe mais desafiadora (com maior conhecimento sobre a escrita);

- As perguntas foram muito difíceis para cada equipe? Em caso afirmativo, a professora deve ficar atenta ao elaborar as perguntas para o próximo Jogo.
- Todas as equipes estão tendo oportunidade de vencer o Jogo? Em caso negativo, a professora deve reorientar as perguntas que vêm fazendo para as equipes, no sentido de possibilitar que todas vençam (não fazer sempre perguntas muito difíceis para a mesma equipe).
- Periodicamente, a professora deve reavaliar o nível conceitual dos alunos, monitorando a evolução e reorganizando as equipes e as perguntas a serem feitas. Por exemplo, a professora deve ficar atenta ao momento em que o jogo deve mudar da sílaba para a letra.

3.4 | A produção de textos e o desenho na sala de aula.

Kely Cristina Nogueira Souto *

O relato apresentado a seguir descreve e analisa algumas situações de aprendizagem propostas pela professora Miriam, que leciona em uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte. Por meio desse relato, buscaremos refletir sobre as concepções e as intervenções subjacentes à sua prática em sala de aula.

Para a professora Miriam, uma das ações pedagógicas mais significativas na prática de ensino junto às crianças de seis anos é a atividade de desenho. Ao falar sobre a organização do seu trabalho, no início do ano, a professora afirmou que contava com a participação de todas as crianças para compor os painéis da sala. Na sua forma de ver, o ambiente da sala de aula não pode ser organizado exclusivamente pelo professor alfabetizador. A professora explicitou essa concepção ao comentar sobre a organização do espaço escolar no momento em que as crianças são recebidas no início do ano letivo:

> "No início do ano nós tivemos uma semana antes para decorar, arrumar, que no meu entender, com a minha experiência, precisamos sim de uma organização anterior para conhecer pelo menos o que está escrito na ficha do aluno[15]. Quem são esses alunos, onde eles moram, que experiências eles têm, mas o acontecimento, a organização da sala, ah..., isso é com eles. (...) Quando eu recebo os meninos, juntos, nós vamos compondo esse ambiente que é nosso..."

No início do ano letivo, para compor o ambiente da sala de aula, a professora envolveu as crianças em produções de desenhos. Ela orientou as atividades de modo que as crianças soubessem o que e o para que desenhar, deixando claro para a turma qual era a função ou o destino dos desenhos que eles produziriam. Os desenhos poderiam compor capas de trabalhos ou de algum projeto, como também cartões, convites; poderiam ser expostos em painéis da escola, tanto na sala de aula quanto na área externa da sala, no pátio. Essa atitude se constituiu como condição importante que orientava as crianças. Temos, aqui, o sentido da tarefa, o por que, o para que e o para quem desenhar, objetivos que precisam ser previstos no planejamento pedagógico. A professora ressaltou que as crianças pediam constantemente para desenhar:

> "(...) eles têm pedido muito desenho, eu acho que eles já vêm muito com essa cultura de colorir o patinho, o gatinho, assim tudo pronto, e eu não quero... Em hipótese alguma eu dou um desenho para meu aluno colorir a troco de nada".

[15] A Ficha do Aluno, geralmente, compõe o arquivo da escola e possui dados de cada criança. Esses dados são coletados no momento da matrícula. É importante que a escola elabore a ficha de modo a coletar dados que contribuam para o trabalho a ser desenvolvido pela professora. É uma fonte importante de informação sobre a criança.

* **SOUTO, Kely Cristina** Nogueira. Professora da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

Havia, também, algumas propostas em que o desenho era livre, embora estas não fossem as situações mais recorrentes na turma da professora Miriam. Mesmo nestas situações, o desenho não era visto como uma mera tarefa sem significado. Desenhar tinha um sentido para as crianças e para a turma naquele momento específico. A professora acreditava que a expressão das crianças, por meio do desenho, poderia ser limitada, caso oferecesse apenas desenhos prontos para colorir:

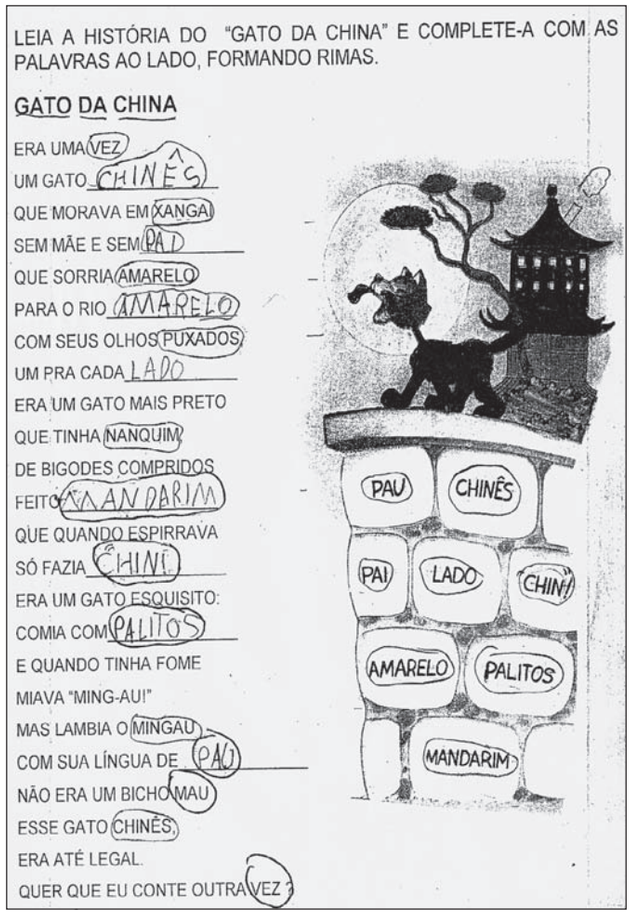
> "Dependendo das experiências anteriores, vivenciadas pelas crianças em outros espaços institucionais, elas podem manifestar desinteresse ou mesmo dizer que não sabem desenhar e, em alguns casos, é possível perceber também que têm apenas o hábito de colorir as matrizes prontas reproduzidas."

Um enfoque que caracteriza a forma como a professora Miriam incorporava a prática do desenho no cotidiano escolar das crianças diz respeito ao fato de as atividades de desenho ocorrerem quase sempre em situações contextualizadas. O trabalho que realizou com o poema "Gato da China", de José Paulo Paes, da editora Ática, é um exemplo de uma situação em que a atividade de desenhar esteve presente de forma contextualizada.

O trabalho realizado com o poema se configurou como uma situação voltada para o eixo da leitura. Priorizou-se o aspecto lúdico do texto, o prazer em ler e a sua compreensão. Outro aspecto importante na exploração do poema "Gato da China' pela professora Miriam foi a entonação de sua leitura para as crianças. Por meio da sua estratégia de leitura oral, a professora fez com que as crianças percebessem as rimas, os sons finais das palavras no poema.

Sabemos que, na leitura de textos rimados, é importante chamar a atenção para a percepção das rimas, pois, por meio delas, as crianças podem identificar os sons semelhantes, evidenciando-se, assim, aspectos sonoros da língua. Como veremos a seguir, a mediação da professora, assegurando a percepção sonora das palavras, foi fundamental para a realização da tarefa posterior.

A tarefa proposta consistia em identificar as palavras que faltavam no texto, no momento em que a professora lia pausadamente. "*Era uma vez, um gato...*" Nesse momento, as crianças deveriam completar respondendo: "*chinês*". O preenchimento dos espaços com as respectivas palavras ocorreu após todo o trabalho da percepção sonora. A professora destacou as palavras no quadro, promovendo situação de leitura de cada uma delas, seguindo a ordem do texto.



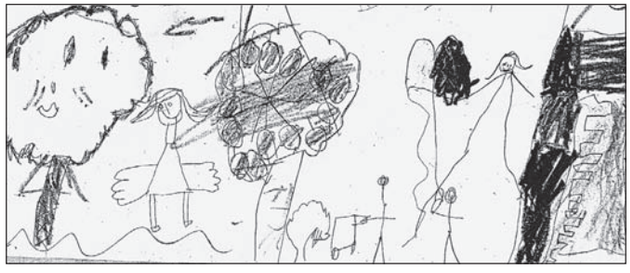
LEIA A HISTÓRIA DO "GATO DA CHINA" E COMPLETE-A COM AS PALAVRAS AO LADO, FORMANDO RIMAS.

GATO DA CHINA

ERA UMA VEZ
UM GATO CHINÊS
QUE MORAVA EM XANGAI
SEM MÃE E SEM PAI
QUE SORRIA AMARELO
PARA O RIO AMARELO
COM SEUS OLHOS PUXADOS
UM PRA CADA LADO
ERA UM GATO MAIS PRETO
QUE TINHA NANQUIM
DE BIGODES COMPRIDOS
FEITO MANDARIM
QUE QUANDO ESPIRRAVA
SÓ FAZIA CHIN!
ERA UM GATO ESQUISITO
COMIA COM PALITOS
E QUANDO TINHA FOME
MIAVA "MING-AU!"
MAS LAMBIA O MINGAU
COM SUA LÍNGUA DE PAU
NÃO ERA UM BICHO MAU
ESSE GATO CHINÊS
ERA ATÉ LEGAL.
QUER QUE EU CONTE OUTRA VEZ?

PAU CHINÊS PAI LADO CHIN! AMARELO PALITOS MANDARIM

A proposta de fazer um desenho contextualizado no tema do poema foi apresentada às crianças no dia seguinte, como uma maneira de se ampliar a atividade de leitura do poema. Assim, após uma releitura coletiva do texto, a professora pediu às crianças que produzissem um desenho que representasse o que elas tinham achado de mais curioso ou o que elas passaram a imaginar a partir da leitura do poema.



"Eu fiz o gato primeiro. Ele é esquisito tem um bigode grande. Depois eu fiz a mãe dele e mais umas pessoas e as árvores. A casa dele é longe." (Mostrou a casa do lado direito da folha.)

O desenho é uma forma de representação que permite à criança demonstrar os seus conhecimentos e sentimentos. Assim ela pode representar o modo como percebeu a situação vivenciada, nesse caso, um poema lido pela professora. Garantir às crianças a apresentação dos desenhos, seja individualmente ou no coletivo, em situações de interação, torna-se relevante, pois se configura como um momento de expressão oral. Este é um momento real de interlocução com os pares, uma atividade contextualizada e que tem sentido para o grupo. Quando as atividades são previamente planejadas e acompanhadas, a professora pode reconhecer o processo evolutivo de cada um. Quando as crianças expõem seus desenhos, na roda de conversa[16], expressam seus desejos, argumentam, discorrem sobre as suas produções, situação que se configura como um momento de ouvir e falar de modo organizado.

[16] Na roda de conversa, a professora priorizou a exposição de ideias, o relato de acontecimentos, a organização das rotinas e expôs propostas pedagógicas que seriam realizadas. Foi um momento rico de interação entre as crianças e entre professora e crianças.

Vale ressaltar que a proposta de desenhos não se vincula apenas ao trabalho com os gêneros textuais. Ela também pode se concretizar e se aliar aos conhecimentos de outras áreas, tais como as ciências naturais, a história, a geografia e a matemática, trabalhados ao longo do ano letivo.

Um sonho de criança mostrado através do texto escrito, da apresentação oral e do desenho

A professora Miriam pediu que as crianças representassem, por meio de desenho e escrita, o brinquedo que queriam ganhar no dia das crianças. Na apresentação do desenho, a professora deixou que cada uma falasse sobre os seus desejos, situação que ocorreu com intervenções e com a mediação dela. Esta foi uma situação que envolveu a oralidade e que exigiu certa organização em relação ao que se falava, como se falava e para quem se falava. Nessa situação, as crianças puderam utilizar o desenho e a escrita como sinalizadores do que seria dito por elas aos colegas.



Enquanto apresentava seu desenho, Raquel fez o seguinte relato:

> "Meu sonho é andar de Montanha Russa. Eu já vi na televisão que ela anda bem rápido. Na hora eu fiquei com medo, mas depois eu pensei, se eu segurar bem forte eu não caio. Eu queria ganhar um passeio desses. Por isso fiz a montanha. A minha montanha anda muito mais rápido e tem muitas voltas. As pessoas ficam muito assustadas quando olham pra ela. Por isso eu fiz assim: assustaaaaaaaaaaada."

Todas as crianças da turma da Raquel fizeram seus desenhos e os apresentaram para os colegas numa roda de apresentação coletiva. A apresentação de Raquel, do seu texto escrito e do seu desenho para os colegas permitiu à professora conhecer, além do desejo da criança, importantes elementos acerca do que Raquel sabe sobre o sistema de escrita. Podemos observar, no material produzido, que a criança já diferenciava o sistema de escrita do desenho, sabia como funcionava o sistema alfabético, já conseguia representar as sílabas simples, formadas por uma consoante e uma vogal (CV) e, até mesmo, as mais complexas, como o NHO (CCV). A escrita de determinadas palavras, por exigirem um conhecimento ortográfico, gerou algumas ocorrências que não correspondiam à escrita convencional, tal como rege o nosso sistema. Podemos confirmar esses dados em algumas palavras, como: RUSA para RUSSA, ASUSTADA para ASSUSTADA. Tendo em vista a idade em que se encontrava e as questões que apresentava, Raquel era incentivada pela professora, em alguns momentos da aula, a pensar em tais aspectos, principalmente em relação ao uso das letras s, z, ç, ss, x, entre outras. Nem todas as crianças sabiam escrever, por isso a professora Miriam, que já conhecia o nível de desenvolvimento da turma em relação ao processo de escrita, orientou a tarefa de modo que, se a criança não soubesse escrever, poderia apenas desenhar.

Raquel cumpriu a tarefa tal como foi solicitada pela professora, desenhou e fez o seu registro escrito. Entretanto, chama especial atenção o emprego de um recurso gráfico/estilístico comum nas histórias em quadrinhos. Ao grafar a palavra "assustada" repetindo a letra "a", Raquel oferece ao leitor, de um lado, o prolongamento da sensação de susto e, por outro lado, o próprio movimento da montanha russa ou talvez a reprodução dos sons ou sentimentos expressos pelas pessoas quando estão nesse brinquedo. A familiaridade de Raquel com esse gênero textual pode ser explicada, como veremos a seguir, pelo trabalho sistemático feito pela professora com as Histórias em Quadrinho.

História em Quadrinhos

A História em Quadrinhos (HQ) é um gênero textual muito apreciado pelas crianças e adultos. Apresentamos, aqui, algumas situações em que a professora Miriam, ao trabalhar com as histórias em quadrinhos na sala de aula, oportunizou às crianças perceberem elementos que as compõem. Além do mais, a professora familiarizou as crianças com o gênero de modo a incentivá-las a ler e a produzir esses textos, respeitando suas características. Para concretizar seus objetivos, Miriam tornou as revistinhas acessíveis às crianças, garantindo momentos na rotina em que eram objeto de estudo e inserindo-as também na sacola de livros[17], disponível na sala de aula.

[17] A sacola de livros era confeccionada em plástico transparente e fixada na parede da sala para que as crianças tivessem acesso aos livros de literatura infantil.

Vejamos, inicialmente, o que levou Raquel a utilizar, no seu texto, um recurso presente nos quadrinhos.

A professora leu várias histórias na sala, mostrando para as crianças as imagens. Destacamos algumas imagens apresentadas ao ler Cebolinha, na história denominada "Ao vencedor o troféu".



Fragmento da História Cebolinha em: "Ao vencedor o troféu". Grande Almanaque de Férias Turma da Mônica. Maurício de Sousa Produções. n.2, Junho de 2007. p. 10.

Fragmento da História Cebolinha em: "Ao vencedor o troféu". Grande Almanaque de Férias Turma da Mônica. Maurício de Sousa Produções. n.2, Junho de 2007. p. 12.

Como forma de facilitar a compreensão das crianças, a professora explorava as imagens da HQ vinculadas ao texto e ressaltava também os recursos gráficos presentes, tais como os balões, as onomatopeias, as cores, os pequenos desenhos e a expressão das personagens. Chamar a atenção para esses aspectos é relevante na medida em que as crianças aprendem observando, imitando os outros com os quais convivem, comparando e (re)significando objetos em suas ações cotidianas.

Nas imagens acima, vimos presentes, em duas situações, a repetição da letra "a" para causar o efeito de sentido pretendido pelo autor, em "gorduchaa!!" e em "testemunhaaa..." Podemos dizer, então, que, diante desses e de outros modelos apresentados em outras histórias, e com a devida intervenção da professora, Raquel se apropriou desse recurso e utilizou-o de modo coerente em sua produção. Constatamos que, embora o gênero produzido não seja uma HQ, ainda assim ele foi utilizado em uma situação em que há uma articulação entre imagem e escrita, tal como se vê nos quadrinhos.

Essa situação permite confirmar a importância de se trabalhar com bons modelos de textos para as crianças, tal como eles se apresentam na sociedade. Os suportes e os gêneros originais devem ser assegurados e disponibilizados para as crianças, de modo que elas percebam que a escrita é real e cumpre uma função social definida. Nessa perspectiva, vimos presente uma concepção de que ler é ler escritos autênticos, que circulam socialmente, e que têm uma função para a comunidade de leitores ou mesmo futuros leitores, as crianças.

Referências Bibliográficas

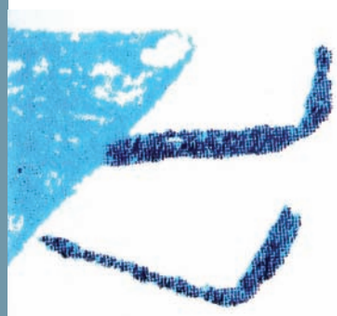
CHARTIER, Anne-Marie; HEBRARD, Jean et al. *Ler e escrever:* entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 166 p.

PAES, José Paulo. *Poemas para brincar*. 16. ed. São Paulo: Ática, 1990.

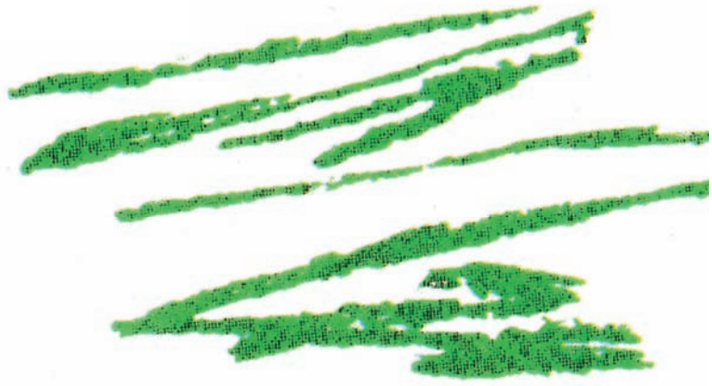
PAULINO, Graça; WALTY, Ivete et al. Tipos de textos, modos de leitura. . Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001. (educador em formação) 163 p.

ROCCO, M. Tereza F. Entre a oralidade e a escrita. In: DIELZICH, Mary Julia Martins (Org.). *Espaços da linguagem na educação*. São Paulo: Humanitas, 1999. p. 64-84.

SMOLKA. Ana Luíza B. A atividade da leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos leitores. In: SMOLKA, Ana Luíza B. et al. *Leitura, desenvolvimento e linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989, p. 23-41.







A história da alfabetização é a história da escola! E se quisermos dar outro rumo à vergonhosa história da alfabetização em nosso país, é à história da escola que temos que dar outro rumo – é a escola que temos de transformar".

Magda Soares





Considerações Finais: professoras, crianças de seis anos e o prazer de ler e escrever para aprender

A tarefa de escrever sobre o trabalho pedagógico com crianças de seis anos nos possibilitou diferentes questionamentos e alguns desafios. Sabemos que também as professoras, ao assumirem, no Ensino Fundamental, as crianças dessa idade, enfrentam desafios e inúmeras dificuldades.

Ao pensarmos nesses desafios e dificuldades, não podemos negligenciar o fato de que esse público pertenceu à educação infantil, uma etapa de ensino com concepções de criança, aprendizagem, conhecimento, tempos e espaços diferenciados. Estamos, pois, dando prosseguimento a algo que se iniciou há muito tempo e que traz em si uma dimensão sempre presente na história da educação deste País: a luta pelo direito a uma educação de qualidade. Nessa perspectiva, as experiências, saberes e conhecimentos construídos na educação infantil acerca dessa criança precisam mais do que ser considerados, devem, sobretudo, servir de parâmetro para as práticas e as intervenções pedagógicas que se pretende construir com elas no novo Ensino Fundamental.

Uma questão a ser considerada refere-se ao respeito a essa criança e a seu tempo de vida. A escolarização obrigatória não pode dar excessiva centralidade aos conteúdos pedagógicos em detrimento do sujeito e de suas formas de socialização. Essa proposição ganha especial destaque, principalmente se consideramos as características das sociedades contemporâneas. Quer pelas exigências de uma formação educacional futura; quer pela escassez ou ausência de espaços públicos adequados, tendo em vista a redução e, em alguns casos, o desaparecimento do espaço da rua como local de socialização; quer pela diminuição das situações de troca entre irmãos e primos acarretada pela redução das taxas de natalidade, a infância contemporânea encontra na escola um espaço importante para sua manifestação.

Por outro lado, não podemos perder de vista o direito desse segmento da população ao conhecimento, em particular, o direito de acesso à linguagem escrita. Como argumentamos, a criança pequena é um sujeito que interage com outros grupos sociais e com suas produções simbólicas e a linguagem

escrita é uma dessas produções com as quais as crianças têm, desde muito pequenas, uma familiaridade e uma curiosidade para conhecer e dela se apropriar. Entretanto, as famílias e os profissionais da educação sabem que assegurar o aprendizado da leitura e da escrita tem sido um dos maiores desafios para a escola, principalmente considerando as trajetórias de fracasso na apropriação desse conhecimento por parte de um segmento importante da população.

Para que as crianças se apropriem desse objeto do conhecimento humano sem serem desrespeitadas na sua condição, é preciso mudar a história da escola. Ainda estamos no caminho da construção de uma educação formal que respeite os direitos da criança, e essa publicação não é a resposta para todas as questões. Muito pelo contrário, ela foi (esperamos) mais um pequeno passo nessa direção. Nossa preocupação central foi a de elaborar um instrumento que auxiliasse as professoras a percebem a criança como um sujeito que sabe algo sobre o mundo da escrita e, sobretudo, alguém que deseja se apropriar desse objeto do conhecimento. Buscamos, ainda, elaborar um material que respaldasse teoricamente as opções metodológicas das professoras.

Finalmente, com essa publicação esperamos ter contribuído para a ampliação de importantes conceitos e, sobretudo, ter proporcionado reflexões acerca do processo de apropriação da linguagem escrita pela criança de seis anos de idade. Esperamos, ainda, que a língua escrita possa a ser compreendida como uma ferramenta que deve interagir com o universo infantil, com a maneira de a criança se apropriar do mundo e não como um conteúdo escolar a ser aprendido para ser usado no futuro, nas próximas etapas escolares.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

ORIENTAÇÕES PARA A INCLUSÃO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS DE IDADE

2ª edição
Brasília
2007

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica

Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental

Coordenação-Geral do Ensino Fundamental

Organização do documento
Jeanete Beauchamp
Sandra Denise Pagel
Aricélia Ribeiro do Nascimento

Grupo de trabalho responsável pela elaboração do documento:
Aricélia Ribeiro do Nascimento • Cecília Correia Lima Sobreira de Sampaio • Cleyde de Alencar Tormena • Jeanete Beauchamp • Karina Risek Lopes • Luciana Soares Sargio • Maria Eneida Costa dos Santos • Roberta de Oliveira • Roseana Pereira Mendes • Sandra Denise Pagel • Stela Maris Lagos Oliveira • Telma Maria Moreira *(in memoriam)* • Vania Elichirigoity Barbosa • Vitória Líbia Barreto de Faria

Revisão de texto: Alfredina Nery e Luciana Soares Sargio

Apoio administrativo: Miriam Sampaio de Oliveira e Paulo Alves da Silva

Tiragem: 420 mil exemplares

Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental
Coordenação-Geral do Ensino Fundamental
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, sala 618
Brasília-DF. CEP: 70.047-900
Telefone: (61) 2104-8650
www.mec.gov.br
0800 616161

Apoio

Organização dos Estados Ibero-americanos
Para a Educação, a Ciência e a Cultura

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ensino fundamental de nove anos : orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. –Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
135 p. : il.

1. Ampliação da escolarização. 2. Ensino fundamental. 3. Escolaridade obrigatória. 4. Duração da escolarização. I. Beauchamp, Jeanete. II. Pagel, Sandra Denise. III. Nascimento, Aricélia Ribeiro do. IV. Brasil. Secretaria de Educação Básica.

CDU 37.046.12

Impresso no Brasil

Impressão e Acabamento: Leograf - Gráfica e Editora Ltda.

SUMÁRIO

5 **Apresentação**

7 **Introdução**

13 **A infância e sua singularidade**
Sonia Kramer

25 **A infância na escola e na vida: uma relação fundamental**
Anelise Monteiro do Nascimento

33 **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**
Ângela Meyer Borba

47 **As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola**
Ângela Meyer Borba e Cecília Goulart

57 **As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento**
Patrícia Corsino

69 **Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica**
Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Artur Gomes de Morais

85 **A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores**
Cecília Goulart

97 **Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão**
Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Artur Gomes de Morais

109 **Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade**
Alfredina Nery

APRESENTAÇÃO

Este governo, ao reafirmar a urgência da construção de uma escola inclusiva, cidadã, solidária e de qualidade social para todas as crianças, adolescentes e jovens brasileiros, assume, cada vez mais, o compromisso com a implementação de políticas indutoras de transformações significativas na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e dos espaços escolares, nas formas de ensinar, aprender, avaliar, organizar e desenvolver o currículo, e trabalhar com o conhecimento, respeitando as singularidades do desenvolvimento humano.

O Ministério da Educação vem envidando efetivos esforços na ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração, considerando a universalização do acesso a essa etapa de ensino de oito anos de duração e, ainda, a necessidade de o Brasil aumentar a duração da escolaridade obrigatória. Essa relevância é constatada, também, ao se analisar a legislação educacional brasileira: a Lei nº 4.024/1961 estabeleceu quatro anos de escolaridade obrigatória; com o Acordo de Punta Del Este e Santiago, de 1970, estendeu-se para seis anos o tempo do ensino obrigatório; a Lei nº 5.692/1971 determinou a extensão da obrigatoriedade para oito anos; já a Lei nº 9.394/1996 sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos de duração, a iniciar-se aos seis anos de idade, o que, por sua vez, tornou-se meta da educação nacional pela Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Finalmente, em 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274, institui o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade.

Com a aprovação da Lei nº 11.274/2006, ocorrerá a inclusão de um número maior de crianças no sistema educacional brasileiro, especialmente aquelas pertencentes aos setores populares, uma vez que as crianças de seis anos de idade das classes média e alta já se encontram, majoritariamente, incorporadas ao sistema de ensino – na pré-escola ou na primeira série do ensino fundamental.

A importância dessa decisão política relaciona-se, também, ao fato de recentes pesquisas mostrarem que 81,7% das crianças de seis anos estão na escola, sendo que 38,9% freqüentam a educação infantil, 13,6% pertencem às classes de alfabetização e 29,6% estão no ensino fundamental (IBGE, Censo Demográfico 2000).

Outro fator importante para a inclusão das crianças de seis anos de idade na instituição escolar deve-se aos resultados de estudos demonstrarem que, quando as crianças ingressam na instituição escolar antes dos sete anos de idade, apresentam, em sua maioria, resultados superiores em relação àquelas que ingressam somente aos sete anos. A exemplo desses estudos, podemos citar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2003. Tal sistema demonstra que crianças com

histórico de experiência na pré-escola obtiveram melhores médias de proficiência em leitura: vinte pontos a mais nos resultados dos testes de leitura.

Para que o ensino fundamental de nove anos seja assumido como direito público subjetivo e, portanto, objeto de recenseamento e de chamada escolar pública (LDB 9.394/1996, Art. 5º), é necessário, nesse momento de sua implantação, considerar a organização federativa e o regime de colaboração entre os sistemas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal. Deve-se observar, também, o que estabelece a Resolução CNE/CEB nº 3/2005, de 3 de agosto de 2005, que fixa, como condição para a matrícula de crianças de seis anos de idade no ensino fundamental, que essas, obrigatoriamente, tenham seis anos completos ou a completar no início do ano letivo em curso.

Ressalte-se que o ingresso dessas crianças no ensino fundamental não pode constituir uma medida meramente administrativa. É preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem delas, o que implica conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas.

Nesse sentido, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE), buscando fortalecer um processo de debate com professores e gestores sobre a infância na educação básica, elaborou este documento, cujos focos são o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de seis anos de idade ingressantes no ensino fundamental de nove anos, sem perder de vista a abrangência da infância de seis a dez anos de idade nessa etapa de ensino.

Finalmente, informamos que este documento compõe-se de nove textos: *A infância e sua singularidade; A infância na escola e na vida: uma relação fundamental; O brincar como um modo de ser e estar no mundo; As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola; As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento; Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica; A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores; Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão;* e *Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade*.

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica

INTRODUÇÃO

A implantação de uma política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração exige tratamento político, administrativo e pedagógico, uma vez que o objetivo de um maior número de anos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem.

Ressalte-se que a aprendizagem não depende apenas do aumento do tempo de permanência na escola, mas também do emprego mais eficaz desse tempo: a associação de ambos pode contribuir significativamente para que os estudantes aprendam mais e de maneira mais prazerosa.

Para a legitimidade e a efetividade dessa política educacional, são necessárias ações formativas da opinião pública, condições pedagógicas, administrativas, financeiras, materiais e de recursos humanos, bem como acompanhamento e avaliação em todos os níveis da gestão educacional.

Nesse sentido, elaboramos este documento *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*, uma vez que a implementação dessa política requer orientações pedagógicas que respeitem as crianças como sujeitos da aprendizagem.

Em se tratando dos aspectos administrativos, vale esclarecer que a organização federativa garante que cada sistema de ensino é competente e livre para construir, com a respectiva comunidade escolar, seu plano de ampliação do ensino fundamental, como também é responsável por desenvolver estudos com vistas à democratização do debate, o qual deve envolver todos os segmentos interessados em assegurar o padrão de qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Faz-se necessário, ainda, que os sistemas de ensino garantam às crianças de seis anos de idade, ingressantes no ensino fundamental, nove anos de estudo nessa etapa da educação básica. Durante o período de transição entre as duas estruturas, os sistemas devem administrar uma proposta curricular que assegure as aprendizagens necessárias ao prosseguimento, com sucesso, nos estudos tanto às crianças de seis anos quanto às de sete anos de idade que estão ingressando no ensino fundamental de nove anos, bem como àquelas ingressantes no, até então, ensino fundamental de oito anos.

A ampliação do ensino fundamental demanda, ainda, providências para o atendimento das necessidades de recursos humanos – professores, gestores e demais profissionais de educação – para lhes assegurar, entre outras condições, uma política de formação continuada em serviço, o direito ao tempo para o planejamento da prática pedagógica, assim como melhorias em suas carreiras. Além disso, os espaços educativos, os materiais didáticos, o mobiliário e os equipamentos precisam ser repensados para atender às crianças com essa nova faixa etária no ensino fundamental, bem como à infância que já estava nessa etapa de ensino com oito anos de duração.

Neste início do processo de ampliação do ensino fundamental, existem muitas perguntas dos sistemas de ensino sobre o currículo para as classes das crianças de seis anos de idade, entre as quais destacamos: o que trabalhar? Qual é o currículo? O currículo para essa faixa etária será o mesmo do último ano da pré-escola? O conteúdo para essa criança será uma compilação dos conteúdos da pré-escola com os da primeira série ou do primeiro ano do ensino fundamental de oito anos?

Antes de refletirmos sobre essas questões, é importante salientar que a mudança na estrutura do ensino fundamental não deve se restringir a o que fazer exclusivamente nos primeiros anos: este é o momento para repensar todo o ensino fundamental – tanto os cinco anos iniciais quanto os quatro anos finais.

Quanto às perguntas anteriores, lembramos que os sistemas, neste momento, terão a oportunidade de rever currículos, conteúdos e práticas pedagógicas não somente para o primeiro ano, mas para todo o ensino fundamental. A criança de seis anos de idade que passa a fazer parte desse nível de ensino não poderá ser vista como um sujeito a quem faltam conteúdos da educação infantil ou um sujeito que será preparado, nesse primeiro ano, para os anos seguintes do ensino fundamental. Reafirmamos que essa criança está no ensino obrigatório e, portanto, precisa ser atendida em todos os objetivos legais e pedagógicos estabelecidos para essa etapa de ensino.

Faz-se necessário destacar, ainda, que a educação infantil não tem como propósito preparar crianças para o ensino fundamental, essa etapa da educação básica possui objetivos próprios, os quais devem ser alcançados a partir do respeito, do cuidado e da educação de crianças que se encontram em um tempo singular da primeira infância. No que concerne ao ensino fundamental, as crianças de seis anos, assim como as de sete a dez anos de idade, precisam de uma proposta curricular que atenda a suas características, potencialidades e necessidades específicas.

Nesse sentido, não se trata de compilar conteúdos de duas etapas da educação básica, trata-se de construirmos uma proposta pedagógica coerente com as especificidades da segunda infância e que atenda, também, às necessidades de desenvolvimento da adolescência.

A ampliação do ensino fundamental para nove anos significa, também, uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, pois a criança terá mais tempo para se apropriar desses conteúdos. No entanto, o ensino nesse primeiro ano ou nesses dois primeiros anos não deverá se reduzir a essas aprendizagens. Por isso, neste documento de orientações pedagógicas, reafirmamos a importância de um trabalho pedagógico que assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento, igualmente necessárias à formação do estudante do ensino fundamental.

Vale lembrar que todos nós – professores, gestores e demais profissionais de apoio à docência – temos, neste momento, uma complexa e urgente tarefa: a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos. Tendo em vista essa realidade, Ministério da Educação (MEC) e Conselho Nacional de Educação (CNE) já estão trabalhando para atender a essa nova exigência da educação básica.

Retomando as idéias iniciais deste texto, é preciso, ainda, que haja, de forma criteriosa, com base em estudos, debates e entendimentos, a reorganização das propostas pedagógicas das secretarias de educação e dos projetos pedagógicos das escolas, de modo que assegurem o pleno desenvolvimento das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo, tendo em vista alcançar os objetivos do ensino fundamental, sem restringir a aprendizagem das crianças de seis anos de idade à exclusividade da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, mas sim ampliando as possibilidades de aprendizagem.

Desse modo, neste documento, procuramos apresentar algumas orientações pedagógicas e possibilidades de trabalho, a partir da reflexão e do estudo de alguns aspectos indispensáveis para subsidiar a prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental, com especial atenção às crianças de seis anos de idade. A seguir, passamos a abordar alguns pontos específicos de cada um dos textos que compõem este documento.

No primeiro texto, exploramos *A infância e sua singularidade*, tendo como eixo de discussão as dimensões do desenvolvimento humano, a cultura e o conhecimento. Consideramos a infância eixo primordial para a compreensão da nova proposta pedagógica necessária aos anos/séries iniciais do ensino fundamental e, conseqüentemente, para a reestruturação qualitativa dessa etapa de ensino.

Logo em seguida, refletimos sobre a experiência, vivenciada por crianças, de chegar à escola pela primeira vez, o que, sem dúvida, é um acontecimento importante na vida do ser humano. Por isso, elegemos o tema *A infância na escola e na vida: uma relação fundamental* para conversarmos sobre o sentimento de milhares de crianças que adentram, cheias de expectativas, o universo chamado escola. Precisamos cuidar para não as frustrar, pois, por muitos anos, freqüentarão esse espaço institucional. Optamos por enfatizar a infância das crianças de seis a dez anos de idade, partindo do pressuposto de que elas trazem muitas histórias, muitos saberes, jeitos singulares de ser e estar no mundo, formas diversas de viver a infância. Estamos convencidos de que são crianças constituídas de culturas diferentes. Então, como as receber sem as assustar com o rótulo de "alunos do ensino fundamental"? De que maneira é possível acolhê-las como crianças que vivem a singular experiência da infância? Como as encantar com outros saberes, considerando que algumas estão diante de sua primeira experiência escolar e outras já trazem boas referências da educação infantil? Essas são algumas das reflexões propostas nesse texto.

Partindo do princípio de que o brincar é da natureza de ser criança, não poderíamos deixar de assegurar um espaço privilegiado para o diálogo sobre tal temática. Hoje, os profissionais da docência estão diante de uma boa oportunidade de revisão da proposta pedagógica e do projeto pedagógico da escola, pois chegaram, para compor essa trajetória de nove anos de ensino e

aprendizagens, crianças de seis anos que, por sua vez, vão se encontrar com outras infâncias de sete, oito, nove e dez anos de idade. Se assim entendermos, estaremos convencidos de que este é o momento de recolocarmos no currículo dessa etapa da educação básica *O brincar como um modo de ser e estar no mundo*; o brincar como uma das prioridades de estudo nos espaços de debates pedagógicos, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento; o brincar como uma expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica; a brincadeira nos tempos e espaços da escola e das salas de aula; a brincadeira como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/séries iniciais do ensino fundamental de nove anos.

Mais adiante, convidamos cada profissional de educação, responsável pelo desenvolvimento e pela aprendizagem no ensino fundamental, para um debate sobre a importância das *Diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola* por entendermos que, para favorecer a aprendizagem, precisamos dialogar com o ser humano em todas as suas dimensões. Não com um sujeito que entra livre na escola e, de maneira cruel, é limitado em suas potencialidades e reduzido em suas possibilidades de expressão. Para tanto, a escola deve garantir tempos e espaços para o movimento, a dança, a música, a arte, o teatro... Esse ser humano que carrega a leveza da infância ou a inquietude da adolescência precisa vivenciar, sentir, perceber a essência de cada uma das expressões que o tornam ainda mais humano. Portanto, é necessário rever o uso dessas expressões como pretexto para disciplinar o corpo, como, por exemplo, a utilização da música exclusivamente para anunciar a hora do lanche, da saída, de fazer silêncio, de aprender letras, de produzir textos, de ir ao banheiro... Sem permitir que crianças e adolescentes possam sentir a música em suas diferentes manifestações; sem dar a esses estudantes a possibilidade de se tornarem mais sensíveis aos sons dos cantos dos pássaros, à leveza dos sons de uma flauta, felizes ou surpresos diante do acorde alegre ou melancólico de um violão...

Ao apresentarmos, no quinto texto deste documento, a temática *As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento*, objetivamos discutir essas áreas e a relação delas entre si em uma perspectiva de menor fragmentação dos saberes no cotidiano escolar. Estamos diante de uma tarefa complexa que requer atitude de curiosidade científica e de reflexão, de investigação sobre o que sabemos a respeito de cada um dos conteúdos que compõem essas áreas, de inquietude diante de fazeres pedagógicos cristalizados. Neste texto, procuramos explorar, mesmo que de forma mínima, cada uma dessas áreas, na perspectiva de dialogar com o(a) professor(a) sobre as inúmeras possibilidades por elas apresentadas para o desenvolvimento curricular das crianças dos anos/séries inicias do ensino fundamental.

Outro tema de extrema relevância nesse processo de ampliação da duração do ensino obrigatório é a questão da alfabetização nos anos/séries iniciais, por isso procuramos incentivar um debate sobre *Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica*. Assim, optamos por abordar alguns aspectos que devem ser objeto de estudo dos professores: a importância da relação das crianças com o mundo da escrita; a incoerência pedagógica da exclusividade da alfabetização nesse primeiro ano/série do ensino fundamental em detrimento das demais áreas do conhecimento; a importância do investimento na formação de leitores, na criação de bibliotecas e salas de leitura; e a relevância do papel do professor como mediador de leitura. Este é um momento adequado, também, para revermos nossas concepções e práticas de alfabetização. É urgente garantir que os estudantes

tenham direito de aprender a ler e a escrever de maneira contextualizada, assim como é essencial buscar assegurar a formação de estudantes que lêem, escrevem, interpretam, compreendem e fazem uso social desses saberes e, por isso, têm maiores condições de atuar como cidadãos nos tempos e espaços além da escola.

Organizar o trabalho pedagógico da escola e da sala de aula é tarefa individual e coletiva de professores, coordenadores, orientadores, supervisores, equipes de apoio e diretores. Para tanto, é fundamental que se sensibilizem com as especificidades, as potencialidades, os saberes, os limites, as possibilidades das crianças e adolescentes diante do desafio de uma formação voltada para a cidadania, a autonomia e a liberdade responsável de aprender e transformar a realidade de maneira positiva. A forma como a escola percebe e concebe as necessidades e potencialidades de seus estudantes reflete-se diretamente na organização do trabalho escolar. Por isso, vale ressaltar que, como cada escola está inserida em uma realidade com características específicas, não há um único modo de organizar as escolas e as salas de aula. Mas é necessário que tenhamos eixos norteadores comuns. Portanto, procuramos, neste momento de ampliação do ensino fundamental para nove anos, estar atentos para a necessidade de que aspectos estruturantes da escola precisam ser analisados e reelaborados. Por exemplo: como o projeto pedagógico da escola assegura a flexibilização dos tempos e dos espaços na lógica da diversidade, da pluralidade, da autonomia, da criatividade, dos agrupamentos e reagrupamentos dos estudantes com vistas a uma efetiva aprendizagem em todas as dimensões do currículo? Como a instituição escolar tem pensado a alfabetização e o letramento, ao organizar e planejar tempos e espaços que assegurem aprendizagens para a formação humana? Com o objetivo de aprofundar o estudo sobre essas e outras questões que permeiam esse tema, elegemos *A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores* um assunto relevante na reestruturação do ensino fundamental.

Compreendemos essa ampliação, também, como uma oportunidade de rever concepções e práticas de avaliação do ensino-aprendizagem, partindo do princípio de que precisamos, na educação brasileira, de uma avaliação inclusiva. Para isso, tornam-se urgentes a revisão e a mudança de determinadas concepções de avaliação que se traduzem e se perpetuam em práticas discriminatórias e redutoras das possibilidades de aprender. Assim, no texto *Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão*, tratamos da avaliação dando ênfase à escola que assegura aprendizagem de qualidade a todos. Ressaltamos a importância de uma escola que, para avaliar, lança mão da observação, do registro e da reflexão constantes do processo de ensino-aprendizagem porque não se limita a resultados finais traduzidos em notas ou conceitos. Enfatizamos a escola que, para avaliar, elabora outros procedimentos e instrumentos além da prova bimestral e do exercício de verificação porque entende que o ser humano – seja ele criança, adolescente, jovem ou adulto – é singular na forma, na "quantidade" do aprender e em demonstrar suas aprendizagens, por isso precisa de diferentes oportunidades, procedimentos e instrumentos para explicitar seus saberes. É nessa perspectiva de avaliação que reafirmamos um movimento que procura romper com o caráter meramente classificatório e de verificação dos saberes, que busca constituir nos tempos e espaços da escola e da sala de aula uma prática de avaliação ética e democrática.

Ao apresentarmos, no último texto, algumas *Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade*, partimos do princípio de que se faz necessário apresentar, neste momento de ampliação da duração do ensino fundamental, algumas propostas de trabalho cotidiano. Entretanto, nenhuma

delas terá significado se o(a) professor(a) não se permitir assumir o seu legítimo lugar de mediador do processo ensino-aprendizagem, se não as recriar. As atividades aqui apresentadas não foram elaboradas como modelos, mas como subsídios ao planejamento da prática. Foram elaboradas, apostando na infinita capacidade criativa do(a) professor(a) de reinventar o já pronto, o já posto. Tais atividades têm como propósito encorajar o(a) professor(a) na elaboração de tantas outras muito mais ricas e de resultados mais eficientes para a aprendizagem dos estudantes; e foram propositadamente apresentadas para que o(a) professor(a) possa superá-las no estabelecimento de novas referências pedagógicas e metodológicas com vistas a um ensino fundamental de qualidade.

Finalmente, temos convicção de que a tarefa que nós – professores, gestores e demais profissionais da educação – temos em mãos é da mais profunda complexidade. Sabemos, também, que as reflexões e possibilidades apresentadas neste documento não bastam, não abrangem a diversidade da nossa escola em suas necessidades curriculares, mas estamos certos de que tomamos a decisão ética de assegurar a todas as crianças brasileiras de seis anos de idade o direito a uma educação pública que, mais do que garantir acesso, tem o dever de assegurar a permanência e a aprendizagem com qualidade.

Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental

Coordenação-Geral do Ensino Fundamental



A INFÂNCIA E SUA SINGULARIDADE[1]

Sonia Kramer[2]

Paulo tinha fama de mentiroso. Um dia chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões-da-independência cuspindo fogo e lendo fotonovelas. A mãe botou-o de castigo, mas na semana seguinte ele veio contando que caíra no pátio da escola um pedaço de lua, todo cheio de buraquinhos, feito queijo, e ele provou e tinha gosto de queijo. Desta vez Paulo não só ficou sem sobremesa como foi proibido de jogar futebol durante quinze dias. Quando o menino voltou falando que todas as borboletas da Terra passaram pela chácara de Siá Elpídia e queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu, a mãe decidiu levá-lo ao médico. Após o exame, o Dr. Epaminondas abanou a cabeça:
- Não há nada a fazer, Dona Coló. Este menino é mesmo um caso de poesia.

Carlos Drummond de Andrade

Este texto tem o objetivo de refletir sobre a infância e sua singularidade. Nele, a infância é entendida, por um lado, como categoria social e como categoria da história humana, englobando aspectos que afetam também o que temos chamado de adolescência ou juventude. Por outro lado, a infância é entendida como período da história de cada um, que se estende, na nossa sociedade, do nascimento até aproximadamente dez anos de idade. Pretendemos, com este texto, discutir a infância, a escola e os desafios colocados hoje para a educação infantil e o ensino fundamental de nove anos.

Inicialmente, são apresentadas algumas idéias sobre infância, história, sociedade e cultura contemporânea. Em seguida, analisamos as crianças e a chamada cultura infantil, tentando refletir sobre o significado de atuarmos com as crianças como sujeitos. Aqui, focalizamos

[1] Texto escrito a partir de: KRAMER, S. *Infância, cultura e educação*. In: PAIVA, A. ; EVANGELISTA, A. PAULINO, G.; VERSIANIN, Z. (Org.). *No fim do século: a diversidade. O jogo do livro infantil e juvenil*. Editora Autêntica/CEALE, 2000, p. 9-36; e KRAMER, S. *Direitos da criança e projeto político-pedagógico de educação infantil*. In: BAZILIO, L.; KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Ed.Cortez, 2003. p. 51-81.

[2] Professora da Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro, onde coordena o Curso de Especialização em Educação Infantil.

também interações, tensões e contradições entre crianças e adultos, um grande desafio enfrentado atualmente. Por fim, abordamos o impacto dessas reflexões, considerando os direitos das crianças, a educação infantil e o ensino fundamental.

Infância, História e Cultura Contemporânea

Profissionais que trabalham na educação e no âmbito das políticas sociais voltadas à infância enfrentam imensos desafios: questões relativas à situação política e econômica e à pobreza das nossas populações, questões de natureza urbana e social, problemas específicos do campo educacional que, cada vez mais, assumem proporções graves e têm implicações sérias, exigindo respostas firmes e rápidas, nunca fáceis. Vivemos o paradoxo de possuir um conhecimento teórico complexo sobre a infância e de ter muita dificuldade de lidar com populações infantis e juvenis. Refletir sobre esses paradoxos e sobre a infância, hoje, é condição para planejar o trabalho na creche e na escola e para implementar o currículo. Como as pessoas percebem as crianças? Qual é o papel social da infância na sociedade atual? Que valor é atribuído à criança por pessoas de diferentes classes e grupos sociais? Qual é o significado de ser criança nas diferentes culturas? Como trabalhar com as crianças de maneira que sejam considerados seu contexto de origem, seu desenvolvimento e o acesso aos conhecimentos, direito social de todos? Como assegurar que a educação cumpra seu papel social diante da heterogeneidade das populações infantis e das contradições da sociedade?

Ao longo do século XX, cresceu o esforço pelo conhecimento da criança, em vários campos do conhecimento. Desde que o historiador francês Philippe Ariès publicou, nos anos 1970, seu estudo sobre a história social da criança e da família, analisando o surgimento da noção de infância na sociedade moderna, sabemos que as visões sobre a infância são construídas social e historicamente. A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a idéia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na sua comunidade. Aprendemos com esses estudos: *(i)* a condição e a natureza histórica e social das crianças; *(ii)* a necessidade de pesquisas que aprofundem o conhecimento sobre as crianças em diferentes contextos; e *(iii)* a importância de atuar considerando-se essa diversidade.

Numa sociedade desigual, as crianças desempenham, nos diversos contextos, papéis diferentes.

As contribuições do sociólogo francês Bernard Charlot, nos anos 1970, também foram fundamentais e ajudaram a compreender o significado ideológico da criança e o valor social atribuído à infância: a distribuição desigual de poder entre adultos e crianças tem razões sociais e ideológicas, com conseqüências no controle e na dominação de grupos. As idéias de Charlot favorecem compreender a infância de maneira histórica, ideológica e cultural: a dependência da criança em relação ao adulto, diz o sociólogo, é fato social e não natural. Também a antropologia favorece conhecer a diversidade das populações infantis, as práticas culturais entre crianças e com adultos, bem como brincadeiras, atividades, músicas, histórias, valores, significados. E a busca de uma psicologia baseada na história e na sociologia – as teorias de Vygotsky e Wallon e seu debate com Piaget – revelam esse avanço e revolucionam os estudos da infância.

Numa sociedade desigual, as crianças desempenham, nos diversos contextos, papéis

diferentes. A idéia de infância moderna foi universalizada com base em um padrão de crianças das classes médias, a partir de critérios de idade e de dependência do adulto, característicos de sua inserção no interior dessas classes. No entanto, é preciso considerar a diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos: no Brasil, as nações indígenas, suas línguas e seus costumes; a escravidão das populações negras; a opressão e a pobreza de expressiva parte da população; o colonialismo e o imperialismo que deixaram marcas diferenciadas no processo de socialização de crianças e adultos.

Recentemente, outras questões inquietam os que atuam na área: alguns pensadores denunciam o desaparecimento da infância. Perguntam "de que infância nós falamos?", uma vez que a violência contra as crianças e entre elas se tornou constante. Imagens de pobreza de crianças e trabalho infantil retratam uma situação em que o reino encantado da infância teria chegado ao fim. Na era pós-industrial não haveria mais lugar para a idéia de infância, uma das invenções mais humanitárias da modernidade; com a mídia e a Internet, o acesso das crianças à informação adulta teria terminado por expulsá-las do jardim da infância (Postman, 1999). Mas é a idéia de infância que entra em crise ou a crise é a do homem contemporâneo e de suas idéias?

Estará a infância desaparecendo? A idéia 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 Ariès, 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: meninos trabalhavam nas fábricas, nas minas de carvão, nas ruas. 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.

Pode a criança deixar de ser *inf-ans* (o que não fala) e adquirir voz num contexto que, por um lado, infantiliza jovens e adultos e empurra para frente o momento da maturidade e, por outro, os adultiza, jogando para trás a curta etapa da primeira infância? Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza. Construindo com pedaços, refazendo a partir de resíduos ou sobras (Benjamin, 1987b), na brincadeira, elas estabelecem novas relações e combinações. As crianças viram as coisas pelo avesso e, assim, revelam a possibilidade de criar. Uma cadeira de cabeça para baixo se torna barco, foguete, navio, trem, caminhão. Aprendemos, assim, com as crianças, que é possível mudar o rumo estabelecido das coisas.

As crianças e a cultura infantil

Procurando entender a infância e as crianças na sociedade contemporânea, de modo que possamos compreender a delicada complexidade da infância e a dimensão criadora

das ações infantis, encontramos na obra de Walter Benjamin interessantes contribuições.[3] Muitos de seus textos expressam uma visão peculiar da infância e da cultura infantil e oferecem importantes eixos que orientam outra maneira de ver as crianças. Para nossa discussão, propomos quatro eixos, baseados em Benjamin:

a) A criança cria cultura, brinca e nisso reside sua singularidade

As crianças "*fazem história a partir dos restos da história*", o que as aproxima dos inúteis e dos marginalizados (Benjamin, 1984, p.14). Elas reconstroem das ruínas; refazem dos pedaços. Interessadas em brinquedos e bonecas, atraídas por contos de fadas, mitos, lendas, querendo aprender e criar, as crianças estão mais próximas do artista, do colecionador e do mágico, do que de pedagogos bem intencionados. A cultura infantil é, pois, produção e criação. As crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (de seu tempo). A pergunta que cabe fazer é: quantos de nós, trabalhando nas políticas públicas, nos projetos educacionais e nas práticas cotidianas, garantimos espaço para esse tipo de ação e interação das crianças? Nossas creches, pré-escolas e escolas têm oferecido condições para que as crianças produzam cultura? Nossas propostas curriculares garantem o tempo e o espaço para criar?

Nesse "refazer" reside o potencial da brincadeira, entendida como experiência de cultura. Não é por acaso que, em diversas línguas, a palavra "brincar" – *spillen*, *to play*, *jouer* – possui o sentido de dançar, praticar esporte, representar em uma peça teatral, tocar um instrumento musical, brincar. Ao valorizar a brincadeira, Benjamin critica a pedagogização da infância e faz cada um de nós pensar: é possível trabalhar com crianças sem saber brincar, sem ter nunca brincado?

b) A criança é colecionadora, dá sentido ao mundo, produz história

Como um colecionador, a criança caça, procura. As crianças, em sua tentativa de descobrir e conhecer o mundo, atuam sobre os objetos e os libertam de sua obrigação de ser úteis. Na ação infantil, vai se expressando, assim, uma experiência cultural na qual elas atribuem significados diversos às coisas, fatos e artefatos. Como um colecionador, a criança busca, perde e encontra, separa os objetos de seus contextos, vai juntando figurinhas, chapinhas, ponteiras, pedaços de lápis, borrachas antigas, pedaços de brinquedos, lembranças, presentes, fotografias.

A maioria de nós – adultos que estamos lendo este texto – tem também caixas e gavetas em que verdadeiras coleções vão sendo formadas dia a dia, como partes de uma trajetória. A história de cada um e cada uma de nós vai sendo reunida, e só pode ser contada por nós. Nós conhecemos os significados de cada uma dessas coisas que evocam situações vividas, conquistas ou perdas, pessoas, lugares, tempos esquecidos. Observar a coleção aciona a memória e desvela a narrativa da história. Quantos de nós estamos dispostos a nos desfazer de nossas coleções, ou seja, de nossa história? "*Arrumar significaria aniquilar*", diz Benjamin. Quantos de nós estamos sempre dispostos a arrumar as coleções infantis? Como garantir a ordem sem destruir a criação?

c) A criança subverte a ordem e estabelece uma relação crítica com a tradição

Olhar o mundo a partir do ponto de vista da criança pode revelar contradições e uma outra maneira de ver a realidade. Nesse processo, o papel do cinema, da fotografia, da imagem, é

[3] Benjamin viveu na Europa no início do século XX e foi leitor de Marx, Freud, Proust, Kafka e Baudelaire, além de interlocutor crítico dos pensadores da Escola de Frankfurt, de Bertolt Brecht, Chagall, Gershon Scholem.

importante para nos ajudar a constituir esse olhar infantil, sensível e crítico. Atuar com as crianças com esse olhar significa agir com a própria condição humana, com a história humana. Desvelando o real, subvertendo a aparente ordem natural das coisas, as crianças falam não só do seu mundo e de sua ótica de crianças, mas também do mundo adulto, da sociedade contemporânea. Imbuir-se desse olhar infantil crítico, que vira as coisas pelo avesso, que desmonta brinquedos, desmancha construções, dá volta à costura do mundo, é aprender com as crianças e não se deixar infantilizar. Conhecer a infância e as crianças favorece que o humano continue sendo sujeito crítico da história que ele produz (e que o produz). Sendo humano, esse processo é marcado por contradições: podemos aprender com as crianças a crítica, a brincadeira, a virar as coisas do mundo pelo avesso. Ao mesmo tempo, precisamos considerar o contexto, as condições concretas em que as crianças estão inseridas e onde se dão suas práticas e interações. Precisamos considerar os valores e princípios éticos que queremos transmitir na ação educativa.

d) A criança pertence a uma classe social

As crianças não formam uma comunidade isolada; elas são parte do grupo e suas brincadeiras expressam esse pertencimento. Elas não são filhotes, mas sujeitos sociais; nascem no interior de uma classe, de uma etnia, de um grupo social. Os costumes, valores, hábitos, as práticas sociais, as experiências interferem em suas ações e nos significados que atribuem às pessoas, às coisas e às relações. No entanto, apesar do seu direito de brincar, para muitas o trabalho é imposto como meio de sobrevivência. Considerar, simultaneamente, a singularidade da criança e as determinações sociais e econômicas que interferem na sua condição, exige reconhecer a diversidade cultural e combater a desigualdade de condições e a situação de pobreza da maioria de nossas populações com políticas e práticas capazes de assegurar igualdade e justiça social. Isso implica garantir o direito a condições dignas de vida, à brincadeira, ao conhecimento, ao afeto e a interações saudáveis.

No contexto dessa reflexão, um paradoxo fica evidenciado: as relações entre crianças e adultos atualmente e sua delicada complexidade. Discutiremos esse ponto a seguir.

Crianças e adultos: identidade, diversidade e autoridade em risco?

A história humana tem sido marcada pela destruição e pela barbárie. Mas, além dos problemas econômicos, políticos e sociais que temos enfrentado, os quais não são de solução rápida, os acontecimentos recentes e a guerra nos inquietam. Ao discutir infância, creche e escola, é importante tratar de temas como: direitos humanos; a violência praticada contra/por crianças e jovens e seu impacto nas atitudes dos adultos, em particular dos professores; as relações entre adultos e crianças e a perda da autoridade como um dos problemas sociais mais graves do cenário contemporâneo. As relações estabelecidas com a infância expressam a crítica de uma cultura em que não nos reconhecemos. Reencontrar o sentido de solidariedade e restabelecer com as crianças e os jovens laços de caráter afetivo, ético, social e político exigem a revisão do papel que tem sido desempenhado nas instituições educativas. Na modernidade, a narrativa entra em extinção porque a experiência vai definhando, sendo reduzida a vivências, em reação aos choques da vida cotidiana. Experiência e narrativa ajudam a compreender processos culturais (também educacionais) e seus impasses. Mais do que isso, esses conceitos contribuem para práticas com crianças e para estratégias de formação que abram o espaço da narrativa, para que crianças, jovens

e adultos possam falar do que vivem, viveram, assistiram, enfrentaram.

Muitas iniciativas têm tentado resgatar histórias de grupos, povos, pessoas, classes sociais; refazendo as trajetórias, velhos sentidos são recuperados e as histórias ganham outras configurações. Os conceitos de infância, narrativa e experiência fornecem elementos básicos para pensar na delicada questão da autoridade. Para Benjamin (1987a), o que dá autoridade é a experiência: a proximidade da morte dava ao moribundo maior autoridade, derivada de sua maior experiência e de uma mais clara possibilidade de narrar o vivido, tornando-o infinito. A vivência, que é finita, se torna infinita (e ultrapassa a morte) graças à linguagem: é no outro que a narrativa se enraí-za, o que significa que a narrativa é fundamental para a constituição do sentido de coletividade, em que cada qual aprende a exercer o seu papel. A arte de narrar diminui porque a experiência entra em extinção. Em conseqüência, reduz a autoridade constituída e legitimada pela experiência.

No que se refere aos desafios das relações contemporâneas entre adultos e crianças, Sarmento alerta para os efeitos da "*convergência de três mudanças centrais: a globalização social, a crise educacional e as mutações no mundo do trabalho*" (2001, p. 16). Trata-se de um paradoxo duplo: os adultos permanecem cada vez mais tempo em casa graças à mudança nas formas de organização do trabalho e ao desemprego crescente, enquanto as crianças saem mais de casa, sobretudo por conta da sua crescente permanência nas instituições. "*Há, deste modo, como que uma troca de posições entre gerações. Este é um dos mais significativos efeitos gerados pelas mutações no mundo do trabalho*" (Sarmento, 2001, p. 21). Além disso, a sociabilidade se transforma e as relações entre adultos e crianças tomam rumos desconcertantes. O discurso da criança como sujeito de direito e da infância como construção social é deturpado: nas classes médias, esse discurso reforça a idéia de que a vontade da criança deve ser atendida a qualquer custo, especialmente para consumir; nas classes populares, crianças assumem responsabilidades muito além do que podem. Em ambas, as crianças são expostas à mídia, à violência e à exploração.

Por outro lado, o reconhecimento do papel social da criança tem levado muitos adultos a abdicarem de assumir seu papel. Parecem usar a concepção de "infância como sujeito" como desculpa para não estabelecerem regras, não expressarem seu ponto de vista, não se posicionarem. O lugar do adulto fica desocupado, *como se para a criança ocupar um lugar, o adulto precisasse desocupar o seu*, o que revela uma distorção profunda do sentido da autoridade. E como valorizar e reconhecer a criança sem abandoná-la à própria sorte ou azar e sem apenas normatizar? Pergunto: como atuar, considerando as condições, sem expor e sem largar as crianças? Como reconhecer os seus direitos e preservá-los? Na escola, parece que as crianças pedem para o professor intervir e ele não o faz, impondo em vez de dividir com a criança em situações em que poderia fazê-lo, e exigindo demais quando deveria poupá-la. A questão da sociabilidade tornou-se tão frágil que os adultos – professores, pais – não vêem as possibilidades da criança e ora controlam, regulam, conduzem, ora sequer intervêm, têm medo de crianças e jovens, medo de estabelecer regras, de fazer acordos, de lidar com as crianças no diálogo e na autoridade. O equilíbrio e o diálogo se perdem e esses adultos, ao abrirem mão da sua autoria (de pais ou professores), ao cederem seu lugar, só têm, como alternativa, o confronto ou o descaso.

No centro dessa questão parece se manifestar uma indisponibilidade em relação às crianças, uma das mais perversas mudanças de valores dos adultos: perguntas ficam sem respostas; transgressões ficam sem sanção; dúvidas ficam sem esclarecimento; relatos ficam sem escuta.

Diversos fatores interferem nas relações entre crianças e adultos. Um aspecto se situa no centro da questão: a indisponibilidade do adulto que parece impregnar a vida contemporânea, marcada pelo individualismo e pela mercantilização das relações. Com a perda da capacidade do diálogo na modernidade, as pessoas só conversam sobre o preço das coisas; sem o diálogo, sem a narrativa, ficam impossibilitadas de dar ou de ouvir um conselho que é, segundo Benjamin (1987a), sempre a sugestão de como poderia uma história continuar. Desocupando seu lugar, os adultos ora tratam a criança como companheira em situações nas quais ela não tem a menor condição de sê-lo, ora não assumem o papel de adultos em situações nas quais as crianças precisam aprender condutas, práticas e valores que só irão adquirir se forem iniciadas pelo adulto. As crianças são negligenciadas e vão ficando também perdidas e confusas. Muitos adultos parecem indiferentes e não mais as iniciam. A indiferença ocupa o lugar das diferenças.

Em contextos em que não há garantia de direitos, acentuam-se a desigualdade e a injustiça social.

Em contextos em que não há garantia de direitos, acentuam-se a desigualdade e a injustiça social e as crianças enfrentam situações além de seu nível de compreensão, convivem com problemas além do que seu conhecimento e experiência permitem entender. Os adultos não sabem como responder ou agir diante de situações que não enfrentaram antes porque, embora adultos, não se constituíram na experiência e são cobrados a responder perguntas para as quais nunca ninguém lhes deu respostas. Além disso, o panorama social e a conjuntura política mais ampla de banalização da violência, valorização da guerra e do confronto, agressão, impunidade e corrupção geram perplexidade e o risco, que ela implica, do imobilismo. Sem autoridade (Sennett, 2001) e corroídos no seu caráter (Idem, 1999), os adultos têm encontrado soluções para lidar com identidade, diversidade e para delinear padrões de autoridade, ressignificando seu papel, na esfera social coletiva? Ou identidade, diversidade e autoridade estão em risco, agravando a desumanização, se é possível usar essa expressão diante da barbárie que o século XX logrou nos deixar como herança?

Direito das crianças, educação infantil e ensino fundamental: desafios

Aprendemos com Paulo Freire que educação e pedagogia dizem respeito à formação cultural – o trabalho pedagógico precisa favorecer a experiência com o conhecimento científico e com a cultura, entendida tanto na sua dimensão de produção nas relações sociais cotidianas e como produção historicamente acumulada, presente na literatura, na música, na dança, no teatro, no cinema, na produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus. Essa visão do pedagógico ajuda a pensar sobre a creche e a escola em suas dimensões políticas, éticas e estéticas. A educação, uma prática social, inclui o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana.

Educação infantil e ensino fundamental são freqüentemente separados. Porém, do ponto de vista da criança, não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura. Questões como alfabetizar ou não na educação infantil e como integrar educação infantil e ensino fundamental continuam atuais. Temos crianças, sempre, na educação infantil e no ensino fundamental. Entender que as pessoas

são sujeitos da história e da cultura, além de serem por elas produzidas, e considerar os milhões de estudantes brasileiros de 0 a 10 anos como crianças e não só estudantes, implica ver o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que visa a ensinar coisas. Essa reflexão vale para a educação infantil e o ensino fundamental.

Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, com as práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Na educação infantil, o objetivo é garantir o acesso, de todos que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito da criança de brincar, criar, aprender. Nos dois, temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais.

O ensino fundamental, no Brasil, passa agora a ter nove anos de duração e inclui as crianças de seis anos de idade, o que já é feito em vários países e em alguns municípios brasileiros há muito tempo. Mas muitos professores ainda perguntam: o melhor é que elas estejam na educação infantil ou no ensino fundamental? Defendemos aqui o ponto de vista de que os direitos sociais precisam ser assegurados e que o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes. A inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras.

No Brasil, temos hoje importantes documentos legais: a Constituição de 1988, a primeira que reconhece a educação infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos de idade, dever de Estado e opção da família; o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 1990), que afirma os direitos das crianças e as protege; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que reconhece a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Todos esses documentos são conquistas dos movimentos sociais, movimentos de creches, movimentos dos fóruns permanentes de educação infantil. E qual tem sido a ação desses movimentos e das políticas públicas nos municípios? Como tem sido a participação das creches, pré-escolas e escolas? As conquistas formais têm se tornado ações de fato? Que impacto tais conquistas promovem no currículo? De que maneira a antecipação da escolaridade interfere nos processos de inserção social e nos modos de subjetivação de crianças, jovens e adultos? As escolas têm levado em conta essas questões na concepção e na construção dos seus currículos? Os sistemas de ensino têm se equipado para fazer frente às mudanças?

O tempo da infância é o tempo de aprender e ... de aprender com as crianças

As reflexões desenvolvidas aqui se voltam para uma perspectiva da educação contemporânea, na educação infantil ou no ensino

fundamental, na qual o outro é visto como um eu e na qual estão em pauta a solidariedade, o respeito às diferenças e o combate à indiferença e à desigualdade. Assumir a defesa da escola – uma das instituições mais estáveis num momento de absoluta instabilidade – significa assumir uma posição contra o trabalho infantil. As crianças têm o direito de estar numa escola estruturada de acordo com uma das muitas possibilidades de organização curricular que favoreçam a sua inserção crítica na cultura. Elas têm direito a condições oferecidas pelo Estado e pela sociedade que garantam o atendimento de suas necessidades básicas em outras esferas da vida econômica e social, favorecendo mais que uma escola digna, uma vida digna.

Sem conhecer as interações, não há como educar crianças e jovens numa perspectiva de humanização necessária para subsidiar políticas públicas e práticas educativas solidárias.

Como ensinar solidariedade e justiça social, e respeitando as diferenças, contra a discriminação e a dominação? Estão nossas crianças e jovens aprendendo a rir da dor do outro, a humilhar, a serem humilhadas, a não mais se sensibilizar? Perdemos o diálogo? Como recuperá-lo? As práticas, feitas com as crianças, humanizam-nas? Nosso maior desafio é obter entendimento e uma educação baseada no reconhecimento do outro e suas diferenças de cultura, etnia, religião, gênero, classe social, idade e combater a desigualdade; viver uma ética e implementar uma formação cultural que assegure sua dimensão de experiência crítica. É preciso compreender os processos relativos aos modos de interação entre crianças e adultos em diferentes contextos sociais, culturais e institucionais. O diálogo com vários campos do conhecimento contribui para agir com as crianças. Conhecer as ações e produções infantis, as relações entre adultos e crianças, é essencial para a intervenção e a mudança.

Sem conhecer as interações, não há como educar crianças e jovens numa perspectiva de humanização necessária para subsidiar políticas públicas e práticas educativas solidárias entre crianças, jovens e adultos, com ações coletivas e elos capazes de gerar o sentido de pertencer *a*. Que papel têm desempenhado a creche, a pré-escola e a escola? Que princípios de identidade, valores éticos e padrões de autoridade ensinam às crianças? As práticas contribuem para humanizar as relações? Como? As práticas de educação infantil e ensino fundamental têm levado em conta diferenças étnicas, religiosas, regionais, experiências culturais, tradições e costumes adquiridos pelas crianças e jovens no seu meio de origem e no seu cotidiano de relações? Têm favorecido às crianças experiências de cultura, com brinquedos, museus, cinema, teatro, com a literatura? E para os professores? Qual é a sua formação cultural? E sua inserção cultural? Quais são suas experiências de cultura? Que relações têm com a leitura e a escrita?

Esses e muitos outros desafios são atualmente enfrentados por nós. Ao considerarmos os paradoxos dos tempos em que vivemos e os valores de solidariedade e generosidade que queremos transmitir, num contexto de intenso e visível individualismo, cinismo, pragmatismo e conformismo, são necessárias condições concretas de trabalho com qualidade e ação coletiva que viabilizem formas de enfrentar os desafios e mudar o futuro.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, C. D. de. *O sorvete e outras histórias*. São Paulo: Ática, 2002.

ARIÈS, P. *A história social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

BAZÍLIO, L. e KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas I. Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987a.

———. *Obras escolhidas II. Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1987b.

———. *Paris, capital do século XIX, apud* ROUANET, 1981, p. 91.

———. *Reflexões*: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Sumus, 1984.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

———. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Organização dos textos, notas e índices por Juarez de Oliveira. 6.ed. Atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 1996.

———. Ministério da Educação. Coordenação de Educação Pré-Escolar. *Diagnóstico Preliminar da Educaçãp Pré-Escolar no Brasil*. Brasília: MEC/DDD,1975.

———. SEF/COEDI. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília, 1994a.

———. *Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil*. Brasília, 1996.

CHARLOT, B. *La mistification pédagogique*. Paris: Payot, 1976.

FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, L. e KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.

———. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. *Revista Pro-posições*, Faculdade de Educação da UNICAMP, v. 13, n. 2 (38), maio 2002, p. 65-82.

———. *Alfabetização, leitura e escrita*: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2001.

———. *Por entre as pedras*: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 1993.

———. Infância, cultura e educação. In: PAIVA, A.; EVANGELISTA, A.; PAULINO, G.; VERSIANIN, Z. (Org.). *No fim do século:* a diversidade. *O jogo do livro infantil e juvenil*. Editora Autêntica/CEALE, 2000. p. 9-36.

———. Direitos da criança e projeto político-pedagógico de educação infantil. In: BAZILIO, L.; KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 51-81.

———. et al. *Com a pré-escola nas mãos:* uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1986.

———. JOBIM E SOUZA, S. (Org.). *Histórias de professores:* leitura, escrita e pesquisa. São Paulo: Ática, 1996.

———. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, A. F. B. *Currículo:* políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999. p. 165-183.

POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. São Paulo: Ed. Graphia, 1999.

SARMENTO, M. J. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-28.

SENNETT, R. *A corrosão do caráter:* conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 1999.

———. *Autoridade*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

WALLON, H. *Psicologia*. São Paulo: Ática, 1986.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

———. *La imaginación y el arte en la infancia (ensayo psicológico)*. México: Ed. Hispanicas, 1987.



A INFÂNCIA NA ESCOLA E NA VIDA: UMA RELAÇÃO FUNDAMENTAL

Anelise Monteiro do Nascimento[1]

Infância
Meu pai montava a cavalo, ia para o campo,
Minha mãe ficava sentada cosendo.
Meu irmão pequeno dormia.
Eu sozinho menino entre mangueiras
Lia a história de Robinson Crusoé
Comprida história que não acaba mais
.....
Eu não sabia que minha história
Era mais bonita que a de Robinson Crusoé.[2]

Carlos Drummond de Andrade

Este texto tem como objetivo contribuir para o debate sobre o ensino fundamental de nove anos, tendo como foco a busca de possibilidades adequadas para recebermos as crianças de seis anos de idade nessa etapa de ensino. Para tanto, faz-se necessário discutir sobre quem são essas crianças, quais são as suas características e como essa fase da vida tem sido compreendida dentro e fora do ambiente escolar.

Para superarmos o desafio da implantação de um ensino fundamental de nove anos, acreditamos que são necessárias a participação de todos e a ampliação do debate no interior de cada escola. Nesse processo, a primeira pergunta que nos inquieta e abre a possibilidade de discussão é: quem são as crianças hoje? Tal pergunta é fundamental, pois encaminha o debate para pensarmos tanto sobre as concepções de infância que orientam as práticas escolares vigentes, quanto sobre as possibilidades de mudança que este momento anuncia.

Como vimos no primeiro texto deste caderno, os estudos de Philippe Ariès (1978) indicam

[1] Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro, professora de educação infantil.

[2] Robinson Crusoé é o personagem central do livro *As aventuras de Robinson Crusoé*, escrito por Daniel Defoe. O livro conta a história do naufrágio de um navio que levou seu único sobrevivente, Robinson, para uma ilha desconhecida onde ele, solitário, reconstruiu a vida longe da civilização. Com suas próprias mãos, fez uma casa, teceu roupas, preparou seus alimentos e enfrentou muitos desafios para sobreviver.

que o conceito de infância muda historicamente em função de determinantes sociais, culturais, políticos e econômicos.

A literatura, as artes, a poesia e o cinema têm sido grandes aliados na percepção do modo como a sociedade vê a infância. Ao lado, encontram-se duas reproduções de pinturas para refletirmos sobre como esse conceito é socialmente construído.



As meninas - Velásquez (1656)



A família do artista - Renoir (1896)

Pensemos sobre a maneira como as crianças são retratadas pelos dois artistas. A criança do segundo quadro é o próprio Renoir que aparece como um bebê recebendo os cuidados de sua mãe. Sua vestimenta é diferente da dos adultos. Na imagem, que retrata um episódio cotidiano do fim do século XIX, há uma distinção entre criança e adulto. Já observando o quadro de Velásquez, pintado em meados do século XVII, podemos dizer que essa distinção não é tão explícita. O que marca a diferença entre os adultos e as crianças nesse quadro? O que podemos pensar sobre as concepções de infância subjacentes às obras?

Agora, vamos ler o poema *O Pirata*, de Roseana Muray:

O pirata

Roseana Muray

O menino brinca de pirata:
sua espada é de ouro
e sua roupa de prata.
Atravessa os sete mares
em busca do grande tesouro.
Seu navio tem setecentas velas de pano
e é o terror do oceano.
Mas o tempo passa e ele se cansa
de ser pirata.
E vira outra vez menino.

Quem é o menino do poema? Sem dúvida, o contexto histórico-social em que foram produzidos os quadros e a poesia é influenciado tanto pelo conceito de infância vigente, quanto pelo olhar do próprio artista. A poesia destaca o papel que a imaginação desempenha na vida da criança, as diversas possibilidades de representação do real e os modos próprios de estar no mundo e de interagir com ele. Nos quadros de Velásquez e Renoir, embora

evidenciem diferentes maneiras de conceber a infância, esse olhar matreiro e curioso da criança está ausente.

Refletindo sobre a pluralidade da infância

Ao contribuir para desmistificar um conceito único de infância, chamando atenção para o fato de que existem *infâncias* e não infância, pelos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos que envolvem essa fase da vida, os estudos de Ariès apontam a necessidade de se desconstruir padrões relativos à concepção burguesa de infância. Esse olhar para a infância possibilita ver as crianças pelo que são no presente, sem se valer de estereótipos, idéias pré-concebidas ou de práticas educativas que visam a moldá-las em função de visões ideológicas e rígidas de desenvolvimento e aprendizagem.

No Brasil, as grandes desigualdades na distribuição de renda e de poder foram responsáveis por infâncias distintas para classes sociais também distintas. As condições de vida das crianças fizeram com que o significado social dado à infância não fosse homogêneo. Del Priori (2000) afirma que a história da criança brasileira não foi diferente da dos adultos, tendo sido feita *à sua sombra*. Sombra de uma sociedade que viveu quase quatro séculos de escravidão, tendo a divisão entre senhores e escravos como determinante da sua estrutura social.

As crianças das classes mais abastadas, segundo a autora, eram educadas por preceptores particulares, não tendo freqüentado escolas até o início do século XX, e os filhos dos pobres, desde muito cedo, eram considerados força produtiva, não tendo a educação como prioridade.

Vale lembrar que, no Brasil, ainda é muito recente a busca pela democratização da escolarização obrigatória e presenciamos agora a sua ampliação. Se já caminhamos para a universalização desse atendimento, ainda temos muito a construir em direção a uma estrutura social em que a escolaridade seja considerada prioridade na vida das crianças e jovens e estes, por sua vez, sejam olhados pela escola nas suas especificidades para que a democratização efetivamente aconteça.

Nesse sentido, podemos ver o ensino fundamental de nove anos como mais uma estratégia de democratização e acesso à escola. A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, assegura o direito das crianças de seis anos à educação formal, obrigando as famílias a matriculá-las e o Estado a oferecer o atendimento. Mas como assegurar a verdadeira efetivação desse direito? Como fazer para que essas crianças ingressantes nesse nível de ensino não engrossem futuras estatísticas negativas? Acreditamos que o diálogo proposto pelo Ministério da Educação com a publicação deste documento e os debates que devem ser promovidos em cada escola podem auxiliar nesse sentido. Pensemos: o que temos privilegiado no cotidiano escolar? As vozes das crianças são ouvidas ou silenciadas? Que temas estão presentes em nossas salas de aula e quais são evitados? Estamos abertos a todos os interesses das crianças? No poema *Certas Palavras*, Drummond busca o encontro com alguns sentimentos próprios da infância:

Certas Palavras
Carlos Drummond de Andrade

Certas palavras não podem ser ditas
Em qualquer lugar e hora qualquer.
Estritamente reservadas
Para companheiros de confiança,
Devem ser sacralmente pronunciadas
Em tom muito especial
Lá onde a polícia dos adultos
Não adivinha nem alcança.
Entretanto são palavras simples
Definem
Partes do corpo, movimentos, atos

Do viver que só os grandes se permitem
E a nós é defendido por sentença
Dos séculos.

E tudo é proibido. Então, falamos.

Que espaços e tempos estamos criando para que as crianças possam trazer para dentro da escola as muitas questões e inquietudes que envolvem esse período da vida? As peraltices infantis têm tido lugar na escola ou somos somente a "polícia dos adultos"?

A estética dos espaços e as relações que se estabelecem revelam o que pensamos sobre criança e educação. Essas concepções estão presentes em todas as práticas existentes no interior da escola, deixando mais ou menos explícitos os valores e conceitos dessa instituição. Tomemos como exemplo os murais. O que compõem os murais? Por quem são organizados? Costumam trazer as produções das crianças? São um espaço de exposição em que podemos acompanhar o desenvolvimento delas? Os murais têm ocupado um espaço de comunicação dos saberes delas?

Refletir sobre a infância em sua pluralidade dentro da escola é, também, pensar nos espaços que têm sido destinados para que a criança possa viver esse tempo de vida com todos os direitos e deveres assegurados. Neste texto, embora tenhamos como objetivo o debate sobre a entrada das crianças de seis anos no ensino fundamental, queremos pensar que a infância não se resume a essa faixa etária e propor uma reflexão sobre que aspectos têm orientado a nossa prática. Quem sabe a entrada das crianças de seis anos não nos ajude a ver de forma diferente as crianças que já estavam em nossas salas de aula? Está posto aí um novo desafio: utilizar essa ocasião para revisitar velhos conceitos e colocar em cheque algumas convicções. Esse é um exercício que requer tanto uma tomada de consciência pessoal, quanto o fortalecimento da organização coletiva de estudo acerca desse tema, envolvendo professores, gestores, coordenadores e demais profissionais que atuam na escola. Propomos esse exercício porque, ainda hoje, é comum observar atitudes de adultos, dentro e fora da escola, que desconsideram a criança como ator social e, assim, queremos chamar atenção para a necessidade de a escola trabalhar o sentido da infância em toda a sua dimensão.

Diante disso, qual é o papel da escola? Quais dimensões do conhecimento precisamos considerar? Se acreditamos que o principal papel da escola é o desenvolvimento integral da criança, devemos considerá-la: na *dimensão afetiva*, ou seja, nas relações com o meio, com as outras crianças e adultos com quem convive; na *dimensão cognitiva*, construindo conhecimentos por meio de trocas com parceiros mais e menos experientes e de contato com o conhecimento historicamente construído pela humanidade; na *dimensão social*, freqüentando não só a escola como também outros espaços de interação como praças, clubes, festas populares, espaços religiosos, cinemas e outras instituições culturais; na *dimensão psicológica*, atendendo suas necessidades básicas, como, por exemplo, espaço para fala e escuta, carinho, atenção, respeito aos seus direitos (Brasil. Ministério da Educação, 2005).

Cabe destacar que assumir o desenvolvimento integral da criança e se comprometer com ele não é uma tarefa só dos professores, mas de toda a comunidade escolar.

Infância nos espaços e os espaços da infância

A entrada das crianças de seis anos no ensino fundamental se faz em um contexto favorável, pois nunca se falou tanto da infância como se fala hoje. Os reflexos desse olhar podem ser percebidos em vários contextos da sociedade. No que diz respeito à escola, estamos em um momento de questionarmos nossas concepções e nossas práticas escolares. Esse questionamento é fundamental, pois,

algumas vezes, durante o desenvolvimento do trabalho pedagógico, podemos correr o risco de desconsiderar que a infância está presente nos anos/séries iniciais do ensino fundamental e não só na educação infantil.

Nosso intuito é provocativo no sentido da reflexão e da investigação sobre quem são essas crianças que estão chegando às nossas salas de aula. De onde vêm? Já tiveram experiências escolares anteriores? Que grupos sociais freqüentam?

Para considerar a infância em toda a sua dimensão, é preciso olhar não só para o cotidiano das instituições de ensino como também para os outros espaços sociais em que as crianças estão inseridas. Em que atividades estão envolvidas quando não estão na escola? Existem locais de encontros com outras crianças?

Ampliando o olhar, percebemos que não só a escola e a legislação têm voltado sua atenção para a criança. A mídia também encontrou na infância um grande público consumidor. Hoje as crianças estão expostas a comerciais que buscam criar desejos e incentivar o consumo. Nos grandes centros urbanos, vemos o oferecimento de um novo "serviço" que são os "cantinhos da criança". São espaços reservados, por exemplo, em supermercados, que se propõem a oferecer um maior conforto para as famílias e um atendimento lúdico para a criança.

Além das diferentes apropriações dos espaços sociais, outro ponto que nos inquieta diz respeito às condições de vida das crianças e às desigualdades que separam alguns grupos sociais, numa sociedade marcadamente estratificada. Crianças que vivem em situação de pobreza, que precisam, muitas vezes, trabalhar para se sustentar, que sofrem a violência doméstica e do entorno social, que são amedrontadas e amedrontam. Crianças destituídas de direitos, cujas vidas são pouco valorizadas. Crianças vistas como ameaças na rua enquanto, na escola, pouco se sabe sobre elas. Como são tratadas, vistas e olhadas essas crianças que estão nas ruas, nas escolas, nos lares e que sofrem toda sorte de opressão?

Por outro lado, as crianças que vivem nas pequenas cidades também trazem desafios para este momento. Quem são essas crianças? De quê e onde brincam? Quais são os seus interesses? Como realizar um diálogo entre as vivências da criança dentro e fora da escola?

Será que a busca por essas respostas pode fazer com que tornemos a sala de aula um espaço mais dinâmico? Ou ainda, será que uma pesquisa sobre a realidade sociocultural das crianças nesses diferentes contextos poderia abrir espaço para um projeto que buscasse esse diálogo?

Como realizar um diálogo entre as vivências da criança dentro e fora da escola?

Ao nos propormos a receber a criança de seis anos no ensino fundamental, tenha ela freqüentado, ou não, a educação infantil, devemos ter em mente que esse é o primeiro contato com o seu percurso no ensino fundamental. Como fazer para recebê-la? O momento da entrada na escola é um momento delicado que merece toda a atenção. Graciliano Ramos, na obra *Infância*, narra suas memórias de menino e conta como recebeu a notícia de que entraria para a escola:

> *A notícia veio de sopetão: iam meter-me na escola. Já me haviam falado nisso, em horas de zanga, mas nunca me convencera de que realizassem a ameaça. A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes. Eu me comportava direito: encolhido e morno, deslizava como sombra. As minhas*

brincadeiras eram silenciosas. E nem me afoitava a incomodar as pessoas grandes com perguntas.

O que podemos pensar a partir da leitura desse trecho do livro? Que escola está presente no imaginário do menino? O que estamos fazendo para receber a criança que estava em uma instituição de educação infantil e agora vem para o ensino fundamental? Como está nossa organização para recebermos aquelas que nunca tiveram experiência escolar? Na perspectiva de refletirmos sobre essas questões, vejamos o relato a seguir:

> *É o primeiro dia do ano, a escola está preparada para receber as crianças para mais um ano letivo. Para algumas crianças, essa já é uma rotina conhecida, mas para Luiza, que está indo para a escola pela primeira vez, não. Em seus olhos é possível notar um misto de medo e desejo. Ela chega acompanhada por sua mãe. (...)*
>
> *A sineta toca e todos se dirigem para as salas. Mariza acompanha Luiza até o encontro com a professora. A escola parece enorme aos olhos de Luiza. Ao encontrar com a professora, essa lhe dirige a palavra, abaixa, ficando da sua altura e diz:*
>
> *— Oi Luiza, eu estava te esperando. Sabe, podemos fazer muitas coisas diferentes aqui na escola. Eu vou ser sua professora e nós vamos brincar muito juntas* (Brasil/Ministério da Educação, 2005).

A professora se coloca como mediadora entre as expectativas da menina e o novo mundo a ser descoberto. O nome, a proximidade, o olhar, o toque, a proposta do brincar: elos que abrem possibilidades de continuidade, elementos essenciais para a inserção e o acolhimento. Se as ações de acolhimento e inserção são fundamentais, há, também, um outro ponto que merece ser destacado: como são organizados os tempos e espaços escolares?

Pensar sobre a infância na escola e na sala de aula é um grande desafio para o ensino fundamental que, ao longo de sua história, não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade. Infelizmente, quando as crianças chegam a essa etapa de ensino, é comum ouvir a frase "Agora a brincadeira acabou!". Nosso convite, e desafio, é aprender sobre e com as crianças por meio de suas diferentes linguagens. Nesse sentido, a brincadeira se torna essencial, pois nela estão presentes as múltiplas formas de ver e interpretar o mundo. A brincadeira é responsável por muitas aprendizagens, como se vê no texto *O brincar como um modo de ser e estar no mundo*.

Faz-se necessário definir caminhos pedagógicos nos tempos e espaços da escola e da sala de aula que favoreçam o encontro da cultura infantil, valorizando as trocas entre todos os que ali estão, em que crianças possam recriar as relações da sociedade na qual estão inseridas, possam expressar suas emoções e formas de ver e de significar o mundo, espaços e tempos que favoreçam a construção da autonomia. Esse é um momento propício para tratar dos aspectos que envolvem a escola e do conhecimento que nela será produzido, tanto pelas crianças, a partir do seu olhar curioso sobre a realidade que as cerca, quanto pela mediação do adulto.

Infância na escola e na vida: alguns desafios

Como vimos, são muitas as questões relativas à entrada das crianças de seis anos no ensino fundamental. Não podemos fazer frente a esse momento somente considerando os aspectos legais que o envolvem. O direito efetivo à educação das crianças de seis anos não acontecerá somente com a promulgação da Lei nº

11.274, dependerá, principalmente, das práticas pedagógicas e de uma política da escola para a verdadeira acolhida dessa faixa etária na instituição. Que trabalho pedagógico será realizado com essas crianças? Os estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento realizados por Piaget e Vygotsky podem contribuir nesse sentido, assim como as pesquisas nas áreas da sociologia da infância e da história. Esses, como outros campos do saber, podem servir de suporte para a elaboração de um plano de trabalho com as crianças de seis anos. O desenvolvimento dessas crianças só ocorrerá em todas as dimensões se sua inserção na escola fizer parte de algo que vá além da criação de mais uma sala de aula e da disponibilidade de vagas. É nesse sentido que somos convidados à reflexão sobre como a infância acontece dentro e fora das escolas. Quem são as crianças e que educação pretendemos lhes oferecer?

Os desafios que envolvem esse momento são muitos. Para algumas crianças, essa será a primeira experiência escolar, então, precisamos estar preparados para criar espaços de trocas e aprendizagens significativas, onde as crianças possam, nesse primeiro ano, viver a experiência de um ensino rico em afetividade e descobertas.

Algumas crianças trazem na sua história a experiência de uma pré-escola e agora terão a oportunidade de viver novas aprendizagens, que não devem se resumir a uma repetição da pré-escola, nem na transferência dos conteúdos e do trabalho pedagógico desenvolvido na primeira série do ensino fundamental de oito anos.

As crianças possuem modos próprios de compreender e interagir com o mundo. A nós, professores, cabe favorecer a criação de um ambiente escolar onde a infância possa ser vivida em toda a sua plenitude, um espaço e um tempo de encontro entre os seus próprios espaços e tempos de ser criança dentro e fora da escola.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, C. D. de. *Alguma poesia*. Rio de Janeiro: Editora Record, *2002*.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BENJAMIN, W. *Reflexões*: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. *Proinfantil, Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil*, 2005.

COUTINHO, K. *Lugares de criança*: shopping centers e o disciplinamento dos corpos infantis. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

DEL PRIORI, M. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000.

FARIA, A. L. G. de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia de educação infantil. In: _____. PALHARES, M. S. *Educação infantil pós LDB:* rumos e desafios. São Paulo: Autores Associados, 1999.

JOBIM E SOUZA, S. *Infância e Linguagem – Bakhtin, Vygotshy e Benjamin*. São Paulo: Papirus,1995.

———. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.) *Infância*: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 1996.

KRAMER, S. Infância e educação infantil: reflexões e lições. In: LEITE, C. D. P.; OLIVEIRA, M. B. L.; SALLES, L.M.F. (Org.). *Educação, psicologia e contemporaneidade*. Taubaté, São Paulo: Cabral, 2000.

RAMOS, G. *Infância*. São Paulo: Record, 1995.

VYGOTSKY, L. S. A *formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.



O BRINCAR COMO UM MODO DE SER E ESTAR NO MUNDO

Ângela Meyer Borba[1]

[...] as crianças são inclinadas de modo especial a procurar todo e qualquer lugar de trabalho onde visivelmente transcorre a atividade sobre as coisas. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria. Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e para elas unicamente. Neles, elas menos imitam as obras dos adultos do que põem materiais de espécie muito diferente, através daquilo que com eles aprontam no brinquedo, em uma nova, brusca relação entre si.

Walter Benjamim

Pipa, esconde-esconde, pique, passaraio, bolinha de gude, bate-mãos, amarelinha, queimada, cinco-marias, corda, pique-bandeira, polícia e ladrão, elástico, casinha, castelos de areia, mãe e filha, princesas, super-heróis...[2] Brincadeiras que nos remetem à nossa própria infância e também nos levam a refletir sobre a criança contemporânea: de que as crianças brincam hoje? Como e com quem brincam? De que forma o mundo contemporâneo, marcado pela falta de espaço nas grandes cidades, pela pressa, pela influência da mídia, pelo consumismo e pela violência, se reflete nas brincadeiras? As brincadeiras de outros tempos estão presentes nas vidas das crianças hoje? Diferentes espaços geográficos e culturais implicam diferentes formas de brincar? Qual é o significado do brincar na vida e na constituição das subjetividades e identidades das crianças? Por que à medida que avançam os segmentos escolares se reduzem os espaços e tempos do brincar e as crianças vão deixando de ser *crianças* para serem *alunos*?

A experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros, sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança. A criança, pelo fato de se situar em um contexto histórico e social,

[1] Doutora em Educação – Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

[2] Em diferentes regiões, cidades e bairros, podemos encontrar diferentes denominações para as mesmas brincadeiras. Por exemplo, *amarelinha* também pode ser *macaca, academia, escada, sapata.*

ou seja, em um ambiente estruturado a partir de valores, significados, atividades e artefatos construídos e partilhados pelos sujeitos que ali vivem, incorpora a experiência social e cultural do brincar por meio das relações que estabelece com os outros – adultos e crianças. Mas essa experiência não é simplesmente reproduzida, e sim recriada a partir do que a criança traz de novo, com o seu poder de imaginar, criar, reinventar e produzir cultura.

A criança encarna, dessa forma, uma possibilidade de mudança e de renovação da experiência humana, que nós, adultos, muitas vezes não somos capazes de perceber, pois, ao olharmos para ela, queremos ver a nossa própria infância espelhada ou o futuro adulto que ela se tornará. Reduzimos a criança a nós mesmos ou àquilo que pensamos, esperamos ou desejamos dela e para ela, vendo-a como um ser incompleto e imaturo e, ao mesmo tempo, eliminando-a da posição de o *outro* do adulto.

Que relações tem o brincar com o desenvolvimento, a aprendizagem, a cultura e os conhecimentos?

Mas como podemos compreender a criança nas suas formas próprias de ser, pensar e agir? Como vê-la como alguém que inquieta o nosso olhar, desloca nossos saberes e nos ajuda a enxergar o mundo e a nós mesmos? Como podemos ajudar a criança a se constituir como sujeito no mundo? De que forma a compreensão sobre o significado do brincar na vida e na constituição dos sujeitos situa o papel dos adultos e da escola na relação com as crianças e os adolescentes?

Nesse contexto, convidamos os professores a refletirem conosco sobre essas questões tendo como eixos alguns pontos: a singularidade da criança nas suas formas próprias de ser e de se relacionar com o mundo; a função humanizadora do brincar e o papel do diálogo entre adultos e crianças; e a compreensão de que a escola não se constitui apenas de alunos e professores, mas de sujeitos plenos, crianças e adultos, autores de seus processos de constituição de conhecimentos, culturas e subjetividades. Tendo em vista esses eixos, perguntamos: quais são as principais dimensões constitutivas do brincar? Que relações tem o brincar com o desenvolvimento, a aprendizagem, a cultura e os conhecimentos? Como podemos incorporar a brincadeira no trabalho educativo, considerando-se todas as dimensões que a constituem?

Infância, brincadeira, desenvolvimento e aprendizagem

A brincadeira é uma palavra estreitamente associada à infância e às crianças. Porém, ao menos nas sociedades ocidentais, ainda é considerada irrelevante ou de pouco valor do ponto de vista da educação formal, assumindo freqüentemente a significação de oposição ao trabalho, tanto no contexto da escola quanto no cotidiano familiar.

Nesse aspecto, a significativa produção teórica já acumulada afirmando a importância da brincadeira na constituição dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem não foi capaz de modificar as idéias e práticas que reduzem o brincar a uma atividade à parte, paralela, de menor importância no contexto da formação escolar da criança. Por outro lado, podemos identificar hoje um discurso generalizado em torno da "importância do brincar", presente não apenas na mídia e na publicidade produzidas para a infância, como também nos programas, propostas e práticas educativas institucionais. Nesse contexto, é importante indagarmos: nossas práticas têm conseguido incorporar o brincar como dimensão cultural do processo de constituição do conhecimento e da formação humana? Ou têm privilegiado o ensino das habilidades e dos

conteúdos básicos das ciências, desprezando a formação cultural e a função humanizadora da escola? Na realidade, tanto a dimensão científica quanto a dimensão cultural e artística deveriam estar contempladas nas nossas práticas junto às crianças, mas para isso é preciso que as rotinas, as grades de horários, a organização dos conteúdos e das atividades abram espaço para que possamos, junto com as crianças, brincar e produzir cultura. Muitas vezes nos sentimos aprisionados pelos horários e conteúdos rigidamente estabelecidos e não encontramos espaço para a fruição, para o fazer estético ou a brincadeira. Cabe então a pergunta: é possível organizar nosso trabalho e a escola de outra forma, de modo que esse espaço seja garantido? Que critérios estão em jogo quando significamos nosso tempo como ganho ou perdido? Vale a pena refletir sobre essas questões para vislumbrarmos formas de transformar nossa vida nas escolas, organizando-as como espaços nos quais aprendemos e vivemos a experiência de sermos sujeitos culturais e históricos!

A brincadeira está entre as atividades freqüentemente avaliadas por nós como tempo perdido. Por que isso ocorre? Ora, essa visão é fruto da idéia de que a brincadeira é uma atividade oposta ao trabalho, sendo por isso menos importante, uma vez que não se vincula ao mundo produtivo, não gera resultados. E é essa concepção que provoca a diminuição dos espaços e tempos do brincar à medida que avançam as séries/anos do ensino fundamental. Seu lugar e seu tempo vão se restringindo à "hora do recreio", assumindo contornos cada vez mais definidos e restritos em termos de horários, espaços e disciplina: *não pode correr*, *pular*, *jogar bola* etc. Sua função fica reduzida a proporcionar o relaxamento e a reposição de energias para o trabalho, este sim sério e importante. Mas a brincadeira também é séria! E no trabalho muitas vezes brincamos e na brincadeira também trabalhamos! Diante dessas considerações, será que podemos pensar o brincar de forma mais positiva, não como oposição ao trabalho, mas como uma atividade que se articula aos processos de aprender, se desenvolver e conhecer? Vejamos alguns caminhos nessa direção.

Os estudos da psicologia baseados em uma visão histórica e social dos processos de desenvolvimento infantil apontam que o brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem. De acordo com Vygotsky (1987), um dos principais representantes dessa visão, o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. Tal concepção se afasta da visão predominante da brincadeira como atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, cuja função principal seria facilitar o processo de socialização da criança e a sua integração à sociedade. Ultrapassando essa idéia, o autor compreende que, se por um lado a criança de fato reproduz e representa o mundo por meio das situações criadas nas atividades de brincadeiras, por outro lado tal reprodução não se faz passivamente, mas mediante um processo ativo de reinterpretação do mundo, que abre lugar para a invenção e a produção de novos significados, saberes e práticas.

Ao observarmos as crianças e os adolescentes de nossas escolas brincando, podemos conhecê-los melhor, ultrapassando os muros da escola, pois uma parte de seus mundos e experiências revela-se nas ações e significados que constroem nas suas brincadeiras. Isso porque o processo do brincar referencia-se naquilo que os sujeitos conhecem e vivenciam. Com base em suas experiências, os sujeitos reelaboram e reinterpretam situações de sua vida cotidiana e as referências de seus contextos sociocultu-

rais, combinando e criando outras realidades. Quando as crianças pequenas brincam de ser "outros" (pai, mãe, médico, monstro, fada, bruxa, ladrão, bêbado, polícia etc.), refletem sobre suas relações com esses outros e tomam consciência de si e do mundo, estabelecendo outras lógicas e fronteiras de significação da vida. O brincar envolve, portanto, complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasia.

A imaginação, constitutiva do brincar e do processo de humanização dos homens, é um importante processo psicológico, iniciado na infância, que permite aos sujeitos se desprenderem das restrições impostas pelo contexto imediato e transformá-lo. Combinada com uma ação performativa construída por gestos, movimentos, vozes, formas de dizer, roupas, cenários etc., a imaginação estabelece o plano do brincar, do fazer de conta, da criação de uma realidade "fingida". Vygotsky (1987) defende que nesse novo plano de pensamento, ação, expressão e comunicação, novos significados são elaborados, novos papéis sociais e ações sobre o mundo são desenhados, e novas regras e relações entre os objetos e os sujeitos, e desses entre si, são instituídas.

É assim que cabos de vassoura tornam-se cavalos e com eles as crianças cavalgam para outros tempos e lugares; pedaços de pano transformam-se em capas e vestimentas de príncipes e princesas; pedrinhas em comidinhas; cadeiras em trens; crianças em pais, professores, motoristas, monstros, super-heróis etc. A "criança quer puxar uma coisa torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se ladrão ou guarda" (Benjamim, 1984). Vozes, gestos, narrativas e cenários criados e articulados pelas crianças configuram a dimensão imaginária, revelando o complexo processo criador envolvido no brincar.

É importante ressaltar que a brincadeira não é algo já dado na vida do ser humano, ou seja, aprende-se a brincar, desde cedo, nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com a cultura. O brincar envolve múltiplas aprendizagens. Vamos tentar explicitar algumas delas.

A brincadeira não é algo já dado na vida do ser humano, ou seja, aprende-se a brincar, desde cedo, nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com a cultura.

Um primeiro aspecto que podemos apontar é que o brincar não apenas requer muitas aprendizagens, mas constitui um espaço de aprendizagem. Vygotsky (1987) afirma que na brincadeira "a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que ela é na realidade" (p.117). Isso porque a brincadeira, na sua visão, cria uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo que as ações da criança ultrapassem o desenvolvimento já alcançado (desenvolvimento real), impulsionando-a a conquistar novas possibilidades de compreensão e de ação sobre o mundo.

O brincar supõe também o aprendizado de uma forma particular de relação com o mundo marcada pelo distanciamento da realidade da vida comum, ainda que nela referenciada. As brincadeiras de imaginação/fantasia, por exemplo, exigem que seus participantes compreendam que o que está se fazendo não é o que aparenta ser. Quando o adulto imita uma

bruxa para uma criança, esta sabe que ele não é uma bruxa, por isso pode experimentar, com segurança, a tensão e o medo, e solucioná-los fugindo ou prendendo a bruxa. Quando as crianças brincam de luta, é preciso que elas saibam que aqueles gestos e movimentos corporais "fingem" uma luta, não causando machucados uns nos outros. A brincadeira é um espaço de "mentirinha", no qual os sujeitos têm o controle da situação. Justamente essa atitude não-literal permite que a brincadeira seja desprovida das conseqüências que as mesmas ações teriam na realidade imediata, abrindo janelas para a incoerência, para a ultrapassagem de limites, para as transgressões, para novas experiências.

Vejamos uma situação[3] observada em uma escola pública. Um grupo de meninos e meninas de cinco e seis anos brinca de polícia e ladrão no parque da escola. Eles usam pás, gravetos e ancinhos como se fossem armas, empunhando-os, emitindo sons e fingindo atirar: *Pou, pou!* Os papéis assumidos pelas crianças se dividem entre policiais e ladrões e à medida que vão entrando e participando da brincadeira, as crianças escolhem: *Eu sou ladrão, eu sou polícia!* Muitas vezes é necessário negociar: *Não, alguém tem de ser polícia! Eu não vou ser! Eu sou, eu sou polícia!* A brincadeira consiste na perseguição dos policiais aos ladrões. Esses últimos precisam correr muito para fugir. "Policiais" e "ladrões" sobem e descem escorregas, trepa-trepa, entram e saem da casinha, percorrendo toda a extensão do parque. As expressões, gestos, movimentos e falas revelam grande envolvimento e excitação das crianças. Em alguns momentos, os policiais prendem um dos ladrões, segurando-o, fingindo dar uma "gravata", derrubando-o. Algum companheiro aparece para salvá-lo. A um dado momento, João diz que prendeu Mariana na parte de cima do escorrega.

> Mariana, sentada em cima do escorrega, olha para Isabela que está embaixo:
> Eu tô presa!
> Isabela: *Dá a carteira de identidade pra ele!* Abaixa-se e pega uma folha.
> Mariana pega um objeto pequeno de borracha que está em cima do escorrega e mostra para João.
> Mariana: *Eu tenho, eu tenho!*
> João, olhando o objeto: *Pode sair!*
> Isabela dá a folha para João.
> João: *É papel, é papel!* E a deixa sair.

Se analisarmos esse fragmento, que corresponde a um tipo de brincadeira altamente apreciado por grande parte das crianças dessa faixa etária, veremos quantos aspectos presentes envolvem aprendizagens variadas – cada criança se comporta de acordo com seu papel e com as idéias gerais que definem o universo simbólico da brincadeira: os policiais perseguem e prendem enquanto os ladrões fogem e salvam os companheiros; ambos usam armas, transformando o significado de objetos que encontram no parque; os gestos e as ações ajudam a significar os objetos e a construir a narrativa da brincadeira. Estão em jogo também habilidades de correr, pular, subir, expressar-se e comunicar-se, garantindo que todos compreendam que o que se faz ali é brincadeira e não a realidade da vida comum. Elementos novos, como a carteira de identidade, são introduzidos na brincadeira e facilmente incorporados pelas crianças, o que podemos observar pela coordenação de suas ações. Para tanto, tais elementos se conectam com as referências socioculturais das crianças – o valor da carteira de identidade como documento principal de identificação do cidadão –, possibilitando a construção de um significado comum partilhado no espaço do brincar.

[3] Situação retirada de: BORBA, A. M. *Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar*: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil. Tese (Doutorado). Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2005.

Se observarmos com cuidado diferentes e variadas situações de brincadeiras coletivas organizadas por crianças e adolescentes – como queimado, pique-bandeira, corda, elástico, jogos de imaginação (cenas domésticas, personagens e enredos de novelas, contos de fadas, séries televisivas etc.), entre outras possibilidades –, poderemos aprender muito sobre as crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem envolvidos em suas ações. Observemos com atenção suas falas, expressões e gestos enquanto brincam. Ficaremos impressionados com seu investimento no planejamento e na organização das brincadeiras com a intenção de definir e de negociar papéis, turnos de participação, cenários, regras, ações, significados e conflitos. É também surpreendente, principalmente nos jogos de imaginação (faz-de-conta), a maneira como as crianças agem, diferente da habitual, modificando as vozes, a entonação de suas falas, o vocabulário, os gestos, os modos de andar etc.! Para ser monstro, Pedro não pode se comportar como Pedro, e terá de andar, expressar-se, falar e agir como monstro. No entanto, Pedro não deixa de ser Pedro, apenas finge para convencer os parceiros de que é um monstro "de men-tirinha". Parece que estamos diante de atores de teatro, compromissados com a verdade daquelas ações representadas! Quantos conhecimentos estão envolvidos nessas ações!

Essas observações levam-nos a perceber que a brincadeira requer o aprendizado de uma forma específica de comunicação que estabelece e controla esse universo simbólico e o espaço interativo em que novos significados estão sendo partilhados. Dito de outra forma, a apropriação dessa forma de comunicação é condição para a construção das situações imaginadas (falas/diálogos dos personagens, narrativas das ações e acontecimentos), bem como para a organização e o controle da brincadeira pelas crianças. Mas de que maneira se constrói e se organiza esse modo de comunicar?

Sua apropriação se dá no próprio processo de brincar. É brincando que aprendemos a brincar. É interagindo com os outros, observando-os e participando das brincadeiras que vamos nos apropriando tanto dos processos básicos constitutivos do brincar, como dos modos particulares de brincadeira, ou seja, das rotinas, regras e universos simbólicos que caracterizam e especificam os grupos sociais em que nos inserimos.

Um outro aspecto a ressaltar é que os modos de comunicar característicos da brincadeira constituem-se por novas regras e limites, diferentes da comunicação habitual. Esses limites são definidos pelo compromisso com o reconhecimento do brincar como uma outra realidade, uma nova ordem, seja no contexto dos jogos de faz-de-conta, em que as situações e regras são estabelecidas pelos significados imaginados e criados nas interações entre as crianças, seja no plano dos jogos/brincadeiras com regras preexistentes (bola de gude, amarelinha, queimada etc.). É importante enfatizar que o modo de comunicar próprio do brincar não se refere a um pensamento ilógico, mas a um discurso organizado com lógica e características próprias, o qual permite que as crianças transponham espaços e tempos e transitem entre os planos da imaginação e da fantasia, explorando suas contradições e possibilidades.

Assim, o plano informal das brincadeiras possibilita a construção e a ampliação de competências e conhecimentos nos planos da cognição e das interações sociais, o que certamente tem conseqüências na aquisição de conhecimentos no plano da aprendizagem formal. A partir das considerações feitas até aqui, vale a pena refletir sobre as relações entre aquilo que o brincar possibilita – tais como aprender a olhar as coisas de outras maneiras atribuindo-lhes novos significados, a estabelecer novas relações entre os objetos físicos e sociais, a coordenar as ações individuais com as dos parceiros, a argumentar e a negociar, a

organizar novas realidades a partir de planos imaginados, a regular as ações individuais e coletivas a partir de idéias e regras de universos simbólicos – e o processo de constituição de conhecimentos pelas crianças e pelos adolescentes. Os processos de desenvolvimento e de aprendizagem envolvidos no brincar são também constitutivos do processo de apropriação de conhecimentos! A possibilidade de imaginar, de ultrapassar o já dado, de estabelecer novas relações, de inverter a ordem, de articular passado, presente e futuro potencializa nossas possibilidades de aprender sobre o mundo em que vivemos!

Os processos de desenvolvimento e de aprendizagem envolvidos no brincar são também constitutivos do processo de apropriação de conhecimentos!

Podemos afirmar, a partir dessas reflexões, que o brincar é um espaço de apropriação e constituição pelas crianças de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade. E que esses conhecimentos se tecem nas narrativas do dia-a-dia, constituindo os sujeitos e a base para muitas aprendizagens e situações em que são necessários o distanciamento da realidade cotidiana, o pensar sobre o mundo e o interpretá-lo de novas formas, bem como o desenvolvimento conjunto de ações coordenadas em torno de um fio condutor comum.

Brincadeira, cultura e conhecimento: a função humanizadora da escola

Vamos refletir agora sobre as relações entre o brincar, a cultura e o conhecimento na existência humana e, mais particularmente, na experiência da infância.

Por um lado, podemos dizer que a brincadeira é um fenômeno da cultura, uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. Representa, dessa forma, um acervo comum sobre o qual os sujeitos desenvolvem atividades conjuntas. Por outro lado, o brincar é um dos pilares da constituição de culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo. Essas duas perspectivas configuram o brincar ao mesmo tempo como produto e prática cultural, ou seja, como patrimônio cultural, fruto das ações humanas transmitidas de modo inter e intrageracional, e como forma de ação que cria e transforma significados sobre o mundo.

Constituindo um saber e um conjunto de práticas partilhadas pelas crianças, o brincar está estreitamente associado à sua formação como sujeitos culturais e à constituição de culturas em espaços e tempos nos quais convivem cotidianamente. Esse saber, base comum sobre a qual as crianças desenvolvem coletivamente suas brincadeiras, é composto de elementos exteriores e interiores às comunidades infantis. Externamente, pode ter como fontes a cultura televisiva, o mercado de brinquedos, a educação dos adultos e as suas representações sobre a brincadeira e a infância, além das práticas culturais transmitidas por outras crianças e adultos. Internamente, compõe-se de atitudes coletivas e elementos culturais particulares (regras, modos de falar e de fazer, valores, técnicas, artefatos etc.) gerados nas práticas e reinterpretações dos elementos externos. Existe assim uma dinâmica entre universalidade e diversidade que se traduz em permanências e transformações, configurando

o brincar como uma complexa experiência cultural que simultaneamente une e especifica os grupos sociais.

Pintores, poetas, escritores, cineastas, teatrólogos costumam utilizar o tema da infância e dos brinquedos e brincadeiras em suas obras, ofecerendo-nos, por meio do olhar artístico, interpretações sensíveis.

> *- O bom da pipa não é mostrar aos outros, é sentir individualmente a pipa, dando ao céu o recado da gente.*
> *- Que recado? Explique isso direito!*
> *João olhou-me com delicado desprezo.*
> *- Pensei que não precisasse. Você solta o bichinho e solta-se a si mesmo. Ela é sua liberdade, o seu eu, girando por aí, dispensado de todas as limitações.*
> (Carlos Drummond de Andrade *apud* Carvalho, Ana M.A. e Pontes, Fernando A.R.)

Drummond expressa o sentimento de liberdade e desprendimento promovido pela brincadeira. Brincar seria "soltar-se a si mesmo", desprender-se da realidade imediata e de seus limites, voar, lançar-se ao céu, mas ao mesmo tempo diríamos que é possuir o controle do vôo nas mãos, segurando e movimentando a linha da pipa e regendo o "eu" por meio dos contornos dessa nova dimensão da realidade.

> *Agora eu era o herói*
> *E o meu cavalo só falava inglês*
> *A noiva do caubói era você além das outras três*
> *Eu enfrentava os batalhões, os alemães e seus canhões*
> *Guardava o meu bodoque e ensaiava o rock para as matinês*
> (João e Maria – Chico Buarque)

A liberdade no brincar se configura no inverter a ordem, virar o mundo de ponta-cabeça, fazer o que parece impossível, transitar em diferentes tempos – passado, presente e futuro – *Agora eu era o herói…* Rodar até cair, ficar tonto de tanto correr, ser rei, caubói, ladrão, polícia, desafiar os limites da realidade cotidiana. A idéia de liberdade está associada, entretanto, não à ausência de regras, mas à criação de formas de expressão e de ação e à definição de novos planos de significação que implicam novas formas de compreender o mundo e a si mesmo.

Pipas colorindo os céus. Crianças e adultos, em todas as regiões do Brasil e em várias partes do mundo "empinam" esse brinquedo, com modos variados de confeccioná-lo, praticá-lo, significá-lo e com ele estabelecer relações sociais. Universalidade e pluralidade são suas marcas, e de muitos outros brinquedos e brincadeiras, como a *amarelinha*. Domínio da experiência humana e ao mesmo tempo especificidade de grupos sociais.

Pega-pega, pira, picula. Pique-cola, pique-baixo, pique-alto, pique-estátua, pique-fruta. Diferentes denominações e variações para uma brincadeira cuja estrutura básica é a perseguição e a fuga, ou seja, há um pegador que corre atrás dos demais tentando alcançá-los. A brincadeira percorre três etapas básicas: a partir da formação do grupo, a escolha do "pegador"; o desenvolvimento do jogo por meio de tentativas de pegar e do revezamento de pegadores; e a finalização.

Um repertório de brincadeiras, cujos esquemas básicos ou rotinas são partilhados pelas crianças, compõe a cultura lúdica infantil, ou seja, o conjunto de experiências que permite às crianças brincar juntas (Brougère, 2002, 2004). Esses esquemas, contudo, não são estáticos, mas transpostos e transformados de um contexto para o outro. Nesse sentido, são influenciados tanto pelo contexto físico do ambiente, a partir dos recursos naturais e materiais disponíveis, como também pelo contexto simbólico, ou seja, pelos significados preexistentes e partilhados pelo grupo de crianças. Desse

modo, ambientes escolares organizados para a brincadeira, compostos de mobiliário e objetos vinculados à vida doméstica, suscitam brincadeiras de papéis familiares; rios, mares, lama e areia geram brincadeiras de nadar, pular, fazer castelos; personagens de novela conhecidos pelas crianças criam brincadeiras de papéis e cenas domésticas; super-heróis tematizam piques e brincadeiras de perseguição.

A brincadeira é um lugar de construção de culturas fundado nas interações sociais entre as crianças.

Todos esses elementos externos ao jogo, localizados na escola, na família, no bairro ou na mídia televisiva, entre outros espaços propiciadores de experiências sociais e culturais, são reinterpretados pelas crianças e articulados às suas experiências lúdicas. A partir daí, geram-se novos modos de brincar. A televisão, por exemplo, é um elemento externo de grande influência hoje, mas é preciso salientar que suas imagens e representações não são simplesmente imitadas pelas crianças, mas recriadas a partir de suas práticas lúdicas. Assim, podemos ver os bonecos Power Rangers – personagens de uma série televisiva – lutando e usando seus poderes nas mãos das crianças, mas também comendo, dormindo, brincando com bonecas Barbie, etc. Para que se abram e se ampliem as possibilidades de criação no brincar é imprescindível, contudo, que as crianças tenham acesso a espaços coletivos de brincadeira e a experiências de cultura.

A brincadeira é um lugar de construção de culturas fundado nas interações sociais entre as crianças. É também suporte da sociabilidade. O desejo de brincar com o outro, de estar e fazer coisas com o outro, é a principal razão que leva as crianças a se engajarem em grupos de pares. Para brincar juntas, necessitam construir e manter um espaço interativo de ações coordenadas, o que envolve a partilha de objetos, espaços, valores, conhecimentos e significados e a negociação de conflitos e disputas. Nesse contexto, as crianças estabelecem laços de sociabilidade e constroem sentimentos e atitudes de solidariedade e de amizade.

É importante demarcar que no brincar as crianças vão se constituindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras. Nesse processo, instituem coletivamente uma ordem social que rege as relações entre pares e se afirmam como autoras de suas práticas sociais e culturais.

Brincar com o outro, portanto, é uma experiência de cultura e um complexo processo interativo e reflexivo que envolve a construção de habilidades, conhecimentos e valores sobre o mundo. O brincar contém o mundo e ao mesmo tempo contribui para expressá-lo, pensá-lo e recriá-lo. Dessa forma, amplia os conhecimentos da criança sobre si mesma e sobre a realidade ao seu redor.

As reflexões que desenvolvemos até aqui nos levam a perguntar: como temos significado e compartilhado com as crianças e os adolescentes suas experiências de brincadeiras? O espaço do brincar nas nossas escolas é apenas passatempo e liberação-reposição de energias para alimentar o trabalho? Ou é uma forma de interpretar, agir e nos relacionar com o mundo e com os outros, vivenciada como experiência que nos humaniza, levando-nos à apropriação de conhecimentos, valores e significados, com imaginação, humor, criatividade, paixão e prazer?

Mas sabemos verdadeiramente o que é brincar e de que e como nossas crianças e adolescentes brincam? Pensar sobre a função humanizado-

ra da brincadeira nos provoca inquietações quanto à organização da escola e do trabalho pedagógico. Como podemos transformá-los de forma que deixem a brincadeira fluir? Nos provoca também a redescobrir em nós mesmos o gosto e o prazer do fazer lúdico e das brincadeiras, levando-nos a buscar em nossas experiências de infância, em leituras e por meio de um olhar atento às diferentes práticas culturais de brincadeira que identificam os grupos sociais, fontes para a ampliação do nosso repertório e das nossas formas de ação lúdica sobre o mundo. Afinal, brincar é uma experiência de cultura importante não apenas nos primeiros anos da infância, mas durante todo o percurso de vida de qualquer ser humano, portanto, também deve ser garantida em todos os anos do ensino fundamental e etapas subseqüentes da nossa formação!

Uma excelente fonte de conhecimentos sobre o brincar e sobre as crianças e os adolescentes é observá-los brincando. Penetrar nos seus jogos e brincadeiras contribui, por um lado, para colhermos informações importantes para a organização dos espaços-tempos escolares e das práticas pedagógicas de forma que possam garantir e incentivar o brincar. Por outro lado, ajuda na criação de possibilidades de interações e diálogos com as crianças, uma vez que propicia a compreensão de suas lógicas e formas próprias de pensar, sentir e fazer e de seus processos de constituição de suas identidades individuais e culturas de pares. Mediante nossas observações, podemos compreender melhor a dinâmica do brincar, perguntando-nos: de que as crianças e os adolescentes brincam? Que temas e objetos/brinquedos estão envolvidos? Que brincadeiras se repetem cotidianamente? Que regras organizam as brincadeiras? Em que espaços e durante quanto tempo brincam? Como se escolhem e se distribuem os participantes? Que papéis são assumidos por eles? Aprenderemos muito também sobre as suas vidas e suas relações entre pares se observarmos: que assuntos estão em jogo quando brincam? Como se organizam em grupos? Que critérios e valores perpassam a escolha/seleção dos parceiros (amizade, alianças, hierarquias, preconceitos, relações de poder etc.)? Que conhecimentos as crianças e os adolescentes revelam? Quais são as regras que regem as relações entre pares?

Essas observações e o que podemos aprender com elas contribuem para a nossa aproximação cultural com as crianças e para compreendermos melhor a importância do brincar nas suas vidas. Certamente ficará mais claro para nós que o brincar é uma atividade humana significativa, por meio da qual os sujeitos se compreendem como sujeitos culturais e humanos, membros de um grupo social e, como tal, constitui um direito a ser assegurado na vida do homem. E o que dirá na vida das crianças, em que esse tipo de atividade ocupa um lugar central, sendo uma de suas principais formas de ação sobre o mundo! Perceberemos também, com mais profundidade, que a escola, como espaço de encontro das crianças e dos adolescentes com seus pares e adultos e com o mundo que os cerca, assume o papel fundamental de garantir em seus espaços o direito de brincar. Além disso, ao situarmos nossas observações no contexto da contemporaneidade, veremos que esse papel cresce em importância na medida em que a infância vem sendo marcada pela diminuição dos espaços públicos de brincadeira, pela falta de tempo para o lazer, pelo isolamento, sendo a escola muitas vezes o principal universo de construção de sociabilidade.

Vamos refletir agora sobre as práticas que nos aproximam e, ao mesmo tempo, sobre aquelas que nos afastam das concepções sobre a brincadeira discutidas até aqui. O brincar é sugerido em muitas propostas e práticas pedagógicas com crianças e adolescentes como um pretexto ou instrumento para o ensino de conteúdos. Como exemplos, temos músicas

para memorizar informações, jogos de operações matemáticas, jogos de correspondência entre imagens e palavras escritas, entre outros. Mas quando tais atividades são compreendidas apenas como recursos, perdem o sentido de brincadeira e, muitas vezes, até mesmo o seu caráter lúdico, assumindo muito mais a função de treinar e sistematizar conhecimentos, uma vez que são usadas com o objetivo principal de atingir resultados preestabelecidos. É preciso compreender que o jogo como recurso didático não contém os requisitos básicos que configuram uma atividade como brincadeira: ser livre, espontâneo, não ter hora marcada, nem resultados prévios e determinados. Isso não significa que não possamos utilizar a ludicidade na aprendizagem, mediante jogos e situações lúdicas que propiciem a reflexão sobre conceitos matemáticos, lingüísticos ou científicos. Podemos e devemos, mas é preciso colocá-la no real espaço que ocupa no mundo infantil, e que não é o da experiência da brincadeira como cultura. Constituem apenas diferentes modos de ensinar e aprender que, ao incorporarem a ludicidade, podem propiciar novas e interessantes relações e interações entre as crianças e destas com os conhecimentos.

Ao planejarmos atividades lúdicas, é importante perguntar: a que fins e a quem estão servindo?

Existem inúmeras possibilidades de incorporar a ludicidade na aprendizagem, mas para que uma atividade pedagógica seja lúdica é importante que permita a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças e dos adolescentes, do contrário, será compreendida apenas como mais um exercício. No processo de alfabetização, por exemplo, os trava-línguas, jogos de rima, lotos com palavras, jogos da memória, palavras cruzadas, língua do pê e outras línguas que podem ser inventadas, entre outras atividades, constituem formas interessantes de aprender brincando ou de brincar aprendendo. Quantos de nós lembramos das muitas descobertas que fizemos por meio de jogos e atividades lúdicas? Se incorporarmos de forma mais efetiva a ludicidade nas nossas práticas, estaremos potencializando as possibilidades de aprender e o investimento e o prazer das crianças e dos adolescentes no processo de conhecer. E, com certeza, descobriremos também novas formas de ensinar e de aprender com as crianças e os adolescentes!

Mas como planejar essas atividades? Um bom começo é nos perguntarmos: conhecemos bem nossas crianças ou adolescentes? Sabemos do que gostam ou não de fazer, de seus interesses, de suas práticas? Sabemos ouvi-los? Criamos espaços para que eles também nos conheçam? A abertura de portas para o encontro e a proximidade cultural com as crianças e os adolescentes é fundamental para organizarmos atividades que estejam em maior sintonia com seus interesses e necessidades. Ao planejarmos atividades lúdicas, é importante perguntar: a que fins e a quem estão servindo? Como estão sendo apresentadas? Permitem a escuta das vozes das crianças? Como posso me posicionar junto a elas de modo que seja possível promover uma experiência lúdica? O que se quer é apenas uma animação ou a intenção é possibilitar uma experiência em que se estabeleçam novas e diversas relações com os conhecimentos?

É importante demarcar que o eixo principal em torno do qual o brincar deve ser incorporado em nossas práticas é o seu significado como experiência de cultura. Isso exige a garantia de tempos e espaços para que as próprias crianças e os adolescentes criem e desenvolvam suas brincadeiras, não apenas em locais e horários destinados pela escola a

essas atividades (como os pátios e parques para recreação), mas também nos espaços das salas de aula, por meio da invenção de diferentes formas de brincar com os conhecimentos. Mas de que maneira podemos assegurar nas nossas práticas escolares que o brincar seja vivido como experiência de cultura? Vamos pensar juntos alguns caminhos.

Organizando rotinas que propiciem a iniciativa, a autonomia e as interações entre crianças. Criando espaços em que a vida pulse, onde se construam ações conjuntas, amizades sejam feitas e criem-se culturas. Colocando à disposição das crianças materiais e objetos para descobertas, ressignificações, transgressões. Compartilhando brincadeiras com as crianças, sendo cúmplices, parceiros, apoiando-as, respeitando-as e contribuindo para ampliar seu repertório. Observando-as para melhor conhecê-las, compreendendo seus universos e referências culturais, seus modos próprios de sentir, pensar e agir, suas formas de se relacionar com os outros. Percebendo as alianças, amizades, hierarquias e relações de poder entre pares. Estabelecendo pontes, com base nessas observações, entre o que se aprende no brincar e em outras atividades, fornecendo para as crianças a possibilidade de enriquecerem-se e enriquecerem-nas. Centrando a ação pedagógica no diálogo com as crianças e os adolescentes, trocando saberes e experiências, trazendo a dimensão da imaginação e da criação para a prática cotidiana de ensinar e aprender.

O eixo principal em torno do qual o brincar deve ser incorporado em nossas práticas é o seu significado como experiência de cultura.

Enfim, é preciso deixar que as crianças e os adolescentes brinquem, é preciso aprender com eles a rir, a inverter a ordem, a representar, a imitar, a sonhar e a imaginar. E, no encontro com eles, incorporando a dimensão humana do brincar, da poesia e da arte, construir o percurso da ampliação e da afirmação de conhecimentos sobre o mundo. Dessa forma, abriremos o caminho para que nós, adultos e crianças, possamos nos reconhecer como sujeitos e atores sociais plenos, fazedores da nossa história e do mundo que nos cerca.

Referências Bibliográficas

ANDRADE. C. D. *apud* CARVALHO, A. M.A.; PONTES, F. A. R. Brincadeira é cultura. In: CARVALHO, A. M. A. et. al. (Org.) *Brincadeira e cultura*: viajando pelo Brasil que brinca. – v.1: o Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

BENJAMIM, W. *Reflexões*: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

_____. *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1995. p.17-18.

BORBA, A. M. *Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar*: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil. 2005. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Niterói.

BUARQUE, C. João e Maria. In: CANÇADO, B. (Org.). *Aquarela Brasileira*. Brasília: Editora Corte, 1995.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KYSHIMOTO, T.M. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. *Brinquedos e companhia*. São Paulo: Cortez, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.



AS DIVERSAS EXPRESSÕES E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA ESCOLA

Ângela Meyer Borba[1]
Cecília Goulart[2]

Pescadores de vida

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para descobrir o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:
- Me ajuda a olhar!

Eduardo Galeano

A dança, o teatro, a música, a literatura, as artes visuais e as artes plásticas representam formas de expressão criadas pelo homem como possibilidades diferenciadas de dialogar com o mundo. Esses diferentes domínios de significados constituem espaços de criação, transgressão, formação de sentidos e significados que fornecem aos sujeitos, autores ou contempladores, novas formas de inteligibilidade, comunicação e relação com a vida, reproduzindo-a e tornando-a objeto de reflexão. Sendo assim, convidamos os professores para refletirem conosco sobre esses espaços nas escolas. Que sentidos assumem na formação das crianças e dos adolescentes? Como incorporá-los nas práticas pedagógicas cotidianas e no currículo escolar?

O debate atual em torno da necessidade de incluir a dimensão artístico-cultural na formação de crianças e de adolescentes caminha na

[1] Doutora em Educação – Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

[2] Doutora em Letras – Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

direção não apenas das questões relativas ao acesso e à apropriação da produção existente, como também da organização da escola como espaço de criação estética. Nesse contexto, a arte não está a "serviço da educação" (Ostetto e Leite, 2004), mas constitui-se como experiência estética e humana, como área de conhecimento que tem seus conteúdos próprios. É importante não reduzir a arte a mero recurso ou pretexto para o ensino de conteúdos privilegiados na escola, pois qualquer tentativa de normatizá-la como recurso didático leva à sua destruição. Como nos diz Kramer (1998) "Para ser educativa a arte precisa ser arte e não arte educativa". O que significa então trabalhar com arte nas escolas?

Para encaminhar essa discussão, vamos refletir sobre as relações entre arte, cultura e conhecimento no espaço escolar, focalizando a importância da apreciação e da criação artístico-cultural na formação das crianças. Refletiremos, também, sobre possibilidades de trabalho com as variadas formas de expressões artísticas.

Arte, cultura, conhecimento e educação: apreciação e criação estética

A arte, a linguagem e o conhecimento, de modo geral, são frutos da ação humana sobre o mundo, sobre a realidade. Ao mesmo tempo em que os criamos, agem sobre nós, identificando-nos de muitas maneiras, dependentes do tempo histórico e dos grupos sociais em que nascemos. A arte, a linguagem e o conhecimento fazem parte do acervo cultural do homem, como resultado de suas necessidades filosóficas, biológicas, psicológicas e sociais, entre outras. Estabelecemos novas realidades, novas formas de inserção no mundo e de visão deste mesmo mundo, quando, como autores e atores, dançamos, pintamos, tocamos instrumentos, entre muitas outras possibilidades, elaborando e reconhecendo de modo sensível nosso pertencimento ao mundo.

A chamada natureza humana não existe de modo independente da cultura; o homem, diferentemente dos animais, não é capaz de organizar sua experiência sem a orientação de sistemas simbólicos. Os símbolos não são simples expressões e instrumentos da natureza humana – são historicamente constituidores da natureza das pessoas, de diferentes maneiras. Há situações culturais, formas de vida, objetos e saberes que são peculiares a determinados grupos e sociedades e não podem ser desprezados, sob o risco de serem descaracterizados cultural e politicamente, despersonalizados, pelo valor humano essencial que possuem para aquelas pessoas que têm suas vidas por eles marcadas.

Na educação, considerando os objetivos de alargar e aprofundar o conhecimento do ser humano, possibilitando-lhe maior compreensão da realidade e maior participação social, não podemos prescindir de trabalhar com a arte. Daí a necessidade de levar crianças e adolescentes a participar de exposições de vários tipos, assistir a filmes, danças, ouvir músicas de diferentes compositores, entre muitas outras atividades. Hoje, por meio de novas tecnologias como CDs, DVDs, e mesmo a televisão, esse trabalho está facilitado.

É importante também que as crianças tenham acesso a livros de arte (há coleções inclusive em bancas de jornal), de literatura e também acesso a livros biográficos de autores de produções artísticas, não só contemporâneos. Nossa sensibilidade e nossos modos de ler o mundo se ampliam pelo conhecimento das obras e das vidas das pessoas que as elaboraram – redimensionamos a nossa condição humana e as nossas possibilidades de viver e agir no mundo, engrandecendo-as. Propiciar às crianças e aos adolescentes o prazer do exercício de explorar as potencialidades de todo mundo e de cada

um, conhecendo outras formas de ordem e de desordem, neles mesmos e nos outros. A educação tem sentido justamente porque nos possibilita estabelecer novos entendimentos, novas ordens.

A produção artística oral, escrita e plástica que historicamente os grupos populares vêm realizando faz parte do acervo cultural da humanidade e nos representa de modo legítimo também.

Educar e ensinar no contexto da cultura é um grande desafio. Aprendemos muito também nós, professores. As obras de arte são modos instigantes de ver e ler o mundo, estão impregnadas de conteúdos sociais que, portanto, podem ser analisados e debatidos, pelas várias interpretações que podem suscitar. O olhar crítico que as crianças desenvolvem com esse tipo de conhecimento, muitas vezes, surpreende-nos. É preciso apostar muito nas crianças e nos adolescentes, em suas capacidades de aprender e conhecer.

A produção artística oral, escrita e plástica que historicamente os grupos populares vêm produzindo faz parte do acervo cultural da humanidade e nos representa de modo legítimo.

As professoras Renata dos Santos Melro, Maria Inês Barreto Neto, Adriana Santos da Mata e Lílian Cristina de Azevedo Teixeira de Aguiar, de Niterói/RJ, desenvolveram o projeto "Arte Naïf",[3] com crianças de 3 a 5 anos da educação infantil. Inicialmente, as professoras estudaram o tema, buscando compreender o que é Arte Naïf, analisando obras de pintores e realizando leituras sobre aspectos conceituais relacionados à arte e à cultura em geral, e à arte popular e à Arte Naïf em particular. Selecionaram os artistas cujas obras seriam trabalhadas, organizando e reunindo um rico material sobre suas vidas e obras: pastas-catálogo, DVDs e livros de arte. Partiram para o trabalho com as crianças, convidando-as a se transportarem para o mundo de cada artista, ouvindo as histórias de cada um e conhecendo algumas de suas obras. Várias atividades foram desenvolvidas – observação, descrição e interpretação das obras – e buscou-se identificar o que os artistas estavam representando e expressando, a maneira como o fizeram, que cores e materiais usaram; comparação entre as obras de cada artista e descoberta de suas características particulares; comparação das obras dos diferentes artistas selecionados; releituras das obras pelas crianças por meio da confecção de obras próprias; elaboração de textos coletivos sobre as aprendizagens e informações coletadas; visita ao museu de Arte Naïf, na cidade do Rio de Janeiro; e realização de uma Oficina de Cultura Popular, em que as pesquisas e produções das crianças foram expostas e os pais e pessoas do bairro foram convidados a realizar também suas produções. Por meio desse trabalho, crianças e professores não apenas ampliaram os seus conhecimentos sobre arte e cultura, mas também enriqueceram suas possibilidades de criar, experimentando novas cores, significados, combinações, traços e formas.

Conforme o relato dessa experiência, desde muito cedo as crianças podem ter acesso a produções artísticas, fruindo-as, conversando e discutindo sobre as suas impressões e características. Que tal vivenciar com as crianças experiências como essa?

A professora Kátia Raquel Testoni Longen, de Atalanta/SC, organizou o projeto Pequenos

[3] Trabalho publicado pelo MEC em *Prêmio Professores do Brasil 2005 - experiências premiadas*.

Poetas, com sua turma de crianças de nove a onze anos, cujo objetivo foi ampliar a leitura e trabalhar a apreciação e a criação de poesias, de forma que ultrapassassem a concepção reduzida de poesia como aquilo que "rima e tem sílabas contadas" e alcançassem a compreensão de que a poesia é, acima de tudo, "jogo de palavras, é emoção que desperta, é uma maneira especial de ler e ver o mundo". A professora iniciou o projeto, lendo poesias para as crianças, no início e no fim de cada dia letivo, durante uma semana, envolvendo gêneros diferentes, poetas variados (Elias José, Ruth Rocha, Ferreira Gullar, Olavo Bilac, Arnaldo Antunes, Cecília Meireles, Manuel Bandeira), poesias com e sem rimas, engraçadas e tristes. Em seguida, a partir do conto "O catador de pensamentos", de Monica Feth, as crianças foram convidadas a ser "catadores de poesias", o que consistia em sair pela escola, pelo bairro, pela cidade e conversar com as pessoas sobre poesia, convidando algumas delas para irem à escola declamar uma poesia de sua escolha. A partir da análise de poesias de diversos autores e da busca de compreensão de recursos poéticos, tais como rimas, intertextualidade, aliterações, parlendas, as crianças produziram suas próprias poesias. Organizaram um livro ao término do projeto, com uma seleção de temas e produções contemplando todas as crianças. Segundo a professora Kátia, o projeto ensinou a todos "que produzir uma boa poesia não é só uma questão de inspiração, mas sim de busca, de reflexão; enfim, que o poeta tem trabalho..." (Brasil. Ministério da Educação – Prêmio Incentivo à Educação Fundamental 2004, p.157-164).

Tais relatos ajudam-nos a compreender que o acesso à arte significa possibilitar às crianças, de qualquer idade, e aos (às) professores (as), o contato e a intimidade com a arte no espaço escolar e, dessa forma, abrir caminhos para a experiência estética, provocando novas formas de sentir, pensar, compreender, dizer e fazer. Significa promover o encontro dos sujeitos com diferentes formas de expressão e de compreensão da vida.

Mas como se dá esse encontro? Bakhtin nos diz que o sujeito, ao entrar em contato com uma obra de arte e contemplá-la, vivencia uma relação estética movida pela busca de compreensão de seu significado. A pessoa que aprecia uma obra, seja ela criança ou adulto, entra em diálogo com ela, com seu autor e com o contexto em que ambos estão referenciados. Relaciona-se com os signos que a compõem, elabora uma compreensão dos seus sentidos, procurando reconstruir e apreender sua totalidade. Nessa relação, coloca em articulação a experiência nova provocada pela relação com a obra – de estranhamento da situação habitual, de surpresa, de assombro, de inquietação – com a experiência pessoal acumulada – encontros com outras obras, conhecimentos apropriados nas práticas sociais e culturais vivenciadas nos espaços familiares, escolares, comunitários etc. – trazendo o seu ponto de vista para completar a obra. A contemplação é um ato de criação, de co-autoria. Aquele que aprecia a obra continua a produção do autor ao tomar para si o processo de reflexão e de compreensão.

A contemplação é um ato de criação, de co-autoria.

Na experiência estética, a apreciação oferece o "excedente de visão" (Bakhtin, 2000), aquilo que *o outro não vê* e que *eu vejo*, uma vez que me situo fora do objeto estético. Dele me distanciando, admirando-o e inquietando-me com as emoções que em mim provoca, busco sua compreensão penetrando no seu interior, voltando então a mim mesmo para lhe dar forma, completando-o e atribuindo-lhe significados. Essa relação envolve o entrelaçamento entre mim e o outro, ir e vir, velho e novo, distância e aproximação, atos externos e internos, memória e imaginação, passado-presente-futuro.

A apreciação como ato de criação estética, e não como atitude passiva ou olhar conformado

que apenas reproduz, está ligada ao grau de intimidade com as diferentes linguagens e produções artísticas. Intimidade que permite a apropriação de sua história, características e técnicas próprias e produz o reconhecimento do prazer e do significado dessa relação. Intimidade que constrói o olhar que ultrapassa o cotidiano, colocando-o em outro plano, transgredindo-o, construindo múltiplos sentidos, leituras e formas de compreensão da vida. O olhar aguçado pela sensibilidade, pela emoção, pela afetividade, pela imaginação, pela reflexão, pela crítica. Olhar que indaga, rompe, quebra a linearidade, ousa, inverte a ordem, desafia a lógica, brinca, encontra incoerências e divergências, estranha, admira e se surpreende, para então estabelecer novas formas de ver o mundo.

Ninguém cria no vazio e sim a partir das experiências vividas, dos conhecimentos e dos valores apropriados.

O prazer e o domínio do olhar, da escuta e do movimento sensíveis construídos no encontro com a arte potencializam as possibilidades de apropriação e de produção de diferentes linguagens pelos sujeitos como formas de expressão e representação da vida: por meio da poesia, do conto, da caricatura, do desenho, da dança, da música, da pintura, da escultura, da fotografia etc.

> *O menino era ligado em despropósitos*
> *Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos*
> *[…] Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.*
> *[…) Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.*
> *O menino fazia prodígios.*
> *Até fez uma pedra virar flor!*
> (Manoel de Barros)

O escritor nos fala de imaginação, fantasia, quebra da ordem, transgressão, peraltagens na vida e no processo de criar com as palavras. Criação que "representa uma intensificação do viver, um vivenciar-se no fazer; e em vez de substituir a realidade, é a realidade; é uma realidade nova que adquire dimensões novas" (Ostrower, 1986, p.28) com base na imaginação e no olhar sensível. É uma realidade em que o tempo, o espaço e as lógicas da realidade cotidiana se transformam e assumem uma outra dinâmica, ajudando-nos a ver o mundo sob outra ótica, outros meios de conhecimento.

A criação geralmente é identificada com a novidade e a liberdade absolutas. Será assim? O potencial de inovação e de liberdade de fato existe, porém é preciso compreender que o novo não se desconecta do velho e do já conhecido, tampouco a liberdade se traduz na ausência de delimitações e definições. Ninguém cria no vazio e sim a partir das experiências vividas, dos conhecimentos e dos valores apropriados. A novidade está em ver o que antes não se via, em perceber o novo no velho e vice-versa, em fazer conexões e associações que produzem múltiplas e novas leituras, em ressignificar a realidade.

O processo criador, segundo Vygotsky, ao interpor realidade, imaginação, emoção e cognição, envolve reconstrução, reelaboração, redescoberta. Nesse sentido, é sempre um processo singular no qual o sujeito deixa suas marcas revelando seus encaminhamentos, ordenamentos e formas próprias de se relacionar com os materiais, com o espaço, com as linguagens e com a vida. A criação se faz com base em decisões, definições e configurações dadas pelas condições e pelas referências e escolhas do sujeito. É nesse quadro que se define a liberdade. O criar livremente não significa fazer qualquer coisa, de qualquer forma, em qualquer momento, mas sim o contínuo desdobramento e a redefinição de delimitações dentro das quais o sujeito pode

ousar, divergir, inovar e estabelecer novas relações (Leite, 1998).

A importância da criação estética na formação humana configura a função da escola de garantir o acesso às diferentes formas de linguagens e de promover, por meio do fazer estético, a apropriação pelas crianças de múltiplas formas de comunicação e de compreensão do mundo e de si mesmas. Mas como trabalhar no contexto escolar com o fazer estético que promove o encontro do homem com a humanidade? O que fazer? Como fazer? O que *não* fazer? Como podemos aprender com a arte e a cultura a ressignificar nosso trabalho cotidiano e o processo de ensinar e aprender?

O criar livremente não significa fazer qualquer coisa, de qualquer forma, em qualquer momento.

Práticas pedagógicas com diferentes formas de expressão nas escolas

Diferentes formas de expressão como desenho, pintura, dança, canto, teatro, modelagem, literatura (prosa e poesia), entre outras, encontram-se presentes nos espaços de educação infantil (ainda que muitas vezes de forma reduzida e pouco significativa), nas casas e nos demais espaços freqüentados pelas crianças. E por que estão presentes? Porque são formas de expressão da vida, da realidade variada em que vivemos. Muitas vezes, à medida que a criança avança nos anos escolares ou séries do ensino fundamental, vê reduzidas suas possibilidades de expressão, leitura e produção com diferentes linguagens. Privilegia-se nas escolas um tipo de linguagem, aquela vinculada aos usos escolares, ou seja, a que serve à reprodução dos conteúdos dos livros didáticos mediante sua transmissão, repetição e avaliação. Se antes a criança tinha possibilidades de utilizar outras linguagens para ler e dizer coisas sobre si e sobre o mundo, vê-se de repente cercada não apenas pelas amarras de uma única forma de se expressar, mas também pela unicidade e previsibilidade dos sentidos possíveis. Que implicações isso tem para as crianças e para a sua formação? Nesse contexto, qual é o impacto do ingresso no ensino fundamental para as crianças que vêm da educação infantil? Como será que elas se sentem? E para aquelas que estão se inserindo pela primeira vez em um espaço formal de educação?

Se compreendemos que as diversas linguagens artístico-culturais constituem modos de conhecer e de explicar a realidade tão válidos quanto os saberes organizados pelos diversos ramos da ciência, precisamos rever nossas práticas educativas. A apropriação pelas crianças dos conhecimentos produzidos pela arte contribui para alargar o seu entendimento da realidade e para abrir caminhos para a sua participação no mundo. Participação que se faz pela ação que reinterpreta, cria e transforma.

Tomemos o exemplo do conhecimento produzido por meio da arte feita com a palavra. Compreender e expressar a realidade por meio da literatura – ficção, contos tradicionais, poesia, etc. – mobiliza nossa sensibilidade, imaginação e criação; ajuda-nos a perceber que existem diferentes sistemas de referência do mundo que se abrem para muitos sentidos possíveis ao se conectarem com os sujeitos, suas histórias e experiências singulares. Nesse sentido, devemos propiciar às crianças práticas de leitura e escrita que provoquem a imaginação, a fantasia, a reflexão e a crítica. Tais práticas devem mobilizar o diálogo das crianças com a pluralidade de produções, com diferentes autores e modos de expressão, e encorajá-las a brincar com as palavras, a buscar novos sentidos, novas combinações, novas emoções e, assim, se constituírem como autoras de suas palavras e modos de pensar, narrar o mundo.

As professoras Juju Andrade Rodrigues e Noêmia Fabíola Costa do Nascimento, da Creche Municipal Maria Alice Gonçalves Guerra, em Camaragibe/PE, desenvolveram um projeto sobre as obras de Candido Portinari com crianças de dois e três anos de idade. O projeto visava a "despertar nas crianças o gosto pela arte e pela cultura, possibilitando uma identificação com Portinari menino e, paralelamente, resgatar as brincadeiras populares contextualizando-as com situações vivenciadas na creche, visando ao desenvolvimento do senso de observação e à recriação, por meio dos desenhos das crianças, do tema estrutural da obra". As professoras fizeram uma seleção de revistas, livros, *sites* da Internet, entre outros materiais. Selecionaram as telas que retratavam a infância do pintor. Fizeram exposição, leram textos sobre a vida de Portinari e desenvolveram muitas outras atividades com as crianças, valorizando os seus conhecimentos e encorajando-as a novas descobertas por meio da fala, das interações e da interpretação de aspectos simbólicos das obras observadas (Brasil. Ministério da Educação – Prêmio Qualidade na Educação Infantil 2004, p. 70-73).

A ampliação da experiência estética, fazendo circular diferentes manifestações artístico-culturais, é base fundamental para o processo de criação.

Assim, as professoras apostaram na capacidade intelectual e na sensibilidade das crianças de dois e três anos, contando histórias de um menino que se tornou um grande pintor. Daí para a realização de muitas outras atividades só precisou da inventividade das professoras que, junto com as crianças, viajaram pelo mundo da criação. Isso nos leva a concluir: se é possível realizar atividades dessa natureza com crianças tão pequenas, é possível realizá-las também com crianças maiores! Gerlane Muriel de Lima Oliveira, professora de Maceió/AL, trabalhando com crianças de cinco e seis anos, desenvolveu um projeto cujo objetivo foi informar as crianças sobre a vida e a obra de Graciliano Ramos, autor que dá nome à escola. A idéia surgiu a partir da pergunta de uma criança sobre a origem do nome da escola. As crianças tinham várias hipóteses: nome do dono da escola, nome de jogador de futebol, nome de político ou de escritor. Essa foi a primeira etapa do projeto. Todos trabalharam na seleção de materiais para o projeto; a professora leu um livro do autor, em capítulos, para a turma, e discutiram a importância do trabalho de mestre Graça. Montaram uma linha do tempo com informações sobre a vida e a obra do autor. Elaboraram textos coletivos, listas de obras, etiquetaram fotos, uma infinidade de atividades aconteceu dentro e fora da escola! (Brasil. Ministério da Educação, Prêmio Qualidade na Educação Infantil 2004, p. 13-17).

Não há como nos constituirmos autores, críticos e criativos, se não tivermos acesso à pluralidade de linguagens e com elas sermos livres para opinar, criar relações, construir sentidos e conhecimentos. A ampliação da experiência estética, fazendo circular diferentes manifestações artístico-culturais, é base fundamental para o processo de criação, pois alarga o acervo de referências relativas às características e ao funcionamento de cada tipo de expressão, bem como amplia a rede de significados e modos diferenciados de comunicabilidade e compreensão.

É importante salientar que as práticas com arte de que estamos falando não se confundem com os exercícios de técnicas, treinamentos psicomotores ou cópias de modelos. O desenho, por exemplo, como forma de linguagem, não

se revela nas atividades de cobrir pontilhados, colorir desenhos mimeografados, montar bonecos com formas geométricas segundo modelos, desenhar figuras preestabelecidas, entre outras práticas tão comuns nos primeiros anos de escolaridade.

O desenho é uma forma de expressão de como a criança e/ou o jovem vêem o mundo e suas particularidades. Quando uma criança desenha, por exemplo, uma casa fechada, deixando transparecer os móveis no interior, está desenhando o que sabe existir dentro daquela casa, como mesas e cadeiras. As crianças surpreendem-nos com seus conhecimentos de vários modos, narrando aspectos da realidade vivida e criada. A história relatada a seguir faz parte do repertório das conhecidas histórias de Pedro Bloch, publicadas na revista *Pais e Filhos*, que mostra uma menina que, por meio de seu desenho, desafia a certeza da professora de modo muito seguro.

O desenho é uma forma de expressão de como a criança e/ou o jovem vêem o mundo e suas particularidades.

> *Uma professora de creche observava as crianças de sua turma desenhando.*
>
> *Ocasionalmente passeava pela sala para ver os trabalhos de cada criança.*
>
> *Quando chegou perto de uma menina que trabalhava intensamente, perguntou o que desenhava. A menina respondeu:*
>
> *- "Estou desenhando Deus".*
>
> *A professora parou e disse:*
>
> *- "Mas ninguém sabe como é Deus".*
>
> *Sem piscar e sem levantar os olhos de seu desenho, a menina respondeu:*
>
> *- "Saberão dentro de um minuto".*

Um projeto interessante envolvendo desenho, pintura e arquitetura é relatado pela professora Evanir de Oliveira, de Natal/RN. Tal projeto envolveu várias turmas da escola, abrangendo a faixa etária de seis a doze anos. Inquietos com a subordinação das atividades de desenho às demais disciplinas e, em especial, ao processo de alfabetização, os professores organizaram um projeto para o ano letivo cujo objetivo foi ressignificar os conceitos e valores estéticos das crianças, a partir de ações e movimentos com linhas. O estudo partiu da apreciação e representação das fachadas das casas da paisagem local, comparando-as com as de diferentes moradias. "A intenção era despertar o olhar reflexivo das crianças e remetê-las a reconhecer a linha arquitetônica das moradias enquanto configuradora de formas culturais e históricas e, assim, instigá-las a reelaborarem graficamente o tema 'casa' em suas produções". As crianças realizaram várias atividades: desenharam suas casas e os tipos de casa que conhecem; observaram as casas das calçadas das ruas do bairro e desenharam casas; fizeram rodas de apreciações utilizando painéis com desenhos de casas de várias turmas. As crianças se surpreenderam com o fato de seus desenhos de casas serem tão semelhantes e estereotipados, à medida que os contrastaram com suas observações da realidade, uma vez que essas ressaltavam a existência de uma grande diversidade de formas. Algumas crianças interpretaram que isso ocorria porque "não sabiam" fazer direito, outras porque "a gente não olha direito". A partir dessas reflexões, as crianças realizaram novas atividades: de observação, "retrato falado" da casa e releituras de obras de Kandinsky. Foram desenvolvidas também atividades com jogos, articulando a linguagem imagética, a ação motora e a ludicidade com o uso de barbante e cordão de rede. A idéia era encorajá-las a expressar com o corpo e a linha as suas construções imagéticas (a partir de um poema, de uma pintura, de uma fotografia etc.). Durante todo o trabalho, acreditou-se nas capacidades das crianças e dos adolescentes, buscando romper a idéia, que muitos deles vão

incorporando, de que não sabem desenhar; incentivaram-se a interpretação, o olhar crítico, a invenção e a descoberta de soluções. Certamente todos ganharam novos conhecimentos e instrumentos para enriquecerem suas possibilidades de expressão por meio do desenho. Ao término do ano letivo, foi realizada uma grande exposição coletiva das produções das crianças e adolescentes, resultado de um longo e rico processo em que novos conceitos e saberes foram produzidos. (Brasil. Ministério da Educação – Prêmio Incentivo à Educação Fundamental 2004, p. 93-102).

Aprender a ler imagens, sons, objetos amplia nossas possibilidades de sentir e refletir sobre novas ações.

Tal relato mostra-nos que o desenho possui conteúdos próprios, os quais fornecem novas possibilidades de expressão e de compreensão do mundo e de si mesmo. Sendo assim, por que é tão comum ser relegado a uma atividade complementar aos conteúdos das disciplinas? Por que à medida que as crianças avançam em idade e séries escolares vão compreendendo-o como uma linguagem restrita àqueles que "têm jeito, dom"? Como uma das diversas formas de conhecimento e inteligibilidade do mundo, todos nós deveríamos apropriar-nos do desenho como forma de expressão.

Deixemos a imaginação, a fruição, a sensibilidade, a cognição, a memória transitarem livremente pelas ações das crianças com o lápis, a tinta e o papel, com as palavras escritas e orais, com argila e materiais residuais, com os sons e ritmos musicais, os gestos e movimentos do corpo, com as imagens de filmes, fotografias, pinturas, esculturas...! Permitamos que o olhar, a escuta, o toque, o gosto, o cheiro, o movimento constituam formas sensíveis de se apropriar de conhecimentos sobre o mundo e sobre nós mesmos nos espaços escolares! Tornemos a escola mais colorida, encantada, viva, espaço de arte, cultura e conhecimento!

Aprender a ler imagens, sons, objetos amplia nossas possibilidades de sentir e refletir sobre novas ações que criem outras formas de vida no sentido de uma sociedade justa e feliz, assim como incita as crianças a também se tornarem autoras de suas produções e de suas vidas ao mesmo tempo em que se responsabilizam pela nossa herança cultural, por descobrirem seu valor.

Conforme ensina Calvino (1991), cada um de nós é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de objetos, de estilos, em que tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis. Cada um de nós é uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações.

O conhecimento, qualquer que seja, não tem vida autônoma, visto que se trata de um produto cultural. Como afirma Bagno (2003, p.18) em relação à língua: " *'a língua' como uma 'essência' não existe: o que existe são seres humanos que falam línguas. (...) ela é tão concreta quanto os seres humanos de carne e osso que se servem dela e dos quais ela é parte integrante*". O mesmo pode ser dito em relação à arte, à cultura e ao conhecimento, pois são sujeitos de carne e osso, que interpretam a realidade, dando vida às palavras, às ações, aos fazeres, criando diferentes formas de expressar o mundo.

Referências Bibliográficas

BAGNO, M. *A norma oculta. Língua e poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARROS, M. de. *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *Prêmio incentivo à educação fundamental 2004:* experiências premiadas. Brasília, 2005.

————. *Prêmio qualidade na educação infantil 2004:* projetos premiados. Brasília, 2005.

————. *Prêmio professores do Brasil 2005:* experiências premiadas. Brasília, 2006.

CALVINO, I. *Seis propostas para o próximo milênio*. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GALEANO, E. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: LP&M, 2005.

KRAMER, S. *Produção cultural e educação*: algumas reflexões sobre educar com museu. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. *Infância e produção cultural*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

LEITE, M.I. Desenho infantil: questões e práticas polêmicas. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. *Infância e produção cultural*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. *Arte, infância e formação de professores*: autoria e transgressão. Campinas, SP: Papirus, 2004.

OSTROWER, F. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

VYGOTSKY, L. S. *Imaginación y el arte en la infancia*. México: Hispânicas,1987.



AS CRIANÇAS DE SEIS ANOS E AS ÁREAS DO CONHECIMENTO

Patrícia Corsino[1]

Todo conhecimento [...] deve conter um mínimo de contra-senso, como os antigos padrões de tapete ou de frisos ornamentais, onde sempre se pode descobrir, nalgum ponto, um desvio insignificante de seu curso normal. Em outras palavras: o decisivo não é o prosseguimento de conhecimento em conhecimento, mas o salto que se dá em cada um deles.

Walter Benjamin

A inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental provoca uma série de indagações sobre o que e como se deve ou não ensiná-las nas diferentes áreas do currículo. Antes de discutir essas questões, trazemos texto de Walter Benjamin, filósofo e crítico da modernidade, como um convite para iniciar as reflexões. No fragmento, o autor compara a apropriação do conhecimento com um tapete tecido artesanalmente que, por ser único, carrega nos desvios e imperfeições do tecido a autenticidade que o distingue de qualquer outro. É na singularidade e não na padronização de comportamentos e ações que cada sujeito, nas suas interações com o mundo sociocultural e natural, vai tecendo os seus conhecimentos. Esse pressuposto traz um grande desafio para nós, professores – tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental –, o de observar o que e como cada criança está significando nesse processo de interação. O olhar sensível para as produções infantis permitirá conhecer os interesses das crianças, os conhecimentos que estão sendo apropriados por elas, assim como os elementos culturais do grupo social em que estão imersas. A partir daí, será possível desenvolver um trabalho pedagógico em que a criança esteja em foco.

Em que consistiria esse desafio? A criança já não seria o foco das propostas educacionais? Não há dúvida de que muitos de nós, professores(as), consideramos as crianças sujeitos do processo educativo e buscamos no cotidiano da sala de aula formas de conhecê-las, de aproximá-las de conhecimentos e de valorizar suas produções. Mas também podemos observar outras posições, como, por exemplo, situações em que, embora os objetivos a ser alcançados digam respeito às crianças, o foco

[1] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro; Professora Adjunta do Departamento de Didática da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

está no conteúdo a ser ensinado, no livro didático, no tempo e no espaço impostos pela rotina escolar, na organização dos adultos e até mesmo nas suposições, nas idealizações e nos preconceitos sobre quem são as crianças e como deveriam aprender e se desenvolver. Numa outra posição, o foco na criança é compreendido como subordinação do trabalho às vontades da criança ou restrição das experiências educacionais ao seu universo sociocultural, como se fosse possível tecer o tapete sem ter os fios e sem aprender os pontos. Na primeira posição, cabe à criança se adaptar ou se encaixar ao que o adulto propõe porque é ele quem sabe e determina o que é bom para ela. Já na segunda, ocorre o inverso, tornam-se secundários a atuação do adulto e o compromisso da escola com a apropriação de conhecimentos e com a aprendizagem da criança.

Como pensar num trabalho focado na criança sem perder o compromisso com a sua inserção sociocultural?

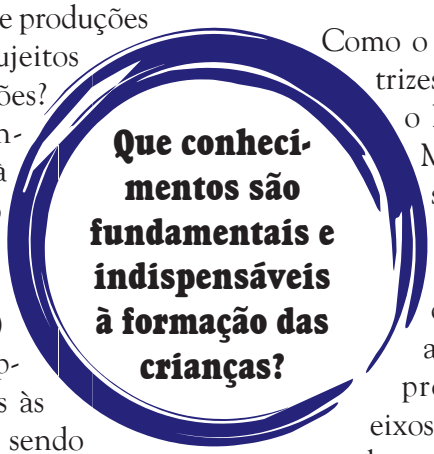
Essas duas tendências contraditórias são muito mais freqüentes do que supomos. Para Pinto (1997), se analisarmos as concepções de criança que subjazem quer ao discurso comum, quer à produção científica centrada no mundo infantil, perceberemos uma grande disparidade de posições. Uns valorizam aquilo que a criança é e faz, outros enfatizam o que lhe falta ou o que ela poderá ou deverá vir a ser. E nós, professores(as), muitas vezes oscilamos entre as duas posições. Seria, então, possível entender essa oscilação, trazendo as contradições e paradoxos de forma dialética para se buscar a superação dessa dicotomia? Como pensar num trabalho focado na criança sem perder o compromisso com a sua inserção sociocultural?

Na busca desse foco, pensamos que um ponto de partida seria conhecer as crianças, saber quais são os seus interesses e preferências, suas formas de aprender, suas facilidades e dificuldades, como é seu grupo familiar e social, sua vida dentro e fora da escola. Conhecer, por sua vez, implica sensibilidade, conhecimentos e disponibilidade para observar, indagar, devolver respostas para articular o que as crianças sabem com os objetivos das diferentes áreas do currículo. Implica, também, uma organização pedagógica flexível, aberta ao novo e ao imprevisível; pois não há como ouvir as crianças e considerar as suas falas, interesses e produções sem alterar a ordem inicial do trabalho, sem torná-lo uma via de mão dupla onde as trocas mútuas sejam capazes de promover ampliações, provocar os *saltos* dos conhecimentos, como Benjamin sugere.

Esse enfoque coloca-nos num lugar estratégico porque cabe a nós, professores(as), planejar, propor e coordenar atividades significativas e desafiadoras capazes de impulsionar o desenvolvimento das crianças e de amplificar as suas experiências e práticas socioculturais. Somos nós que mediamos as relações das crianças com os elementos da natureza e da cultura, ao disponibilizarmos materiais, ao promovermos situações que abram caminhos, provoquem trocas e descobertas, incluam cuidados e afetos, favoreçam a expressão por meio de diferentes linguagens, articulem as diferentes áreas do conhecimento e se fundamentem nos princípios éticos, políticos e estéticos, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (Brasil. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação – Resolução CEB nº 02/1998).

Mediar essas relações, entretanto, é uma tarefa desafiadora pelas escolhas que precisamos continuamente fazer em relação à eleição de conteúdos e temas e às propostas metodoló-

gicas para aproximá-los das crianças. Quanto ao conteúdo, há várias indagações: o que selecionar em face do acúmulo de produções e informações a que estamos sujeitos e suas constantes transformações? Que conhecimentos são fundamentais e indispensáveis à formação das crianças? E como essas escolhas são políticas, alargam-se as perguntas: que elementos e de que cultura(s) estão sendo selecionados e adaptados para serem introduzidos às crianças? Quais os que estão sendo silenciados? De que ponto de vista estão sendo abordados e para que grupos sociais? Quais são as condições concretas de produção do trabalho escolar?



Quanto à metodologia, indagamos: que intervenções do professor contribuem para os processos de desenvolvimento integral das crianças? Como ampliar o universo cultural das crianças e suas possibilidades de interação? Que construções estão sendo realizadas pelas crianças ante os elementos culturais e naturais que as circundam? Que situações permitem e favorecem a manifestação das diferentes linguagens?

As indagações são muitas e as respostas se abrem a vários caminhos e novas questões. Entendemos que o conhecimento é uma construção coletiva e é na troca dos sentidos construídos, no diálogo e na valorização das diferentes vozes que circulam nos espaços de interação que a aprendizagem vai se dando. Sendo assim, é nosso objetivo neste texto discutir algumas das questões apresentadas, trazer suas tensões e favorecer possíveis respostas para pensarmos juntos as diferentes áreas do currículo e a inclusão das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental de nove anos. A seguir, abordaremos o tema, trazendo alguns pontos para reflexão neste momento de acolhida dessas crianças.

A criança de seis anos e o currículo do ensino fundamental

Como o próprio nome indica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, Resolução CEB nº 2, 1998) constituem o documento legal que traça uma direção para que as escolas reflitam sobre suas propostas pedagógicas. Como eixos das propostas pedagógicas das escolas, as Diretrizes definem os seguintes princípios: "a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres da Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, Criatividade e Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais".

A partir desses eixos, é importante que o trabalho pedagógico com as crianças de seis anos de idade, nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, garanta o estudo articulado das Ciências Sociais, das Ciências Naturais, das Noções Lógico-Matemáticas e das Linguagens.

Trabalhar com os conhecimentos das *Ciências Sociais* nessa etapa de ensino reside, especialmente, no desenvolvimento da reflexão crítica sobre os grupos humanos, suas relações, suas histórias, suas formas de se organizar, de resolver problemas e de viver em diferentes épocas e locais. Assim, a família , a escola, a religião, o entorno social (bairro, comunidade, povoado), o campo, a cidade, o país e o mundo são esferas da vida humana que comportam inúmeras relações, configurações e organizações. Propor atividades em que as crianças possam ampliar a compreensão da sua própria história, da sua forma de viver e de se relacionar. Identificar diferenças e semelhanças entre as histórias

vividas pelos colegas e por outras pessoas e grupos sociais próximos ou distantes, que conhecem pessoalmente ou que conheceram pelas histórias ouvidas, lidas, vistas na televisão, em filmes, em livros, etc. Histórias individuais e coletivas que participam da construção da história da sociedade.

O trabalho com a área das Ciências Sociais também objetiva ajudar a criança a pensar e a desenvolver atitudes de observação, de estudo e de comparação das paisagens, do lugar onde habita, das relações entre o homem, o espaço e a natureza. É importante conhecer as transformações ocorridas sob a ação humana na construção, no povoamento e na urbanização das diferentes regiões do planeta. Perceber que a maneira como o homem lida com a natureza interfere na paisagem e, conseqüentemente, na forma e na qualidade de vida das pessoas. Propor atividades por meio das quais as crianças possam investigar e intervir sobre a realidade, reconhecendo-se como parte integrante da natureza e da cultura.

Na área das *Ciências Naturais*, o objetivo é ampliar a curiosidade das crianças, incentivá-las a levantar hipóteses e a construir conhecimentos sobre os fenômenos físicos e químicos, sobre os seres vivos e sobre a relação entre o homem e a natureza e entre o homem e as tecnologias. É importante organizar os tempos e os espaços da escola para favorecer o contato das crianças com a natureza e com as tecnologias, possibilitando, assim, a observação, a experimentação, o debate e a ampliação de conhecimentos científicos.

As atividades didáticas dessa área têm como finalidade desafiar as crianças, levá-las a prever resultados, a simular situações, a elaborar hipóteses, a refletir sobre as situações do cotidiano, a se posicionar como parte da natureza e membro de uma espécie – entre tantas outras espécies do planeta –, estabelecendo as mais diversas relações e percebendo o significado dos saberes dessa área com suas ações do cotidiano.

É importante organizar os tempos e os espaços da escola para favorecer o contato das crianças com a natureza e com as tecnologias.

O objetivo do trabalho com as *Noções Lógico-Matemáticas* nas séries/anos iniciais é dar oportunidade para que as crianças coloquem todos os tipos de objetos, eventos e ações em todas as espécies de relações (Kamii,1986). Encorajar as crianças a identificar semelhanças e diferenças entre diferentes elementos, classificando, ordenando e seriando; a fazer correspondências e agrupamentos; a comparar conjuntos; a pensar sobre números e quantidades de objetos quando esses forem significativos para elas, operando com quantidades e registrando as situações-problema (inicialmente de forma espontânea e, posteriormente, usando a linguagem matemática). É importante que as atividades propostas sejam acompanhadas de jogos e de situações-problema e promovam a troca de idéias entre as crianças. Especialmente nessa área, é fundamental o professor fazer perguntas às crianças para poder intervir e questionar a partir da lógica delas.

O trabalho com a área das *Linguagens* parte do princípio de que a criança, desde bem pequena, tem infinitas possibilidades para o desenvolvimento de sua sensibilidade e de sua expressão. Um dos grandes objetivos do currículo nessa área é a educação estética, isto é, sensibilizar a criança para apreciar uma pintura, uma escultura, assistir a um filme, ouvir uma música. Nesse período, é importante a criança vivenciar atividades em que possa ver, reconhecer, sentir, experienciar, imaginar as diversas manifestações da arte e atuar sobre elas. É fundamental que ela conheça as pro-

duções artísticas de diferentes épocas e grupos sociais, tanto as consideradas da cultura popular, quanto as consideradas da cultura erudita. O trabalho com as linguagens nas séries/anos iniciais tem como finalidade dar oportunidade para que as crianças apreciem diferentes produções artísticas e também elaborem suas experiências pelo fazer artístico, ampliando a sua sensibilidade e a sua vivência estética.

O trabalho pedagógico com ênfase na área das Linguagens também inclui possibilitar a socialização e a memória das práticas esportivas e de outras práticas corporais. Entendemos que, em todas as áreas, é essencial o respeito às culturas, à ludicidade, à espontaneidade, à autonomia e à organização das crianças, tendo como objetivo o pleno desenvolvimento humano. O(a) professor(a), ao planejar atividades dessa área para as crianças, precisa escolher aquelas que promovam a consciência corporal, a troca entre elas, a aceitação das diferenças, o respeito, a tolerância e a inclusão do outro. Reconhecemo-nos e diferenciamo-nos a partir do outro, por isso, as atividades devem permitir que todas as crianças possam participar, se divertir e aprender, sejam elas gordas ou magras, altas ou baixas, fortes ou franzinas, rápidas ou menos ágeis. Vale lembrar que o desenvolvimento dessa área na escola não tem como finalidade classificar ou selecionar atletas. Seu objetivo principal, antes de qualquer intenção de desenvolver habilidades motoras, é promover a inclusão de todos. Sendo assim, é importante que os conhecimentos e as atividades dessa área sejam instrumentos de formação integral das crianças e de prática de inclusão social, e proporcionem experiências que valorizem a convivência social inclusiva, que incentivem e promovam a criatividade, a solidariedade, a cidadania e o desenvolvimento de atitudes de coletividade.

As crianças devem ser encorajadas a pensar, a discutir, a conversar e, especialmente, a raciocinar sobre a escrita alfabética.

Finalmente, ainda na área das Linguagens, é preciso assegurar um ensino pautado por uma prática pedagógica que permita a realização de atividades variadas, as quais, por sua vez, possibilitem práticas discursivas de diferentes gêneros textuais, orais e escritos, de usos, finalidades e intenções diversos. Textos que circulam nas diferentes esferas sociais e são produzidos por interlocutores em processos interativos (Bakhtin, 1992a, 1992b). Textos significativos para as crianças, produzidos nas mais variadas situações de uso da linguagem oral e escrita, em que elas participem como locutores e como ouvintes. É importante que o cotidiano das crianças das séries/anos iniciais seja pleno de atividades de produção e de recepção de textos orais e escritos, tais como escuta diária da leitura de textos diversos, especialmente de histórias e textos literários; produção de textos escritos mediada pela participação e registro de parceiros mais experientes; leitura e escrita espontânea de textos diversos, mesmo sem o domínio das convenções da escrita; participação em jogos e brincadeiras com a linguagem; entre muitas outras possíveis. Ao lado disso, as crianças devem ser encorajadas a pensar, a discutir, a conversar e, especialmente, a raciocinar sobre a escrita alfabética, pois um dos principais objetivos do trabalho com a língua nos primeiros anos/séries do ensino fundamental é lhes assegurar o conhecimento sobre a natureza e o funcionamento do sistema de escrita, compreendendo e se apropriando dos usos e convenções da linguagem escrita nas suas mais diversas funções.

Diante dessa breve abordagem sobre a importância de um planejamento cuidadoso, que assegure o desenvolvimento de todas as áreas do conhecimento, a ampliação do ensino fundamental para nove anos, que

significa bem mais que a garantia de mais um ano de escolaridade obrigatória, é uma oportunidade histórica de a criança de seis anos pertencente às classes populares ser introduzida a conhecimentos que foram fruto de um processo sócio-histórico de construção coletiva. Esse ano ou essa série inicial deve compor um conjunto com os outros anos ou outras séries do ensino fundamental; portanto, deve se articular a ele(a)s no plano pedagógico de cada uma das escolas.

Infância , linguagem, conhecimento e aprendizagem

É importante que o(a) professor(a) pense nas crianças como sujeitos ativos que participam e intervêm no que acontece ao seu redor porque suas ações são também forma de reelaboração e de recriação do mundo. Nos seus processos interativos, a criança não apenas recebe, mas também cria e transforma – é constituída na cultura e também é produtora de cultura. As ações da criança são simultaneamente individuais e únicas porque são suas formas de ser e de estar no mundo, constituindo sua subjetividade, e coletivas na medida em que são contextua-lizadas e situadas histórica e socialmente. Agimos movidos por intenções, desejos, emoções provocados por outras ações realizadas por nós mesmos ou por outros num *continuum* de simbolizações. Sendo assim, a ação da criança no mundo não pode ser entendida apenas como desempenho ou comportamento, mas como simbolização do sujeito. Nessa perspectiva, conhecer a criança implica observar suas ações-simbolizações, o que abre espaço para a valorização de falas, produções, conquistas e interesses infantis e faz da sala de aula um espaço de socialização de saberes e confronto de diferentes pontos de vista – das crianças, do professor, dos livros e de outras fontes – fazendo o trabalho se abrir ao novo, inédito, imprevisível e surpreendente.

A linguagem é constituinte do sujeito e, portanto, central no cotidiano escolar. De acordo com Vygotsky (1993, 2000), a linguagem é um dos instrumentos básicos inventados pelo homem cujas funções fundamentais são o intercâmbio social – é para se comunicar que o homem cria e utiliza sistemas de linguagem – e o pensamento generalizante – é pela possibilidade de a linguagem ordenar o real, agrupando uma mesma classe de objetos, eventos e situações, sob uma mesma categoria, que se constroem os conceitos e os significados das palavras. A linguagem, então, atua não só no nível interpsíquico (entre pessoas), mas também no intrapsíquico (interior do sujeito). Decorre disso que operar com sistemas simbólicos possibilita a realização de formas de pensamento que não seriam possíveis sem esses processos de representação.

Ainda para Vygotsky (2000), o elo central do processo de aprendizagem é a formação de conceitos. Esse autor compara e inter-relaciona duas categorias de conceitos: os conceitos espontâneos – construídos cotidianamente pela ação direta das crianças sobre a realidade experimentada e observada por elas – e os conceitos científicos – construídos em situações formais de ensino-aprendizagem. Para o autor, os conceitos espontâneos percorrem muitos caminhos até a criança ser capaz de defini-los verbalmente. Por exemplo, quanto ao conceito de irmão, o próprio Vygotsky relata a dificuldade inicial da criança em definir o conceito, mesmo tendo a experiência de possuir um irmão. Já os conceitos científicos, que partem de uma definição, precisam aliar a formulação científica à experiência das crianças. Um bom exemplo disso é a definição de condensação da água. Ter observado uma roupa secando é importante para entender a mudança de estado da água para vapor. As apropriações dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos seguem, assim, direções diferentes, mas são processos intimamente interligados

que exercem influências mútuas. Será que, ao planejarmos atividades pedagógicas para as diferentes áreas do conhecimento, estamos atentos à inter-relação entre as duas categorias de conceitos?

O autor enfatiza que a apreensão dos sistemas de conhecimento científicos pressupõe um tecido conceitual já amplamente elaborado e desenvolvido por meio da atividade espontânea do pensamento infantil. E destaca, ainda, que o desenvolvimento dos conceitos científicos não é fruto de memorização ou de imitação, pois esses surgem e se constituem por meio de uma tensão de toda a atividade do próprio pensamento infantil: "na medida em que a criança toma conhecimento pela primeira vez do significado de uma nova palavra, o processo de desenvolvimento dos conceitos não termina, mas está apenas começando" (Vygotsky, 2000, p. 252). Será que no cotidiano escolar estamos atentos à importância de as crianças mexerem, experimentarem, descobrirem, investigarem, deduzirem? Temos promovido e facilitado o contato direto das crianças com os elementos da natureza e da cultura? Temos planejado aulas-passeio, visitas, entrevistas, observações, experimentações, filmes, etc.? Quando trabalhamos um conceito científico, quais têm sido as atividades que o antecedem e as que vão sucedê-lo?

O desenvolvimento dos conceitos científicos não é fruto de memorização ou de imitação.

Estudando as complexas relações entre as duas categorias de conceitos, Vygotsky (2000) observou que, embora as crianças consigam operar espontaneamente com uma série de palavras, elas não têm consciência da sua definição, ou seja, não conseguem tomar consciência do seu próprio pensamento. Isto é: quanto mais usam automaticamente alguma relação tanto menos têm consciência dela. Por isso entende que "tomar consciência de alguma operação significa transferi-la do plano da ação para o plano da linguagem, isto é, recriá-la na imaginação para que seja possível exprimi-la em palavras" (p. 275). Para o autor, o desenvolvimento consiste nessa progressiva tomada de consciência dos conceitos e operações do próprio pensamento.

Essas colocações são bastante provocativas para a escola, especialmente para o trabalho com as crianças nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, quando se inicia o processo de sistematização de conceitos e formalização dos conteúdos. Como pensar, então, nessa introdução das crianças aos conceitos científicos? Como proceder para que as crianças progressivamente desloquem os conceitos do plano da ação para o plano do pensamento?

Em qualquer área, esses deslocamentos podem ser pensados pelo(a) professor(a). Vejamos a seguir algumas possibilidades:

1) plano da ação

Propor atividades que favoreçam as ações da criança sobre o mundo social e natural. Sem possibilidades de agir, a criança não tem elementos para construir os conceitos espontâneos e, conseqüentemente, chegar à tomada de consciência e aos conceitos científicos. Por isso, os planejamentos das atividades, sejam elas de Matemática, Ciências, História, Geografia ou Língua Portuguesa, precisam contemplar inicialmente a ação, ou seja, a própria movimentação da criança e manipulação de objetos e materiais, aulas-passeio, estudos do meio, visitas, entrevistas, etc. Como ação e simbolização estão juntas, cabem também a leitura de histórias e poemas, a recepção de sons e imagens (músicas, filmes, documentários etc.) etc. Nesse processo, a criança vai tendo a oportunidade de experimentar, analisar, inferir, levantar hipóteses etc. A partir

da ação, o professor pode pensar em planos de representação e conseqüente tomada de consciência dessa ação, ou seja, propor que as crianças representem o que viram, sentiram, fizeram e depois falem sobre as suas representações, expliquem como chegaram a uma determinada solução etc.

2) planos de representação

Expressão corporal – são as brincadeiras, imitações e dramatizações por meio das quais as crianças reapresentam o que viveram e sentiram com o próprio corpo ou manipulando objetos como fantoches, bonecos, brinquedos etc.;

Expressão gráfica e plástica – são os desenhos, pinturas, colagens, modelagens que as crianças fazem para representar o que foi vivido e experimentado. Gradativamente, essas representações vão sendo planejadas pelas crianças e vão ganhando formas mais definidas e elaboradas;

Expressão oral – fala/verbalização – são as situações em que as crianças são chamadas a conversar sobre o que fizeram, viram, sentiram, como chegaram a determinados resultados, que caminhos seguiram, ou seja, são incentivadas a falar sobre suas experiências, seus sentimentos e também sobre o seu próprio pensamento (procedimentos de metacognição), além de terem a oportunidade de fazer uso de diferentes gêneros discursivos;

Expressão/registros escritos – a língua escrita, assim como a oral, exerce várias funções e possui inúmeros usos sociais e formas de se articular. Cada esfera da atividade humana produz seus gêneros discursivos. É importante que, na escola, as crianças sejam desafiadas a fazer uso de diferentes gêneros e de diferentes formas de registrar as ações que viveram, num processo de apropriação gradativa dos usos e convenções dos sistemas notacionais que incluem a linguagem escrita – com seus diversos gêneros e tipos de textos – e outras notações como a linguagem matemática, gráficos, mapas, tabelas etc. As notações e escritas espontâneas das crianças, pelas sucessivas tomadas de consciência, a partir da mediação do(a) professor(a) e/ou de pessoas mais experientes, gradativamente vão dando lugar às convencionais.

Vygotsky considera que a tomada de consciência eleva o pensamento a um nível mais abstrato e generalizado. Sendo assim, planejar o trabalho pedagógico tendo em vista o fluxo que vai da ação à representação e dessa última à tomada de consciência – com a explicitação verbal do que foi feito – pode ser um caminho para favorecer a apropriação gradativa de conceitos científicos, além de tornar o trabalho mais dinâmico. Ações, representações e momentos de verbalização do que foi elaborado podem ser pensados de maneira que alternem espaços da sala ou da escola (em pé, sentado na rodinha), mesa (individual, grupo), pátio, sala de leitura etc., e atividades mais ou menos movimentadas, individuais ou em duplas, em pequenos grupos ou com toda a turma.

Para Vygotsky (1991), o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento e põe em movimento vários processos que, de outra forma, não aconteceriam. Para o autor, o desenvolvimento do indivíduo está diretamente ligado à sua relação com o ambiente sociocultural e o papel social do outro é de fundamental importância, uma vez que o indivíduo aprende e se desenvolve a partir do convívio com os outros de sua espécie. Vygotsky vê o desenvolvimento retrospectivamente, no nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar pela solução independente de problemas e, prospectivamente, no nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais experintes. É dessa divisão do desenvolvimento em níveis que

Vygotsky formula o conceito de zona de desenvolvimento proximal[2] como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial. Conceito que permite a compreensão do curso interno do desenvolvimento do indivíduo e, ainda, o acesso aos processos que estão amadurecendo e se encontram embrionariamente presentes.

As investigações de Vygotsky (2000) mostraram que todo objeto de aprendizagem escolar se constrói num terreno ainda não amadurecido e que a questão sobre as funções amadurecidas devem continuar sendo observadas porque

> *cabe definir sempre o limiar inferior da aprendizagem. Mas (...) devemos ter também a capacidade para definir o limiar superior da aprendizagem. Só na fronteira entre estes dois limiares a aprendizagem pode ser fecunda. Só entre eles se situa o período de excelência do ensino de uma determinada matéria* (p. 333).

Compreender esses limites é o grande desafio do trabalho pedagógico que se quer excelente. E eles nos remetem às questões iniciais do texto: conhecer as crianças. Desafiá-las e instigá-las a ir além do que já construíram. Como é possível conhecer esses limites seguindo o livro didático tal e qual, sem proceder a ampliações e alterações? Como planejar e organizar o trabalho pedagógico de forma que haja de fato aprendizado das crianças e conseqüente desenvolvimento? Como trabalhar de forma que garanta a atuação pedagógica no limiar superior, ou seja, atuando na zona de desenvolvimento imediato?

Conhecer as crianças. Desafiá-las e instigá-las a ir além do que já construíram.

Nesse sentido, um caminho encontrado por vários professores para desenvolver as diferentes áreas do currículo de forma criativa e interdisciplinar, que vá ao encontro dos interesses das crianças e ao mesmo tempo possibilite a ampliação de suas experiências e a sua inserção cultural, tem sido o trabalho com projetos, o qual será abordado a seguir.

Projetos pedagógicos: possibilidade de diálogo entre as áreas do conhecimento

A opção de alguns professores em trabalhar com projetos tem revelado quanto os processos de ação-representação-tomada de consciência podem ser ampliados e quanto se pode atuar pedagogicamente no limiar superior da aprendizagem, visto que os projetos caminham conforme os interesses das crianças e a disponibilidade de recursos que escola e comunidade oferecem. Mas o que são os projetos de trabalho e como trabalhar com eles?

Trabalhar com projetos é uma forma de vincular o aprendizado escolar aos interesses e preocupações das crianças, aos problemas emergentes na sociedade em que vivemos, à realidade fora da escola e às questões culturais do grupo. Os projetos vão além dos limites do currículo, pois os temas eleitos podem ser explorados de forma ampla e interdisciplinar, o que implica pesquisas, busca de informações, experiências de primeira mão, tais como visitas e entrevistas, além de possibilitarem a realização de inúmeras atividades de organização e de registro, feitas individualmente, em pequenos grupos ou com a participação de toda a turma.

[2] Bezerra, tradutor do livro de Vygotsky, *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, diretamente do russo, indica, no prefácio, que o termo mais próximo do que fora empregado por Vygotsky seria zona de desenvolvimento imediato e não proximal como foi inicialmente traduzido do inglês.

Os projetos valorizam o trabalho e a função do professor que, em vez de ser alguém que reproduz ou adapta o que está nos livros didáticos e nos seus manuais, passa a ser um pesquisador do seu próprio trabalho. O professor torna-se alguém que também busca informações sobre o tema eleito, incentiva a curiosidade e a criatividade do grupo e, sobretudo, entende as crianças como sujeitos que têm uma história e que participam ativamente do mundo construindo e reconstruindo a cultura na qual estão imersos. Ao se tornar mais atento ao que surge do grupo, o professor amplia o diálogo com as crianças e se torna importante na busca, na organização e na mediação dos conhecimentos. A procura de todos por respostas às questões que surgem no grupo mobiliza e torna a aprendizagem um desafio coletivo. E a escola pode ser um espaço de busca, de reflexão, que se vale de fontes e áreas de conhecimento diversas para entender um fenômeno natural, cultural e social. Lugar onde as diferentes linguagens assumem grande importância, pois são as ferramentas necessárias para ler, entender, interpretar e dizer o mundo.

Os projetos exigem cooperação, interesse, curiosidade, pesquisa coletiva em diferentes fontes.

Uma escola comporta vários tipos de projetos. A começar pelo projeto político-pedagógico definidor da sua proposta. O projeto político-pedagógico da escola se efetiva em ações organizadas em diferentes projetos institucionais que podem ser de caráter permanente – como a organização e a utilização da biblioteca escolar ou do centro de estudos de professores – , podem surgir de questões amplas da comunidade escolar, como Direitos Humanos, sendo trabalhado ao longo de um ano letivo – ou podem também ser mais pontuais, como Feira de Ciências, Feira de Livro, Copa do Mundo, eleições. Além dos projetos institucionais, há projetos por segmento, por série/ano e por turma.

Os projetos de trabalho de uma turma também podem ter caráter permanente, como a organização de uma horta, ou uma duração menor, como a elaboração de um caderno de receitas. Alguns projetos são vinculados a um tema específico, outros podem ser desdobramentos de projetos institucionais. O mais importante é que os projetos de trabalho partam de questões do grupo, estejam diretamente ligados aos interesses das crianças, possibilitem um contato com práticas sociais reais e permitam o estabelecimento de múltiplas relações, ampliando o conhecimento de professores, alunos, pais e comunidade escolar sobre um assunto específico. As etapas do trabalho devem ser planejadas pelo professor e negociadas com as crianças para que essas possam acompanhar e participar ativamente de todo o processo, dando sugestões, questionando, buscando soluções, fontes de informação e até mesmo avaliando. Os projetos exigem cooperação, interesse, curiosidade, pesquisa coletiva em diferentes fontes, registros do que está sendo pesquisado como fotografias, desenhos, pinturas, colagens, maquetes, instalações, teatro, dramatizações etc. e os mais variados tipos de textos escritos. Ao professor cabe a mediação de cada momento do processo por meio de planejamento e organização de propostas (de ação, representação e tomada de consciência), pesquisa de fontes para subsidiar o trabalho, conhecimento dos conteúdos, observação e reflexão sobre os objetivos que devem ser necessariamente trabalhados, registro das conquistas das crianças etc. Como já referido, a duração de um projeto é variável em razão da sua grande dose de imprevisibilidade.

O trabalho com projetos, por abordar um determinado assunto de forma contextualizada,

amplia consideravelmente a gama de conhecimentos que podem ser ancorados ao tema eleito, permitindo a interdisciplinaridade e a transversalidade, além da inserção da educação de forma ampla na cultura. Um projeto pode desencadear outros e as diferentes formas de buscar as informações e de socializá-las – jornal, livro, exposições, feiras, etc. – permitem que os conhecimentos construídos coletivamente circulem, estendam-se à comunidade e vice-versa. Quando compreendidos de forma dinâmica, os projetos podem se tornar apostas coletivas de amplificação cultural.

Vale lembrar que o trabalho com projetos torna-se eficaz quando articulado com a proposta pedagógica da escola e quando, a partir de uma reflexão coletiva dos professores, são estabelecidas as finalidades do trabalho e apontada a construção de conceitos.

Mais algumas reflexões...

Uma proposta pedagógica que envolva as diferentes áreas do currículo de forma integrada se efetiva em espaços e tempos, por meio de atividades realizadas por crianças e adultos em interação. As condições do espaço, organização, recursos, diversidade de ambientes internos e ao ar livre, limpeza, segurança etc. são fundamentais, mas são as interações que qualificam o espaço. Um trabalho de qualidade para as crianças nas diferentes áreas do currículo exige ambientes aconchegantes, seguros, encorajadores, desafiadores, criativos, alegres e divertidos nos quais as atividades elevem sua auto-estima, valorizem e ampliem as suas leituras de mundo e seu universo cultural, agucem a curiosidade, a capacidade de pensar, de decidir, de atuar, de criar, de imaginar, de expressar; nos quais jogos, brincadeiras, elementos da natureza, artes, expressão corporal, histórias contadas, imaginadas, dramatizadas, lidas etc. estejam presentes. Os espaços disponíveis para as atividades precisam ser compreendidos como espaços sociais onde nós, professores(as), temos papel decisivo, não só na organização e disposição dos recursos, mas também na distribuição do tempo, na forma de mediar as relações, de se relacionar com as crianças e de instigá-las na busca de conhecimento.

Cabe à educação das séries/anos iniciais valorizar as diferentes manifestações culturais, partir dos interesses e conhecimentos das crianças, ampliá-los e expandi-los em projetos de trabalho interdisciplinares. Cabe ainda pensar na educação como espaço de humanização e de luta contra a barbárie. Para Paulo Freire (1997, p. 26) "quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade". A educação é simultaneamente um ato político, estético e ético. A política como ação do sujeito na coletividade se efetiva com uma forma e um conteúdo que, por sua vez, são indissociáveis. Separar ética, política e estética é desconhecer como se dá a própria ação educativa. Na prática pedagógica, a estética dos espaços, dos materiais, dos gestos e das vozes dá visibilidade ao que e como se propõe à criança e, ainda, ao que o adulto pensa sobre ela e sobre a educação dirigida a ela. O político permeia tudo isso pelas vozes que podem ser ouvidas ou caladas, pela possibilidade de os sujeitos expressarem-se, relacionarem-se, respeitarem-se, sensibilizarem-se e comprometerem-se com o outro e com o seu grupo social, apropriando-se de conhecimentos e inserindo-se nas diferentes esferas culturais. O ensino fundamental para as crianças de seis anos, como um dos primeiros espaços públicos de convivência, é onde tudo isso começa.

Referências Bibliográficas

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas II. Rua de mão única*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. V. I, II e III. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CEB nº 2*, de 7 de abril de 1998.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992a.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992b.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

KAMII, C. *A criança e o número*. Campinas, SP: Papirus, 1986.

PINTO, M. A infância como construção social. In: _____.; SARMENTO, M. J. (Coord.). *As crianças:*contextos e identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho, 1997. (Coleção Infans). p. 33-73.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 4a. Edição, 1991.

_____. *Pensamento e linguagem*. 5a. Reimpressão. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.



LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: PENSANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Telma Ferraz Leal[1]
Eliana Borges Correia de Albuquerque[2]
Artur Gomes de Morais[3]

Quem foi que disse que eu escrevo para as elites?
Quem foi que disse que eu escrevo para o bas-fond?
Eu escrevo para a Maria de Todo Dia.
Eu escrevo para o João Cara de Pão.
Para você, que está com este jornal na mão...
E de súbito descobre que a única novidade é a poesia.
O resto não passa de crônica policial-social-política.
E os jornais sempre proclamam que "a situação é crítica"!
Mas eu escrevo é para o João e a Maria
Que quase sempre estão em situação crítica!
E por isso as minhas palavras são quotidianas como o pão nosso de cada dia
E a minha poesia é natural e simples como a água bebida na concha da mão.

Mário Quintana

A criança e a linguagem: interação e inclusão social

As crianças, desde muito cedo, convivem com a língua oral em diferentes situações: os adultos que as cercam *falam perto delas* e *com elas*. A linguagem ocupa, assim, um papel central nas relações sociais vivenciadas por crianças e adultos. Por meio da oralidade, as crianças participam de diferentes situações de interação social e aprendem sobre elas próprias, sobre a natureza e sobre a sociedade. Vivenciando tais situações, as crianças aprendem a falar muito cedo e, quando chegam ao ensino fundamental, salvo algumas exceções, já conseguem inte-

[1] Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Professora Adjunta do Centro de Educação da UFPE.

[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Professora Adjunta do Centro de Educação da UFPE.

[3] Doutor em Psicologia pela Universidad de Barcelona; Professor Adjunto do Centro de Educação da UFPE.

ragir com autonomia. Na escola, no entanto, aprendem a produzir textos orais mais formais e se deparam com outros que não são comuns no dia-a-dia de seus grupos familiares ou de sua comunidade. Na instituição escolar, portanto, elas ampliam suas capacidades de compreensão e produção de textos orais, o que favorece a convivência delas com uma variedade maior de contextos de interação e a sua reflexão sobre as diferenças entre essas situações e sobre os textos nelas produzidos.

Por meio da oralidade, as crianças participam de diferentes situações de interação social e aprendem sobre elas próprias, sobre a natureza e sobre a sociedade.

O mesmo ocorre em relação à escrita. As crianças e os adolescentes observam palavras escritas em diferentes suportes, como placas, *outdoors*, rótulos de embalagens; escutam histórias lidas por outras pessoas, etc. Nessas experiências culturais com práticas de leitura e escrita, muitas vezes mediadas pela oralidade, meninos e meninas vão se constituindo como sujeitos letrados.

Sabemos hoje (cf. Morais e Albuquerque, 2004) que as crianças que vivem em ambientes ricos em experiências de leitura e escrita, não só se motivam para ler e escrever, mas começam, desde cedo, a refletir sobre as características dos diferentes textos que circulam ao seu redor, sobre seus estilos, usos e finalidades. Disso deriva uma decisão pedagógica fundamental: para reduzir as diferenças sociais, a escola precisa assegurar a todos os estudantes – diariamente – a vivência de práticas reais de leitura e produção de textos diversificados.

Cabe, então, à instituição escolar, responsável pelo ensino da leitura e da escrita, ampliar as experiências das crianças e dos adolescentes de modo que eles possam ler e produzir diferentes textos com autonomia. Para isso, é importante que, desde a educação infantil, a escola também se preocupe com o desenvolvimento dos conhecimentos relativos à aprendizagem da escrita alfabética, assim como daqueles ligados ao uso e à produção da linguagem escrita.

Nessa perspectiva, convidamos professores e professoras a refletir sobre o papel do contato dos estudantes com diferentes textos, em atividades de leitura e escrita realizadas dentro e fora da escola. No entanto, é preciso recordar que esse contato por si só, sem mediação, não garante que nossas crianças e nossos jovens se alfabetizem, ou seja, que se apropriem do Sistema de Escrita Alfabética. Desse modo, consideramos relevante a distinção feita pela professora Magda Soares (1998) entre alfabetização e letramento.

O primeiro termo, *alfabetização*, corresponderia ao processo pelo qual se adquire uma tecnologia – a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e para escrever. Dominar tal tecnologia envolve conhecimentos e destrezas variados, como compreender o funcionamento do alfabeto, memorizar as convenções letra-som e dominar seu traçado, usando instrumentos como lápis, papel ou outros que os substituam.

Já o segundo termo, *letramento*, relaciona-se ao exercício efetivo e competente daquela tecnologia da escrita, nas situações em que precisamos ler e produzir textos reais. Ainda segundo a professora Magda Soares (1998, p. 47), "alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita".

Os(as) professores(as), há algum tempo, vêm participando desse debate, no centro do qual

se questionam as práticas de ensino restritas aos velhos métodos de alfabetização e se busca garantir que os meninos e as meninas possam, desde cedo, alfabetizar-se e letrar-se, simultaneamente. Resumindo o que foi descoberto nos últimos 25 anos, Morais e Albuquerque (2004) afirmam que para "alfabetizar letrando" é necessário: *(i)* democratizar a vivência de práticas de uso da leitura e da escrita; e *(ii)* ajudar o estudante a, ativamente, reconstruir essa invenção social que é a escrita alfabética.

Assim, a nossa proposta agora é refletir de forma mais aprofundada sobre aqueles aspectos constitutivos de uma prática de alfabetização na perspectiva do letramento.

A leitura e a produção de textos no ensino fundamental

No início deste texto, foi mencionado que a linguagem ocupa papel de destaque nas relações sociais. Na nossa sociedade, a participação social é intensamente mediada pelo texto escrito e os que dela participam se apropriam não apenas de suas convenções lingüísticas, mas, sobretudo, das práticas sociais em que os diversos gêneros textuais circulam. Desse modo, Bakhtin (2000, p. 279) chama a atenção de que "*cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados*". Ou seja, em cada tipo de situação de interação, deparamo-nos com gêneros textuais diferentes e distintos modos de usá-los.

Ao refletirmos sobre os usos que fazemos da escrita no dia-a-dia, sabemos que tanto na sala de aula quanto fora dela isso fica evidente. Qualquer cidadão lê e escreve cumprindo finalidades diversas e reais. Precisamos garantir esse mesmo princípio, ao iniciarmos os estudantes no mundo da escrita. Desse modo, propomos, assim como defendido em Leal e Albuquerque (2005), que sejam contempladas na escola:

1. situações de interação mediadas pela escrita em que se busca causar algum efeito sobre interlocutores em diferentes esferas de participação social: circulação de informações cotidianas, como, por exemplo, por meio de escrita e leitura de textos jornalísticos; comunicação direta entre pessoas e/ou empresas, mediante textos epistolares (cartas, convites, avisos); circulação de saberes gerados em diferentes áreas de conhecimento, por meio dos textos científicos; orientações e prescrições sobre como realizar atividades diversas ou como agir em determinados eventos, mediante textos instrucionais; compar-tilhamento de desejos, emoções, valoração da realidade vivida, expressão da subjetividade, por meio dos textos literários; divulgação de eventos, produtos e serviços, mediante textos publicitários, entre outros;
2. situações voltadas para a construção e a sistematização do conhecimento, caracterizadas, sobretudo, pela leitura e produção de gêneros textuais usados como auxílio para organização e memorização, quando necessário, de informações, tais como anotações, resumos, esquemas e outros gêneros que utilizamos para estudar temas diversos;
3. situações voltadas para auto-avaliação e expressão "para si próprio" de sentimentos, desejos, angústias, como forma de auxílio ao crescimento pessoal e ao resgate de identidade, assim como ao próprio ato de investigar-se e resolver seus próprios dilemas, com utilização de diários pessoais, poemas, cartas íntimas (sem destinatários);
4. situações em que a escrita é utilizada para automonitoração de suas próprias ações, para organização do dia-a-dia,

para apoio mnemônico, tais como agendas, calen-dários, cronogramas, entre outros.

Reconhecendo essa diversidade e a necessidade de investirmos na formação dos estudantes para lidar de forma autônoma e crítica com essas situações, Dolz e Schneuwly (2004) propõem que façamos uma classificação dos textos, com fins didáticos, com o propósito de trabalharmos com uma gama variada de gêneros textuais na escola, promovendo, assim, situações de leitura, produção de textos e reflexões sobre os aspectos sócio-discursivos dessa variedade textual.

Em sua prática, o(a) professor (a) deve ter algum critério para selecionar os textos que serão produzidos com os estudantes. Existe variedade? Os meninos e meninas podem conviver com um universo rico de gêneros textuais que apresentam características distintas e cumprem finalidades diversificadas?

Dolz e Schneuwly ajudam-nos a refletir sobre esse tema. Tais autores defendem que deveríamos propiciar em todos os anos o contato com:

(1) textos da *ordem do narrar*, que seriam aqueles destinados à recriação da realidade, tais como contos, fábulas, lendas;

(2) textos da *ordem do relatar*, que seriam aqueles destinados à documentação e à memorização das ações humanas, tais como notícias, diários, relatos históricos;

(3) textos da *ordem do descrever* ações, que seriam os que se destinam a instruir como realizar atividades e a prescrever e regular modos de comportamento, tais como receitas, regras de jogo, regulamentos;

(4) textos da *ordem do expor*, destinados à construção e à divulgação do saber, tais como notas de enciclopédia, artigos voltados para temas científicos, seminários, conferências; e

(5) textos da *ordem do argumentar*, que se destinam à defesa de pontos de vista, tais como textos de opinião, diálogos argumentativos, cartas ao leitor, cartas de reclamação, cartas de solicitação.

A leitura do texto literário é fonte de prazer e precisa, portanto, ser considerada como meio para garantir o direito de lazer das crianças e dos adolescentes.

Nessa perspectiva, é importante que a escola, desde a educação infantil, promova atividades que envolvam essa diversidade textual e levem os estudantes a construir conhecimentos sobre os gêneros textuais e seus usos na sociedade. Assim, mesmo as crianças ou os adolescentes que não conseguem ainda ler e escrever convencionalmente de forma autônoma, podem fazê-lo por meio de uma outra pessoa.

Em relação ao primeiro agrupamento referido pelos autores – textos da ordem do narrar –, por exemplo, podemos citar várias razões que justificam a necessidade de garantir que os estudantes tenham acesso a esses textos: a literatura é um bem cultural da humanidade e deve estar disponível para qualquer cidadão; a leitura do texto literário é fonte de prazer e precisa, portanto, ser considerada como meio para garantir o direito de lazer das crianças e dos adolescentes; a leitura do texto literário promove no ser humano a fantasia, conduzindo-o ao mundo do sonho; possibilita, ainda, que os valores e os papéis sociais sejam ressignificados, influenciando a construção de sua identidade;

por fim, sem termos a pretensão de esgotar tais razões, promove a motivação para que crianças e adolescentes aprendam a ler e possibilita inseri-los em comunidades de leitores.

No entanto, sabemos que, em nosso país, nem todas as crianças e adolescentes têm a oportunidade de conviver com livros de literatura infantil e juvenil antes e fora da escola e, com isso, destacamos a importância de o professor garantir em sua rotina pedagógica a prática de ler livros de literatura. As atividades de leitura descritas, por exemplo, no último texto deste documento, têm sido atividades constitutivas da prática de muitos docentes da educação infantil e dos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Essas atividades, realizadas muitas vezes diariamente, envolvem, sobretudo, a leitura de textos literários e de outros materiais que interessam aos estudantes e que fazem parte do universo infantil e juvenil.

Momentos diários de leituras compartilhadas, quando o professor lê para seu grupo, possibilitando que os estudantes possam, inclusive, observar o escrito e as ilustrações, são de grande importância nesse processo. Pesquisas realizadas em diversos países demonstram que meninos e meninas que desde cedo escutam histórias lidas e/ou contadas por adultos, ou que brincam de ler e escrever (quando ainda não dominaram o sistema de escrita alfabética), adquirem um conhecimento sobre a linguagem escrita e sobre os usos dos diferentes gêneros textuais, antes mesmo de estarem alfabetizadas (cf. Teberosky, 1995). É por meio de atividades como essas que meninos e meninas vão gradativamente construindo idéias cada vez mais elaboradas sobre o que é ler e escrever. Tais momentos possibilitam, inclusive, que eles se apropriem de estratégias de leitura típicas de um leitor experiente (cf. Solé, 2000). Assim, por exemplo, ao se defrontarem com um texto num livro de histórias, elaboram antecipações sobre o que está ali escrito, formulam hipóteses sobre como a história terminará, comparam o conteúdo e o estilo daquele texto com o de outros que já conheceram previamente etc.

Como você tem observado essas condutas em sua sala de aula? Além das histórias infantis e juvenis, que outros textos você julga que podem ser lidos e produzidos com nossas crianças e adolescentes? Para melhor refletirmos sobre as possibilidades de trabalho com diferentes textos, apresentamos três relatos de experiências de professoras dos anos/séries iniciais do ensino fundamental.

Exemplo 1: A trajetória do Menino Maluquinho

A professora Udenilza Pereira da Silva, da 3ª série, relatou uma experiência[4] vivenciada em sua escola, que envolveu textos da ordem do narrar (contos), do relatar (biografia) e do argumentar (resenha crítica), além de gêneros de outras esferas de circulação. Essa experiência contou com a participação de todas as turmas da escola.

> *Como uma das ações da escola para o ano de 2002, resolvemos (professoras, coordenadoras, diretora) fazer uma feira literária, com o objetivo de desenvolver nos alunos o gosto pela leitura e o prazer da escrita. Cada professora ficou responsável por escolher um autor de textos literários, que não poderia ser repetido.*

Cada turma, tendo escolhido um autor que agradasse ao grupo, planejaria uma homenagem a ser feita na feira literária da escola. Ficou combinado também que cada turma escreveria um livro para ser doado à biblioteca, para que outras crianças pudessem conhecer um pouco mais sobre o autor e ler os textos produzidos

[4] Relato publicado em Guimarães e Leal (2002).

por eles próprios. Udenilza conta que sua turma escolheu as obras de Ziraldo.

> *Para a realização de tal atividade, foram pegos alguns livros desse autor. Uma grande dificuldade existente para a realização do trabalho foi a não-existência, na escola, de livros de Ziraldo. Por isso, foram pegos livros emprestados de outras escolas (2 escolas). Após essa fase, li cada livro conseguido, selecionando 5 deles para serem trabalhados com a turma, que foram: "Pelegrino e Petrônio", "Os dez amigos", "O Menino Maluquinho", "O bebê em forma de gente" e "Dodó".*

A professora contou que, a cada dia, ela lia uma obra para a turma, que se deleitava com as histórias de Ziraldo, e depois as crianças inventavam histórias baseadas no conto lido, aproveitando os personagens, ou construindo versões diferentes da contada pelo autor. A empolgação era grande, tanto dos estudantes quanto da professora.

> *Eu não conhecia a história do Menino Maluquinho, uma das mais conhecidas obras de Ziraldo, por isso, confesso que me "apaixonei" pelas aventuras do personagem, sendo elas, literalmente, malucas. Além de eu ter gostado bastante da história, consegui perceber que os alunos se sentiram também envolvidos pela trajetória do personagem mais famoso do autor.*

O livro produzido pelos estudantes foi organizado em três partes. Na primeira, eles escreveram a biografia de Ziraldo; na segunda, produziram resenhas de três livros lidos, com o objetivo de que outras crianças quisessem lê-los também; e, na terceira parte, foram colocados os textos dos estudantes (um texto de cada um, escolhido por eles entre os que foram elaborados no decorrer do projeto).

Para a produção da biografia, Udenilza conta que, antes de passar para a escrita do texto, "os alunos tiveram acesso a um livro em que havia a biografia de Cecília Meireles e, em seguida, cada aluno fez sua autobiografia oralmente, resgatando, assim, seus conhecimentos prévios".

As informações sobre a vida do autor foram pesquisadas na Internet pela educadora de apoio (coordenadora pedagógica da escola) e levadas para a sala pela professora. Verificamos que, nessa etapa do projeto, os meninos e as meninas leram textos com diferentes finalidades: divertir-se e apreciar as obras do autor por meio da leitura dos contos; selecionar informações para escrever a biografia mediante a leitura dos textos da Internet; aprender como se organizam as biografias por meio da leitura da biografia de outra autora, Cecília Meireles. A produção oral das autobiografias, por sua vez, foi uma atividade importante para desenvolver capacidades de organização do texto oral e ativar nos estudantes os saberes de outros gêneros já conhecidos por eles (relato pessoal), os quais podiam ser usados nessa nova tarefa. Levar os estudantes a perceber que as capacidades e os conhecimentos dos quais eles dispõem, relativos aos textos orais, podem ser transferidos para a produção de textos escritos é outro objetivo especialmente importante nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Por fim, ao escreverem a biografia, os estudantes estavam desenvolvendo diferentes capacidades textuais, referentes à organização das informações no papel e às características da escrita, diferenciando-as do momento em que produziram oralmente suas autobiografias.

Para a produção das resenhas, também foi realizado um trabalho prévio, como conta a professora: "para a produção de resenhas, foram citadas como exemplos a resenha esportiva e a resenha de novela, para que os alunos tivessem uma noção maior sobre o gênero. Após isso, eles produziram resenhas coletivas, com a minha ajuda".

No caso das resenhas que as crianças estavam produzindo, havia diferenças marcantes em relação às apresentadas. No entanto, elas estavam aprendendo que poderiam transpor conhecimentos de alguns gêneros escritos para outros. Por um lado, o fato de a professora ter produzido as resenhas coletivamente foi uma boa alternativa, pois, nesse tipo de situação, podemos fazer os estudantes perceberem as estratégias usadas para escrever o texto, relendo partes dele para dar continuidade, pensando sobre as palavras que devem ser usadas, decidindo sobre a organização das sentenças, enfim, sobre como expressar por escrito o que queremos dizer. Por outro lado, como eles estavam escrevendo uma resenha crítica com fins de persuadir, precisavam pensar em como estruturar o texto de modo que esse evidenciasse a qualidade dos contos lidos e como valeria a pena lê-los. Assim, a professora tinha condições de enfocar a dimensão argumentativa da situação.

Para finalizar o trabalho, a professora organizou com eles os textos. Elaboraram a capa, fizeram ilustrações e ensaiaram uma dramatização do *Menino Maluquinho* a ser apresentada na feira literária. Assim, eles se envolveram nas atividades de forma intensa e aprenderam muito sobre o autor, sobre as obras e desenvolveram capacidades relativas à produção e à compreensão de textos. A leitura dos diversos livros e a produção certamente aumentaram o repertório de conhecimentos dos meninos e meninas sobre textos literários e contribuíram para que eles se engajassem em práticas de uso da linguagem com interesse e prazer. A participação dessas crianças na feira literária, ouvindo o que os outros colegas tinham para mostrar sobre outros autores e outras obras, também foi um momento riquíssimo para lidar com esses textos e com a cultura literária. Para concluir, a professora diz que:

> *O trabalho realizado foi de extrema importância para mim, pois consegui provocar nos estudantes um grande interesse pela leitura e produção de diferentes gêneros textuais, apesar de muitas dificuldades de se trabalhar com uma turma com 38 crianças de diferentes níveis. Um outro ponto satisfatório foi a participação das crianças que ainda não dominam a leitura fluentemente, pois, por meio das imagens, elas sentiram prazer de ler e compreender para, com isso, passar o que trabalharam para o público visitante da feira literária.*

Como disse a professora, um dado importante dessa experiência foi a sua realização com meninos e meninas de diferentes idades da mesma escola. Na educação infantil, por exemplo, os estudantes também estavam lendo e elaborando os mesmos gêneros textuais produzidos pelos estudantes de Udenilza. Obviamente, aquelas crianças estavam desenvolvendo outras capacidades e se apropriando de outros conhecimentos. Ou estavam se apropriando de alguns conhecimentos e desenvolvendo capacidades similares aos dos estudantes de Udenilza, mas com um nível de apropriação diferente.

Exemplo 2: Dicionário – prazer em conhecer

No exemplo 1, vimos situações em que os alunos e a professora leram e produziram textos da ordem do narrar, do relatar e do argumentar. E os da ordem do expor? Bem, sabemos que esses textos são muito freqüentes no contexto escolar. Pesquisamos temas de ciências, geografia, entre outras áreas do conhecimento e, para isso, nos deparamos com notas de enciclopédia, artigos científicos de revistas, textos didáticos, etc. Na escola, precisamos ajudar as crianças e os adolescentes a usarem esses textos que servem para aprendermos conceitos, para construirmos conhecimentos sobre o homem, sobre a natureza, sobre a sociedade.

Um gênero textual também importante é o *verbete*, pois aprender a consultar dicionário e compreender as informações nele disponibilizadas dependem de contatos com tal suporte textual. A professora Verônica Barros, da 4ª série, contou como introduziu o trabalho com dicionários na sua turma.[5]

No dia em que os dicionários chegaram, a professora aproveitou para conversar com seus alunos: quem já tinha dicionário em casa? Já tinham usado ou visto alguém usando? O que sabiam sobre o dicionário? Para que servia? Sua turma recebeu o dicionário escolar e ela então apresentou para os alunos esse novo material. Eis o que ela relatou:

> *Convidei os estudantes de minha 4ª série para irmos folheando o dicionário e conversando. Eles se deram conta de que, tanto antes quanto depois das seções dedicadas aos verbetes de cada letra, havia várias outras coisas. Vimos que o dicionário tinha uma seção de abreviaturas, um resumo de noções de gramática, quadros de conjugação de verbos, lista de grupos indígenas do Brasil distribuídos pelos estados, lista de países com suas moedas e adjetivos pátrios, onomatopéias, coletivos, unidades de medida, além de outras seções (sobre obras literárias, presidentes do Brasil, maiores rios de nosso país, etc.). Eu mesma não tinha parado, antes, para ver todos esses detalhes. Os alunos também viram que, na seção de verbetes de cada letra, apareciam as formas que a letra teve ao longo da história, em diferentes línguas ou com diferentes formatos e que a primeira "palavra" era a própria letra e sua definição. Às vezes, a mesma grafia, por exemplo, A, correspondia não só ao nome da letra, mas tinha outros significados também. É preciso dizer que eles já dominavam a ordem alfabética e tinham feito consultas no único dicionário que tínhamos na sala de aula, até aquele dia. Mas, na exploração do novo dicionário, paramos para ver que em cada página apareciam destacadas, em vermelho, duas palavras. Chamei a atenção para a primeira e a última palavra de duas páginas seguidas e eles então descobriram a função daquelas palavrinhas vermelhas (os "cabeços"). Em vez de ficar lendo as palavras uma depois da outra, na página, descobriram que dava para saber se uma palavra que queríamos encontrar estava naquela folha, olhando apenas para as tais palavras destacadas no alto.*

Verônica, por meio dessa atividade, despertou nas crianças a curiosidade para explorar o dicionário recebido e perceber suas utilidades. Mas ela não parou aí; aproveitou o interesse e, em outro dia, realizou um jogo com o dicionário:

> *Num outro dia, na mesma semana, fiz uma atividade de busca de palavras, para orientá-los a usar os tais 'cabeços'. Num jogo em grupos, eu dizia a cada vez uma palavra para eles procurarem. Ganhava ponto a equipe que me dissesse primeiro qual era a página onde estava a palavra. Depois de acharem e dizerem os cabeços, liam o verbete completo e víamos os significados. Eles então prestaram atenção a outras novidades. Notaram que os diferentes significados eram separados por números, que tinha umas letrinhas (abreviaturas) que eles não conheciam, que as palavras (os verbetes) apareciam com as sílabas separadas.*

Chamamos para a reflexão o dado de que, como bem relatam professores e demais estudiosos, tais atividades não bastam para que crianças e adolescentes se familiarizem com esse suporte textual. No entanto, é um bom começo. É importante propiciar ainda situações em que eles usem o dicionário para descobrir

[5] Esse relato foi publicado em Leal e Brandão (2005).

os significados de palavras utilizadas nos textos com os quais se deparam, para decidir sobre a ortografia das palavras, para escolher, entre diferentes significados de uma palavra, qual é o mais apropriado para um determinado contexto. A idéia, porém, de brincar com o dicionário, constitui uma boa alternativa para aproximar os estudantes desse tipo de suporte textual de modo lúdico.

Exemplo 3: Brincando também se aprende

Outra professora também preocupada em promover a aprendizagem de modo prazeroso é Silene Alves Santana. Ela relatou uma seqüência de atividades em que objetivou trabalhar com instruções de confecção de brinquedos com material de sucata. Sua turma tinha vinte crianças em torno de quatro anos de idade. A idéia era produzir brinquedos de sucata e ensinar a outras crianças como fazer seus próprios brinquedos. O primeiro brinquedo produzido foi o chocalho. A professora já estava com o material e, juntamente com as crianças, foi montando o brinquedo. Em seguida, ela desafiou os alunos para que ensinassem a outras crianças como produzirem seus próprios chocalhos. Coletivamente, os meninos e as meninas elaboraram o texto, com muita ajuda da professora, que percebeu que, embora eles soubessem explicar oralmente como fazer os brinquedos, apresentavam dificuldades em organizar o texto escrito.

> *– Gente, agora precisamos escrever sobre como produzimos este "chocalho". Precisa ficar muito claro como fizemos, para que crianças da outra turma possam ler e fazer os seus.*
> *– Vamos lá! Primeiro vamos escrever, listar quais os materiais utilizamos. Esse momento do registro da lista de material foi muito fácil e prazeroso. Logo, todos falaram em coro. Porém, quando perguntei "E agora? Precisamos descrever como fizemos. Vamos! Como foi?", as crianças sentiram muitas dificuldades. Umas perguntavam:*
> *– Como foi que a gente fez?!*
> *– Vocês precisam falar para que eu escreva e outras crianças que não estão presentes possam fazer o brinquedo.*
> *Então, alguns arriscaram:*
> *– Pega os copos e faz assim…*
> *Então, eu falei:*
> *– Assim como? Como fizemos? É só dizer como fizemos… E aí?… Vamos!*
> *Grande foi o meu espanto, porque as crianças não sabiam descrever o que elas próprias fizeram e acompanharam passo a passo. Então, refleti: "E agora?" A minha intenção era servir de escriba para elas, uma vez que não escreviam de forma convencional. Daí, pensei: além de ser um escriba, preciso ser também um ajudador na construção do texto. Percebi que, no trabalho da oralidade, o texto instrucional flui melhor (…). Então, refleti que, para que eles compreendessem como redigir esse texto, precisaríamos de outros conhecimentos prévios, algo que desconsideramos totalmente nesse momento. Com minha interferência, conseguimos concluir o texto. Porém, ao fazermos os outros brinquedos escolhidos (a peteca, o cavalo de pau, os pés de lata, o bilboquê e os pratos falantes), conseguimos descrever melhor a produção dos brinquedos, pois antes tivemos a preocupação de mostrar modelos de outros textos construídos por outras crianças.*

Ao perceber que os conhecimentos construídos nas situações de uso da oralidade não eram suficientes, a professora levou textos instrucionais de outra escola onde esse projeto havia sido realizado e passou a lê-los para a turma. Assim, a etapa de montagem dos brinquedos foi mediada pelo texto escrito. A professora lia as orientações escritas por outros estudantes da escola enquanto os de sua turma iam montando os brinquedos.

A finalidade da leitura era similar ao que acontece fora da escola, pois é exatamente dessa forma que nós lemos receitas culinárias, instruções de jogos e outros textos dessa espécie (textos da *ordem do descrever ações*). A tarefa de ditar o texto para a professora, então, ficou mais fácil para as crianças.

Um destaque que podemos fazer nesse exemplo é a realização da experiência por crianças de quatro anos de idade. Nesse caso, elas ditavam para a professora os textos e eram ouvintes da leitura que a professora fazia. Nesses momentos, estavam aprendendo muito sobre a linguagem usada para escrever e sobre as práticas diversificadas de uso da escrita. No entanto, não era objetivo da professora, nessa seqüência de atividades, vivenciar situações para que as crianças pensassem também sobre como registrar esses textos. Ou seja, ela não estava abordando, nesse projeto, a apropriação do sistema alfabético de escrita.

Trazemos à tona tal discussão porque consideramos que se quisermos que nossos estudantes se insiram nas práticas sociais em que o texto escrito está presente de modo autônomo, precisamos promover, além do acesso aos textos mediado pelos adultos, momentos em que crianças e adolescentes possam pensar sobre como notar (registrar) os textos no papel. Ou seja, consideramos fundamental, como já dissemos, ajudá-los a construir os conhecimentos sobre nosso sistema de escrita.

A apropriação do sistema alfabético de escrita de maneira lúdica e reflexiva

É importante que nos recordemos de como foi a nossa experiência de estudante numa classe de alfabetização. Será que pudemos vivenciar o prazer de escutar, ler e produzir histórias e outros textos variados naquela etapa inicial, quando ainda não dominavámos o registro da escrita alfabética? Recebemos ajuda para entender como as letras registram os sons da fala? Ou precisamos descobrir isso por conta própria, à medida que copiavámos e recopiavámos listas de sílabas ou palavras que não compreendíamos?

Sabemos que durante muito tempo o ensino do nosso sistema de escrita foi feito de uma maneira mecânica, repetitiva, na qual os estudantes eram levados a memorizar segmentos das palavras (letras ou sílabas) ou mesmo palavras inteiras, sem entender a lógica que relacionava as partes pronunciadas (pauta sonora) e a seqüência de letras correspondente.

Hoje, entendendo que há um conjunto de conhecimentos a ser construído, temos condições de promover desafios que levem as crianças e os adolescentes a compreender que a escrita possui relação com a pauta sonora. Essa é uma descoberta que nem sempre é realizada espontaneamente, razão pela qual se torna imprescindível ajudarmos os estudantes a descobrir os princípios que regem aquela relação enigmática: a relação entre as partes faladas e as partes escritas das palavras.

Ferreiro (1985) diz que para chegar à compreensão da correspondência entre as letras – unidades gráficas mínimas – e os fonemas – unidades sonoras mínimas, é preciso realizar uma operação cognitiva complexa. Nas escritas alfabéticas, essa empreitada envolve entender:

- *o que a escrita representa das palavras faladas (isto é, que as letras representam os sons e não os significados ou outras características físicas das coisas às quais aquelas palavras orais se referem);*
- *como a escrita cria essas representações (isto é, que a escrita funciona "traduzindo", por meio das letras, segmentos sonoros pequenos, os fonemas, que estão no interior das sílabas).*

Para realizar essa tarefa, o estudante necessita elaborar em sua mente um princípio de

estabilização e igualação das unidades orais e escritas. Isto é, as crianças e os adolescentes precisam observar, por exemplo, que uma letra (digamos, A) é algo estável, que sempre aparece em determinada posição no interior de uma determinada palavra, e não é apenas "a letra do nome de uma pessoa ou de uma coisa". Precisam compreender que aquela letra aparece sempre quando a palavra em questão contém um som /a/ naquele ponto, quando pronunciamos a palavra lentamente etc. Isto requer "olhar para o interior das palavras escritas", analisando suas unidades gráficas e refletindo sobre elas. Como explicam Teberosky e Ribera (2004), para desenvolver essas capacidades, é preciso focar os signos gráficos do sistema alfabético. O fato de as letras serem estáveis, de aparecerem sempre na mesma posição no interior de uma palavra escrita, ajuda a criança ou o adolescente a desenvolver as capacidades de analisar a palavra oral (aquela a que a notação escrita se refere) em seus segmentos menores. Torna-se, portanto, fundamental para os estudantes conhecer as letras e refletir sobre suas relações com os sons.

A partir dos estudos hoje disponíveis, podemos promover atividades que ajudem as crianças e os adolescentes a se familiarizar com as letras, por um lado, e a perceber que a cada letra (ou conjunto de letras, no caso dos dígrafos) corresponde uma unidade sonora (com poucas exceções, como a que acontece em *táxi*, em que uma letra – *x* – representa dois fonemas).

Se consultarmos Morais (2005), verificaremos que, para dominar a notação alfabética, o estudante precisa entender as relações entre o todo escrito e o todo falado, ou seja, entre as palavras faladas e as palavras escritas, e entre as partes do escrito (sílabas e letras) e as do falado (sílabas e fonemas, que correspondem às menores unidades das palavras). Para entender essas relações, no entanto, a criança ou o adolescente precisa vir a tratar as letras como *classes* de objetos substitutos, isto é, precisa entender que as letras substituem algo, os segmentos sonoros mínimos, que chamamos de fonemas. Para compreender o funcionamento da escrita alfabética, ela ou ele precisa considerar *relações de ordem*, *de permanência* e *relações termo a termo*.

Ilustrando as relações de ordem, poderíamos dizer, de maneira simplificada, por exemplo, que aos poucos a criança entende que CA não pode ser o mesmo que AC, "que a ordem muda as coisas, quando escrevemos". Ela necessita perceber que a ordem em que registramos no papel as letras corresponde à ordem em que pronunciamos os segmentos sonoros.

Ao remetermo-nos às relações de permanência, estamos evidenciando que o estudante compreenderá que C é um símbolo que substitui algo (os sons /k/ ou /s/), independentemente de C aparecer manuscrito ou com outro formato autorizado para ser C. Isso significa que ele entenderá que há uma constância no registro gráfico dos segmentos sonoros. A isso denominamos correspondência grafofônica.

A essa lista de descobertas, é preciso acrescentar algo: ao desenvolver suas habilidades de reflexão fonológica, o estudante descobre que o CA de *casa* é igual ao CA de *cavalo*, porque as palavras orais /kaza/ e /kavalu/ "começam parecido, quando falamos, embora se refiram a coisas bem diferentes no mundo real". Assim, fica evidenciado para ele que há uma relação termo a termo, ou seja, a palavra é segmentada em unidades silábicas e a cada sílaba pronunciada registramos uma seqüência de letras a ela correspondente.

Em várias atividades de reflexão sobre o sistema de escrita, a tomada de consciência acerca desses princípios ocorre quando os estudantes também percebem que a sílaba, que pode ser segmentada oralmente, possui regularidades que facilitam a sua representação (ou notação) gráfica. Perceber que em toda sílaba de nossa

língua há uma vogal é uma aprendizagem importante e parece favorecer a tarefa de tentar encontrar as outras unidades no interior desse segmento. Precisamos, portanto, ajudar nossos estudantes a observar "o interior das palavras", analisando a variedade e a quantidade de letras que as compõem, sua ordem, os casos de letras que se repetem etc.

Nessa perspectiva, outra atividade importante para ajudar o estudante a tomar consciência desses princípios é a de fazê-lo perceber que uma mesma unidade gráfica (a letra), em diferentes contextos, mantém relações com um mesmo valor sonoro ou um valor sonoro aproximado. Nesse sentido, Gallart (2004, p.46) atenta

> *partindo da aprendizagem de palavras próximas, como os próprios nomes, os meninos e as meninas são capazes de incrementar seu universo de palavras e sons a partir de letras e sons conhecidos. Ao mesmo tempo em que se vão desenvolvendo nesse processo, são capazes de gerar outras palavras, jogando com as letras, as sílabas e os sons, e dotando-os de sentido com os demais a cada nova palavra gerada.*

É por tal motivo que sugerimos muitas, constantes e variadas atividades com palavras significativas para as crianças e os adolescentes e com as quais eles se deparem com freqüência. Tais palavras estáveis (ou fixas) ajudam o estudante a ir percebendo as regularidades do nosso sistema de escrita e a utilizar conhecimentos (adquiridos quando as leram e escreveram), ao se defrontarem com novas palavras que tenham semelhanças com aquelas que, em sua mente, estão mais estáveis e sobre as quais refletiram mais.

Outras estratégias didáticas que podem auxiliar as crianças e os adolescentes a se apropriar do sistema alfabético de escrita assumem a forma de brincadeiras com a língua. Leal, Albuquerque e Rios (2005) lembram que brincar com a língua faz parte das atividades que realizamos fora da escola desde muito cedo. As autoras lembram que, quando cantamos músicas e cantigas de roda, recitamos parlendas, poemas, quadrinhas, desafiamos os colegas com diferentes adivinhações, estamos nos envolvendo com a linguagem de uma forma lúdica e prazerosa. Elas citam, ainda, diferentes tipos de jogos que fazem parte da nossa cultura e envolvem a linguagem: "Quem nunca brincou, fora da escola, do jogo da forca, ou de adedonha,[6] ou de palavras cruzadas; dentre outras brincadeiras? Todos esses jogos envolvem a formação de palavras e, com isso, podem ajudar no processo de alfabetização".

Outros jogos, criados com o propósito de alfabetizar crianças e adolescentes, também podem ser poderosos aliados dos professores. Podemos citar, para fins de exemplificação, três tipos de jogos: *(i)* os que contemplam atividades de análise fonológica sem fazer correspondência com a escrita; *(ii)* os que possibilitam a reflexão sobre os princípios do sistema alfabético, ajudando os estudantes a pensar sobre as correspondências grafofônicas (isto é, as relações letra-som); *(iii)* os que ajudam a sistematizar essas correspondências grafofônicas.

Os jogos fonológicos são aqueles em que os estudantes são levados a refletir sobre as semelhanças e diferenças sonoras entre as palavras. Nesse tipo de atividade, eles começam a perceber que nem sempre o foco de atenção deve ser dirigido aos significados. No caso da apropriação do sistema alfabético, é fundamental entender que é preciso atentar para a pauta sonora para encontrar a lógica da escrita.

Os jogos que favorecem a reflexão sobre os princípios do sistema alfabético são aqueles

[6] Também chamado de "animal, fruta, pessoa" ou de "stop".

em que as crianças são convidadas a manipular unidades sonoras/gráficas (palavras, sílabas, palavras), a comparar palavras ou partes delas, a usar pistas para ler e escrever palavras.

Por fim, os jogos que auxiliam a sistematização das correspondências grafofônicas são aqueles que ajudam os meninos e as meninas a consolidar e automatizar as correspondências entre as letras e os sons, pois, muitas vezes, temos estudantes que entendem a lógica da escrita, mas ainda não dominam todas as correspondências, trocam letras, omitem ou esquecem o valor sonoro relacionado a algumas delas.

"Alfabetizar letrando" é um desafio permanente.

Fazendo um balanço...

"Alfabetizar letrando" é um desafio permanente. Implica refletir sobre as práticas e as concepções por nós adotadas ao iniciarmos nossas crianças e nossos adolescentes no mundo da escrita, analisarmos e recriarmos nossas metodologias de ensino, a fim de garantir, o mais cedo e da forma mais eficaz possível, esse duplo direito: de não apenas ler e registrar autonomamente palavras numa escrita alfabética, mas de poder ler-compreender e produzir os textos que compartilhamos socialmente como cidadãos.

Buscamos, neste texto, enfatizar que o entendimento sobre como funciona a nossa escrita pressupõe ter familiaridade e se apropriar das diferentes práticas sociais em que os textos circulam, por um lado; desenvolver conhecimentos e capacidades cognitivas e estratégias diversificadas para lidar com os textos nessas diferentes situações, por outro lado e, aliado a tudo isso, desenvolver conhecimentos sobre como registrar (notar) no papel o que se pretende comunicar e sobre como transformar o registro gráfico em pauta sonora, ou seja, apropriar-se do sistema alfabético de escrita.

Como educadores, precisamos aprofundar a reflexão aqui apresentada, dando continuidade e ampliando esse debate tão rico e necessário. Como você pensa em fazê-lo, juntamente com seus colegas?

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3. ed. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRA, A. B. H. *Miniaurélio século XXI escolar*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985.

GALLART, M. S. Leitura dialógica: a comunidade como ambiente alfabetizador. In: TEBEROSKY, A.; GALLART, M. S. *Contextos de alfabetização inicial*. Tradução de Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GUIMARÃES, G.L.; LEAL, T.F. *A formação continuada de professores*. Recife: Bagaço, 2002.

LEAL, T.F.; BRANDÃO, A.C.B. Usando textos instrucionais na alfabetização sem manual de instruções. In: BRANDÃO, A.C. A.; ROSA, E. *Leitura e produção de textos na alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. ALBUQUERQUE, E. B. C. Textos que ajudam a organizar o dia-a-dia. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. Z. *Leitura e produção de textos na alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. _____. RIOS, T. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. *Alfabetização*: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, A.G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. *Alfabetização*: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetização e letramento: O que são? Como se relacionam? Como "alfabetizar letrando"? In: ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T.F. *Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva do letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. LEITE, K. M. B.; SILVA, A. Dicionário: prazer em conhecê-lo. In: SILVA, A.; MORAIS, A.G.; MELO, K. *Ortografia na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

QUINTANA, M. *Quintana de bolso/Mário Quintana*. Porto Alegre: LP&M, 1997.

SOARES, M. *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TEBEROSKY, A. *Aprendendo a escrever*. São Paulo: Ática, 1995.

_____. RIBERA, N. Contextos de alfabetização na aula. In: TEBEROSKY, A.; GALLART, M. S. *Contextos de alfabetização inicial*. Porto Alegre: Artmed, 2004.



A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COMO EIXOS ORIENTADORES

Cecília Goulart[1]

Foi aí que nasci: Nasci na sala do 3º ano, sendo professora D. Emerenciana Barbosa, que Deus tenha. Até então, era analfabeto e despretensioso. Lembro-me: nesse dia de julho, o sol que descia da serra era bravo e parado. A aula era de Geografia, e a professora traçava no quadro-negro nomes de países distantes. As cidades vinham surgindo na ponte dos nomes, e Paris era uma torre ao lado de uma ponte e de um rio, a Inglaterra não se enxergava bem no nevoeiro, um esquimó, um condor surgiam misteriosamente, trazendo países inteiros. Então, nasci. De repente nasci, isto é, senti vontade de escrever. Nunca pensara no que podia sair do papel e do lápis, a não ser bonecos sem pescoço, com cinco riscos representando as mãos. Nesse momento, porém, minha mão avançou para a carteira à procura de um objeto, achou-o, apertou-o irresistivelmente, escreveu alguma coisa parecida com a narração de uma viagem de Turmalinas ao Pólo Norte.

Carlos Drummond de Andrade

Muitas perguntas aparecem para nós, professoras, no momento de organizar e planejar o trabalho, a ação pedagógica: para que serve a escola? Qual é o seu papel social? O que fazer para que as crianças aprendam mais e melhor?

E as crianças? Será que também surgem perguntas para elas? Como é a escola? O que acontece lá dentro? Como acontece? O que podemos fazer lá e o que não podemos? O que vamos aprender?

Nosso diálogo neste texto trata da organização do trabalho pedagógico nos anos/séries iniciais do ensino fundamental de nove anos, considerando que a cada ano recomeçamos nossa ação educativa com novas crianças e adolescentes num mundo em constante mudança. Daí a necessidade de estudo contínuo,

[1] Doutora em Letras – Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

demandando, assim, atualização e revisão de nossas práticas.

A forma como organizamos o trabalho pedagógico está ligada ao sentido que atribuímos à escola e à sua função social; aos modos como entendemos a criança; aos sentidos que damos à infância e à adolescência e aos processos de ensino-aprendizagem. Está ligado do mesmo modo a outras instâncias, relacionadas aos bairros em que as escolas estão localizadas; ao espaço físico da própria escola e às atividades que aí ocorrem; às características individuais do(a)s professore(a)s e às peculiaridades de suas formações profissionais e histórias de vida – muitos fatores então condicionam a organização do trabalho pedagógico. Em síntese, está ligado à nossa concepção de educação: educar para quê? Como? Liga-se em conseqüência à construção de sujeitos cidadãos que cada vez mais adentram os espaços sociais, participando e atuando no sentido da sua transformação.

E nós, professores e professoras, nos perguntamos: como se constrói a educação como prática de liberdade, no sentido de Paulo Freire? Educar para que as crianças e os adolescentes possam cada vez mais compreender o mundo em que vivem por meio do trabalho pedagógico com os conhecimentos que têm e com aqueles conhecimentos de que vão, aos poucos, se apropriando pelo sentido vivo que possuem e pelos interesses e desejos que geram. Nessa perspectiva, nossas crianças e jovens vão se sentindo cada vez mais livres para transitar socialmente porque entendem melhor a complexidade do mundo. Ao mesmo tempo, vão se sentindo cada vez mais integrados e fortalecidos pela dimensão de cidadania que a prática de trabalho organizado e colaborativo abre para todos. As experiências pedagógicas coletivas de que participam sinalizam a partilha e a construção cooperativa de ações comuns – e o valor de todos e de cada um se revela.

Dúvidas, apreensões e desejos mobilizam todos os que se envolvem em novas experiências. E nós, professores/professoras, a cada ano vivemos novas experiências e novos modos de viver a prática pedagógica porque trabalhamos com pessoas, com crianças - trabalhamos então com sujeitos vivos e pulsantes, e com conhecimentos em constante ampliação, revisão e transformação. Que diferença de uma fábrica, onde o que se almeja é a homogeneidade, o padrão! Na fábrica, um produto de uma mesma série deve ser rigorosamente igual ao outro para que passe pelo controle de qualidade!

Na escola e na vida, encontramos a multiplicidade de sujeitos e de modos de viver, pensar e ser. Mas encontramos também características e marcas que nos identificam como seres humanos, pertencentes a um período histórico, a uma região geográfica e a tantos outros agrupamentos que se entrelaçam. E por que isso acontece? Porque somos sujeitos culturais, não somos sujeitos errantes: criamos vínculos, sentimentos, mundos, literatura, teorias, moda, receitas culinárias, filosofia, brincadeiras, jogos, arte, máquinas – tudo nos enreda e nos diz que, mesmo sem caminhos traçados, como de modo geral acontece com os animais, construímos história e histórias, cultura e culturas que nos enraízam, nos envolvem e nos identificam.

E a escola faz parte dessas criações humanas. É a instituição, o lugar de nos fortalecermos, de nos entranharmos nessa história com cada uma de nossas histórias, de nos fazermos fortes porque nos integramos socialmente, compreendendo a força e a capacidade criadora do ser humano. Compreendendo também a vida e a luta dos homens através dos tempos, os conhecimentos produzidos e os modos de produção, as desigualdades criadas e as diferenças.

E nós sabemos bem disso porque convivemos diariamente com crianças e adolescentes que trazem experiências e histórias que não são encantadas, são vividas concretamente,

muitas vezes dramaticamente. Às vezes, preocupadas em demasia com os conteúdos de ensino, não paramos para conhecer nossos alunos, para ouvir os conteúdos tão significativos de suas vidas. E aprendizagem envolve sensibilidade e mudança! Como diz Barbosa (1990), aprendizagem envolve risco, e não nos dispomos a correr ricos com qualquer pessoa – se não conseguimos desenvolver relações de confiança e afeto com os alunos, dificilmente construímos uma relação de ensino-aprendizagem.

Às vezes, preocupadas em demasia com os conteúdos de ensino, não paramos para conhecer nossos alunos.

A escola é, então, lugar de encontro de muitas pessoas; lugar de partilha de conhecimentos, idéias, crenças, sentimentos, lugar de conflitos, portanto, uma vez que acolhe pessoas diferentes, com valores e saberes diferentes. É na tensão viva e dinâmica desse movimento que organizamos a principal função social da escola: ensinar e aprender – professoras, crianças, funcionários, famílias e todas as demais pessoas que fazem parte da comunidade escolar.

Nosso objetivo é convidar o(a) professor(a) para conversar sobre princípios e questões relevantes para a organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental de nove anos, considerando as primeiras séries ou anos iniciais desse nível de ensino, com ênfase no trabalho com as crianças de seis anos. Sua experiência profissional é fundamental para esta conversa.

A ênfase na criança de seis anos

Parafraseando Vinícius de Moraes, a criança de seis anos está naquela "idade inquieta" em que já não é uma pequena criança, e não é ainda uma criança grande. Do ponto de vista escolar, espera-se que a criança de seis anos possa ser iniciada no processo formal de alfabetização, visto que possui condições de compreender e sistematizar determinados conhecimentos. Espera-se, também, que tenha condições, por exemplo, de permanecer mais tempo concentrada em uma atividade, além de ter certa autonomia em relação à satisfação de necessidades básicas e à convivência social. É importante observar que essas respostas variam de criança para criança e a escola deve lidar de modo atento com essas e muitas outras diferenças.

Nossa experiência na escola mostra-nos que a criança de seis anos encontra-se no espaço de interseção da educação infantil com o ensino fundamental. Sendo assim, o planejamento de ensino deve prever aquelas diferenças e também atividades que alternem movimentos, tempos e espaços.

É importante que não haja rupturas na passagem da educação infantil para o ensino fundamental, mas que haja continuidade dos processos de aprendizagem. Em relação às crianças que não freqüentaram espaços educativos de educação infantil, habituadas, portanto, às atividades do cotidiano de suas casas e espaços próximos, também aprendendo e dando sentidos à realidade viva do mundo que as cerca, o mesmo cuidado deve ser tomado. É essencial que elas possam sentir a escola como um espaço diferente de seus lares, visto que aquele se organiza como um espaço público e não privado como a casa, mas se sintam acolhidas e também possam continuar aprendendo criativamente.

A escola potencializa, desse modo, a vivência da infância pelas crianças, etapa essa tão importante da vida, em que se aprende tanto. Assim, considerando a participação ativa das crianças de seis a dez anos de idade na escola, em espaços e tempos adequados à singularidade

dessa fase da vida, a experiência de aprender ganha significado social na perspectiva da constituição da autonomia e da cidadania, como mencionamos anteriormente. Na interação com seus pares e com os professores, por meio de variadas e dinâmicas atividades, as crianças vivenciam os processos de aprender e também de ensinar, com empenho, responsabilidade e alegria.

Assim, a escola pode ser (sempre) um lugar de afirmação do que as crianças e os adolescentes já são e sabem, ao mesmo tempo em que os leva a mudanças significativas, a novos conhecimentos, por meio da aprendizagem, em relação à compreensão do grupo a que pertencem na escola e à compreensão de novas possibilidades de vida, de modo geral.

A escola como espaço social pedagogicamente organizado

A organização do trabalho pedagógico caracteriza-se como uma dimensão muito importante para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola como um todo. O projeto político-pedagógico, como sabemos, é um instrumento que nos dá direções, nos aponta caminhos, prevendo, de forma flexível, modos de caminhar. O projeto é um eixo organizador da ação de todos que fazem parte da comunidade escolar. Apresenta quem somos e nossos papéis, nossos valores e modos de pensar os processos de ensino-aprendizagem, além do que desejamos com o trabalho pedagógico. Um projeto político-pedagógico é como uma radiografia do movimento que a escola realiza e pretende realizar para alcançar seu objetivo mais importante: educar, promovendo a produção de conhecimentos e a formação de pessoas íntegras e integradas à sociedade por meio da participação cidadã, de forma autônoma e crítica.

A organização do trabalho pedagógico caracteriza-se como uma dimensão muito importante para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola.

A escola como instituição está marcada pela organização político-pedagógica que envolve os conhecimentos que ali são trabalhados para que as crianças aprendam. Isso acontece de tal modo que tem um valor estruturante na formação social das pessoas, dando-lhes identidade também pela aprendizagem de modos de ação e interação que são socialmente valorizados. Ou seja, o processo de escolarização marca-nos no sentido de ampliar a compreensão da dinâmica social, das variadas forças e conhecimentos que disputam poder na sociedade, das diferentes interpretações de conteúdos, fatos, objetos, fenômenos e comportamentos sociais. Nossa responsabilidade política de educadores leva-nos a investir cada vez mais na qualidade de nossa atuação profissional.

Os critérios de organização das crianças em classes/turmas/grupos e de arrumação das carteiras, dos grupos e dos materiais nas salas de aula; o planejamento do tempo para brincadeiras livres e da hora da refeição; a programação de atividades e os modos como elas são propostas e desenvolvidas – tudo isso influencia na forma como o projeto pedagógico se desenrola. Trabalhos coletivos constroem-se coletivamente; espaços democráticos reorganizam-se com a participação de todos, inclusive decidindo normas, limites, horários, distribuição de tarefas... Se as crianças participarem, desde o início dessa organização, terão a oportunidade de desenvolver o sentimento de

pertencimento ao grupo e de responsabilidade pelas decisões tomadas.

Todos aqueles que integram a comunidade escolar precisam participar da organização do trabalho pedagógico. Todos podem agir para que o trabalho pedagógico de ensinar e aprender aconteça; todos se beneficiam dele e se comprometem com ele. Dessa forma, a partir da definição de objetivos a ser alcançados na série, ou no ano, ou no ciclo escolar, estabelecem-se rotinas de atividades a ser realizadas; definem-se os materiais necessários; e atitudes a ser desenvolvidas para o bom andamento dos processos de ensino-aprendizagem. A integração família-escola desempenha papel de destaque nesse processo. É certo que nem todas as famílias participam, ou podem participar, da mesma maneira, mas vale a pena incluí-las no planejamento escolar, por meio de solicitações sobre seus modos de funcionamento, seus gostos, suas histórias, profissões, tudo isso está ligado às histórias de vida das crianças.

Ensinar-aprender envolve certa intimidade.

Na mesma direção anteriormente delineada, os professores, também coletivamente, organizam-se para estudar e planejar, além de avaliar os caminhos traçados e os resultados alcançados – avaliar a organização do trabalho como um todo. O movimento do conjunto de professores e dos demais participantes da vida escolar indica a disposição de, continuamente, rever posições, metodologias, modos de enfrentar surpresas e dificuldades.

Ensinar-aprender envolve certa intimidade. O(a)s professore(a)s também devem se expor como pessoas que são, narrando fatos de suas histórias. Aprendemos com os outros: histórias puxam histórias e envolvem-nos, gerando, assim, relações de confiança e cumplicidade, básicas para consistentes relações de ensino-aprendizagem.

Descobrir e refletir sobre o que as crianças e os adolescentes já sabem, sobre suas histórias e seus processos, e também sobre o que desejamos que aprendam, fazem parte de processos organizativos. Organizar por quê? Para quê? Como? O que é necessário?

A organização do trabalho pedagógico, então, deve ser pensada em função do que as crianças sabem, dos seus universos de conhecimentos, em relação aos conhecimentos e conteúdos que consideramos importantes que elas aprendam. No caso das séries/anos iniciais do ensino fundamental, a aprendizagem da língua escrita; o desenvolvimento do raciocínio matemático e a sua expressão em linguagem matemática; a ampliação de experiências com temáticas ligadas a muitas áreas do conhecimento; a compreensão de aspectos da realidade com a utilização de diversas formas de expressão e registro – tudo deve ser trabalhado de forma que as crianças possam, ludicamente, ir construindo outros modos de entender a realidade, estabelecendo novas condições de vida e de ação.

Os planejamentos de ensino, os planos de aula e os projetos de trabalho são, portanto, frutos de reflexões coletivas e individuais cujo objetivo é a aprendizagem das crianças. Por isso, devem ser pensados a longo, médio e curto prazos, abrindo espaço para alterações, substituições e para novas e inesperadas situações que acontecem nas salas de aula e no entorno delas, que podem trazer significativas contribuições para a reflexão das crianças, gerando novos temas de interesse, novos conhecimentos e novas formas de interpretar a realidade.

A organização discursiva da escola e suas implicações: a importância do reconhecimento de diferentes modos de falar

Somos profissionais formados para educar crianças e adolescentes e temos competência para isso. Ao provocarmos situações

pedagógicas que levem os alunos a construir conhecimentos, por meio do trabalho com diversos conteúdos, utilizamos principalmente a linguagem verbal, oral e escrita.

Entre as muitas marcas que caracterizam os modos de lidar com os conteúdos, conhecimentos, tempos e espaços que organizam a escola, está o que chamamos de organização discursiva (cf. Goulart, 2003, p. 267). Tal organização se expressa: *(i)* no movimento discursivo das aulas – falando, ouvindo, escrevendo, lendo, das mais variadas maneiras –, e também *(ii)* nos padrões de textos que caracterizam a escola e são produzidos por ela: conversas, rodinhas, diários de classe, cronogramas, projetos de trabalho, exercícios e seus enunciados, relatórios, planos de curso e de aula, programas, livros didáticos, entre outros. Essa organização discursiva faz parte da cultura escolar e exerce um papel relevante nos processos de ensinar e aprender.

Pessoas de diferentes classes sociais, regiões geográficas, idades, e até mesmo de diferentes gêneros, utilizam a língua de maneiras diferentes.

A atividade discursiva permeia todas as ações humanas (Bakhtin, 1992), penetrando nos mais ínfimos espaços sociais. Assim, a linguagem tem um papel marcante na constituição de nossas vidas. A linguagem oral em que as crianças e os adolescentes se expressam está impregnada de marcas de seus grupos sociais de origem, valores e conhecimentos. Logo, seus modos de falar são legítimos e fazem parte de seu repertório cultural, de vida – são modos de ler a realidade. É a partir desses modos de falar/modos de ser que o trabalho pedagógico deve ser organizado, de forma que tenha sentido para os estudantes.

A língua oral não é falada de forma homogênea pela população brasileira. Pessoas de diferentes classes sociais, regiões geográficas, idades, e até mesmo de diferentes gêneros, utilizam a língua de maneiras diferentes. A isto os lingüistas chamam de fenômeno da variação lingüística. As diferentes maneiras de falar uma mesma língua são chamadas de variedades lingüísticas. A variação acontece em todos os níveis da língua: *sintático* (p.ex. determinadas construções e modos de organizar o discurso são mais usados, ou menos usados, em determinadas variedades da língua); *semântico* (p.ex. usam-se palavras e expressões diferentes para designar a mesma coisa; ou certas palavras e expressões têm valores diferentes em diferentes variedades); *morfológico* (p.ex. palavras derivadas ou compostas são formadas em determinada variedade, mas não existem em outras); e *fonológico* (p.ex. diferentes maneiras de pronunciar as palavras, diferentes sotaques e entonações, nas diferentes variedades). Do ponto de vista da lingüística, todas essas variedades são legítimas e corretas. Cada uma é usada de acordo com aspectos discursivos que lhe são próprios.

A questão, entretanto, é complicada porque, do ponto de vista social, as variedades não têm o mesmo valor: uma variedade da língua é considerada "a certa, a melhor" e, com base nela, avaliam-se outras que, ligadas a grupos sociais populares, são consideradas negativamente. Do ponto de vista lingüístico, essa avaliação é equivocada. O que acontece é que se avaliam as variedades tendo como parâmetro os aspectos discursivos da variedade eleita como padrão. Analisando-se essa "eleição" do ponto de vista histórico e político, muita coisa se esclarece.

Numa sociedade tão desigual como a brasileira, a língua também é um grande marcador social. A variedade de prestígio – a chamada língua padrão ou norma culta – se superpõe às outras variedades. É preciso deixar claro, no entanto, que nem mesmo os falantes de uma mesma variedade da língua a falam de forma homogênea – podemos dizer que há variação dentro da variação. Esse é um ponto que merece muita atenção na escola para que não se neguem as marcas de identidade cultural das crianças e dos adolescentes.

É no processo de interlocução que as crianças e os adolescentes se constituem como produtores de textos orais. Acertando e errando, ou melhor, acertando e tentando acertar, as crianças vão buscando regularidades na língua, ao depreenderem suas normas. Assim, uma criança é capaz de falar "fazi", em vez de "fiz", ou "di", em vez de "deu", e também usar "desvestir", para expressar "tirar a roupa", porque conhece "tampar/destampar", "abotoar/desabotoar", entre outras.

Não se pode esperar que todas as crianças aprendam tudo o que lhes é falado, ao mesmo tempo.

A criança e o jovem recriam a linguagem verbal oral falada à sua volta como forma de participação na sociedade. A linguagem é recriada por meio dessa mesma participação – os outros, isto é, os seus interlocutores, têm um papel muito importante no processo da criança e do jovem, mas quem refaz a linguagem é a criança, é o jovem. É o seu trabalho, agindo com a linguagem e sobre a linguagem, que os torna seres falantes e participantes no universo social.

Cagliari (1985, p. 52) afirma que

> *Aprender a falar é, sem dúvida, a tarefa mais complexa que o homem realiza na sua vida. É a manifestação mais elevada da racionalidade humana. As crianças de todos os lugares do mundo, de todas as culturas, de todas as classes sociais realizam isso de um e meio a três anos de idade. Isso é uma prova de inteligência.* ***Toda criança aprende uma língua, e não fala um amontoado de sons.*** (grifo do autor)

O letramento como horizonte para a organização do trabalho pedagógico, a relação língua oral-língua escrita e a aprendizagem da escrita

A tendência da língua oral é ir-se afastando da linguagem escrita, uma vez que essa última é alterada de forma muito lenta, enquanto a primeira está em permanente mudança. Embora seja natural que as crianças, no começo da aprendizagem, busquem estabelecer referências entre a fala (que conhecem) e a escrita (que querem conhecer), é importante ir mostrando às crianças que há vários modos de falar, mas só há um modo de escrever, do ponto de vista ortográfico. Assim, por exemplo, as seguintes palavras podem ser faladas como está escrito (ainda que de modo grosseiro), ao lado da palavra convencionalmente escrita:

MALDADE > maudadi, maudadji, mardadi, madadi, maldadji, mardade

MESMO > mesmu, mermu, meijmo, mezmo, memu, mezmu

Aprender a escrever sem medo de "errar" é importante. Os tropeços fazem parte de qualquer processo de aprendizagem. Isso não quer dizer que a professora não deva mostrar às crianças os problemas e os equívocos observados, levando-as a compreender as motivações dos problemas e equívocos encontrados. Pelo

contrário, o professor deve apresentar as dificuldades da escrita e conversar sobre elas. Como afirma Abaurre (1985), ninguém pode errar o que não sabe. Não se pode esperar que todas as crianças aprendam tudo o que lhes é falado, ao mesmo tempo. Não. As crianças têm ritmos diferentes e modos diferentes de apreender o conhecimento. Por isso, é importante abordar as mesmas questões muitas vezes, e de maneiras diferentes, em momentos diferentes, com recursos diferentes.

É esperado que as crianças passem um longo tempo cometendo "erros" ortográficos (mesmo escribas proficientes têm dúvidas...), antes de estabilizarem o conhecimento das convenções da língua escrita. Mais do que isso: é preciso que esse tempo seja permitido, para que elas possam descobrir as possibilidades, as convenções e as *artimanhas* do sistema alfabético-ortográfico. As escritas de textos espontâneos pelas crianças são uma grande fonte de informação sobre o que elas sabem e sobre os conteúdos que precisam ser trabalhados para que aprofundem cada vez mais a análise e o conhecimento da língua.

Todo professor, de qualquer nível de ensino, é um professor de linguagem.

Na escola aprendemos novos modos de falar, de ler a realidade, quando conhecemos outras formas de viver, falar e se comportar; aprendemos conteúdos das diferentes disciplinas, como história, ciências, geografia, matemática, filosofia, entre outras; entramos em contato com a literatura; conhecemos outras expressões da arte, artes cênicas e plásticas, artes ligadas ao movimento e ao ritmo, como a dança e a música. São diferentes modos de ler, mostrar e falar da realidade – precisamos penetrar neles para apreendê-los, contemplando-os, observando-os, conversando, ouvindo leituras sobre seus autores, as épocas em que foram produzidos e como foram produzidos.

Consideramos, então, que todo professor, de qualquer nível de ensino, é um professor de linguagem.

Dessa forma, o(a) professor(a) que trabalha com os conteúdos de história, de biologia, de matemática, ou de outra área qualquer, precisa pensar-se como professor(a) de linguagem – é principalmente com a linguagem verbal que as relações de ensino-aprendizagem acontecem, por meio de diálogos, exposições orais, atividades de leitura e de escrita, análise de imagens, de quadros, gráficos e problemas, entre outras atividades. Todos somos responsáveis pelo trabalho com a linguagem, seja na primeira série/ano escolar ou nas últimas séries/anos do ensino fundamental.

Pensar na organização da escola em função de crianças das séries/anos iniciais do ensino fundamental, com ênfase nas crianças de seis anos, envolve concebê-las no sentido da inserção no mundo letrado. Esse mundo é construído com base nos valores da escrita nas práticas e relações sociais, embora nem sempre esteja presente materialmente.

As crianças e os adolescentes de zonas urbanas de modo geral têm grande contato com esse mundo, tendo em vista que as cidades são marcadas pela escrita de vários modos, desde placas de muitos tipos e tamanhos até *graffitis* nos muros e paredes, passando por nomes de estabelecimentos comerciais, trajetos de ônibus, invólucros e embalagens várias, e mesmo roupas que ganham inscrições e mensagens também variadas. As crianças de áreas rurais, por sua vez, podem ter um afastamento maior da linguagem escrita, pelas peculiaridades dessas áreas.

O atravessamento da linguagem escrita na vida das pessoas se mostra muitas vezes de modo sutil: pela convivência com pessoas letradas, pela

valorização que a escrita possui em determinados grupos, fazendo parte do seu cotidiano de modo trivial.

E quando a criança entra na escola? De que conhecimentos ela precisa para escrever, para produzir textos com valor social?

Pode parecer banal, mas o primeiro conhecimento necessário para que se escreva é saber que se utilizam letras para escrever. Nem todas as crianças sabem disso quando chegam à escola. Depois, saber que essas letras se organizam com base em convenções, de acordo com um sistema de escrita de base alfabética. Aprendem que se escreve da esquerda para a direita e de cima para baixo. Aos poucos, as crianças vão observando os diferentes padrões de sílaba e outras marcas diferentes de letras que aparecem nos textos (sinais de pontuação, acentuação). Tudo isso precisa ser trabalhado de várias maneiras pelo(a) professor(a) com as crianças para que cada vez mais seus conhecimentos sobre a língua escrita vão crescendo.

É importante conversar com as crianças sobre o que se vai escrever, ler textos que contribuam para que elas possam expandir seus conhecimentos.

Para escrever, é preciso, também, ter um conhecimento textual: o modo como cada tipo de texto se organiza no papel, as diferentes características discursivas dos diversos tipos de texto (partes que os compõem, tempos verbais característicos etc.), informações relevantes, modos de iniciá-los, de terminá-los, entre tantas outras. Com certeza, tais características não são rígidas, mas há determinados padrões que se vão constituindo culturalmente, uma vez que a escrita tem uma longa história social (Tolchinsky-Landsman, 1990).

Um outro conhecimento fundamental para a produção de textos é o conhecimento de mundo: ninguém dá o que não tem. É preciso conhecer o tema, fato ou assunto sobre o qual se vai falar ou escrever, para que se alcance coesão temática, para que se construam textos relevantes. É importante conversar com as crianças sobre o que se vai escrever, ler textos que contribuam para que elas possam expandir seus conhecimentos sobre os temas, provocá-las a refletir sobre os textos que vão elaborar. Isso pode ser feito desde muito cedo, com crianças muito pequenas. Drummond, na epígrafe deste texto, mostra como uma professora entusiasmada, desenhando e falando sobre diferentes cidades e lugares do mundo, levou o menino analfabeto do interior de Minas Gerais, de um lugarejo onde havia uma praça, a escola, a igreja e a cadeia, a ter desejo de escrever, desejo de viajar escrevendo, ou de escrever viajando... Assim o menino se sentiu nascendo para o mundo: *Foi aí que nasci: nasci na sala do 3º ano.*

É importante observar o que nos diz Abaurre (1987, p. 49), ao defender que as crianças aprendam a escrever com a própria escrita, explorando todas as suas possibilidades, vivenciando o conflito entre o idiossincrático e o convencional: "A leitura e a escrita podem surgir de forma espontânea e significativa já na pré-escola, prescindindo da condução e treinamento rígidos pressupostos pelo uso das cartilhas."

Tentando ler os vários sinais da realidade, incluindo caracteres da escrita, as crianças vão se aproximando de modos de ler. Aprende-se a ler com a leitura. Quando a criança entra na escola, a sua leitura de mundo (Freire, 1982) já está bastante desenvolvida. Como aprender a ler as letras e entre as letras, como diz o poeta (Queirós, 2001, p. 71)?

O espaço da sala de aula deve ser um espaço de formação de leitores. Um espaço, portanto, com muitas leituras. Leituras das crianças, lei-

turas dos professores. Leituras de livros, jornais, panfletos, músicas, poesias e do que mais se tornar significativo. Leituras de vários autores e com várias intenções. É com a leitura abundante da escrita do mundo que aprendemos a ler (Barbosa, 1990).

Mas como ler sem saber ler? É no contato com materiais escritos e com a mediação de um leitor mais experiente que a criança vai buscando compreender o sentido do que está escrito:

- explorando as possibilidades de significação;
- relacionando características dos textos;
- familiarizando-se com as letras, as palavras, as frases e as outras marcas que compõem os textos escritos;
- elaborando hipóteses sobre o que está escrito a partir do que já conhece;
- refletindo sobre as muitas questões que a professora destaca como significativas para o aprendizado da leitura de seus alunos.

Foucambert (1994, p. 31) afirma ser o meio uma grande contribuição para a compreensão do ensino da leitura.

> *Na fase de aprendizado, o meio deve proporcionar à criança toda a ajuda para utilizar textos "verdadeiros" e não simplificar os textos para adaptá-los às possibilidades atuais do aprendiz. Não se aprende primeiro a ler palavras, depois frases, mais adiante textos, e, finalmente, textos dos quais se precisa.*

Aos poucos, com intervenções significativas do(a) professor(a) e de outras crianças e adultos, a leitura da criança vai se ampliando (Kleiman, 1989): antecipando significados, identificando elementos já mais familiares e suas relações, perguntando aos colegas e aos professores, enfim, criando estratégias de leitura que lhe vão permitindo arriscar mais e melhor. É preciso ter espaço para arriscar, em conseqüência, é preciso ter espaço, não só para acertar, mas para expor hipóteses, dúvidas – espaço para discutir possibilidades de leitura que levem a criança a pensar, interagir, discordar e concordar.

É preciso ter espaço para arriscar, em conseqüência, é preciso ter espaço, não só para acertar, mas para expor hipóteses, dúvidas.

Aprende-se a ler com a leitura, como foi dito, mas os caminhos não parecem ser os mesmos para todas as crianças. Enquanto alguns alunos atentam mais para os elementos menores (como as letras, os sons, os tipos de sílabas) e as suas relações com o texto, outros já prestam mais atenção ao texto como um todo e às suas marcas maiores (como o modo de organização no papel, por exemplo).

Diante do exposto, o trabalho do(a) professor(a) é o de proporcionar atividades e questionamentos que considerem as micro-análises, isto é, análises que tenham como ponto de partida os elementos menores do texto (letra, fonema, sílaba), e também as macroanálises, ou seja, aquelas que têm como ponto de partida as características mais globais do texto, tais como: o modo como o texto se organiza no papel; o tipo e a temática do texto a partir do título; os portadores de texto e o tipo de texto a eles relacionados; e, quando houver, as ilustrações, as imagens. O mais importante é não perder de vista o sentido dos textos.

É preciso que as crianças tenham acesso e contato intenso com diferentes textos para que possam explorá-los, perguntando sobre eles, tentando

adivinhar seus conteúdos, observando sua organização e suas marcas, para que possam elaborar saberes sobre as suas características e ampliando seus conhecimentos de mundo. É preciso ler muito para as crianças (não só para aquelas das séries/anos iniciais), para que elas aprendam sobre a língua escrita e possam estabelecer diferenças entre as modalidades oral e escrita. Quando a criança aprende a escrever, forçosamente, analisa a linguagem verbal, o que a leva a ampliar, também, os conhecimentos da linguagem oral. Do mesmo modo, é preciso conversar muito com as crianças: sobre as intenções de quem escreve, para que e para quem se escreve, sobre os conhecimentos construídos e em construção. É preciso, enfim, reafirmar incessantemente a condição das crianças como produtoras de sentido e, logo, como autoras e leitoras.

Do ponto de vista do método de trabalho, se queremos trabalhar no sentido de uma sociedade democrática, é relevante a criação de espaços pedagógicos em que tanto o(a) professor(a) quanto os estudantes possam elaborar propostas de atividades, de projetos e de planejamentos. É imprescindível que todos se sintam à vontade e tenham espaços para manifestar seus gostos e desgostos, suas alegrias e contrariedades, suas possibilidades e limites, seus sim e seus não. Se as cartilhas e os livros didáticos forem convidados para a sala de aula, que seja como material auxiliar da turma – a direção da organização do trabalho pedagógico é dos professores, em conjunto com os alunos e a comunidade escolar.

Para finalizar, considerando os encaminhamentos e as questões apresentadas, em função da organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental, destacamos que as ações desenvolvidas na educação infantil, pela ênfase na oralidade e em outras formas de expressão, por meio da participação ativa das crianças em atividades interativas e lúdicas, podem ser um bom caminho para orientar os processos de ensino-aprendizagem ao longo do ensino fundamental – a escola precisa ser séria, mas não precisa ser sisuda, como dizia Paulo Freire.

Referências Bibliográficas

ABAURRE, M. B. M. et al. Leitura e escrita na vida e na escola. In: *Leitura:* teoria e prática, v. 4, n. 6, 1985, p. 15-26.

_____. Esquizofrenias. São Paulo, *Jornal LEIA*, nov. 1987.

ANDRADE, C. D. de. *Contos de aprendiz*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975, p. 153-154.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARBOSA, J. J. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 1990.

CAGLIARI, L. C. O príncipe que virou sapo. Considerações a respeito da dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização. In*: Cadernos de Pesquisa*, n. 55, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nov. 1985, p.50-62.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1982.

GOULART, C. M. A. A universalização do ensino fundamental, o papel político-social da escola e o desafio das novas políticas de alfabetização e letramento. In: SOUZA, D. B. de; FARIA, L. C. M. de (Org.) *Desafios da educação municipal*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 259-277.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor. Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1989.

QUEIRÓS, B. C. *Indez*. 10. ed. Belo Horizonte: Miguilim, 2001.

TOLCHINSKY-LANDSMAN, L. *Lo práctico, lo científico y lo literario:* tres componentes en la noción de 'alfabetismo', 1990. (mimeo)



AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA: A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO EIXO DA REFLEXÃO

Telma Ferraz Leal[1]
Eliana Borges Correia de Albuquerque[2]
Artur Gomes de Morais[3]

O medo de amar é o medo de ser
De a todo momento escolher
Com acerto e precisão
A melhor direção
.....
O medo de amar é não arriscar
Esperando que façam por nós
O que é nosso dever
Recusar o poder

O medo de amar é o medo de ser livre.

Beto Guedes e Fernando Brant

A escola e a avaliação

Aprender com prazer, aprender brincando, brincar aprendendo, aprender a aprender, aprender a crescer: a escola é, sim, espaço de aprendizagem. Mas o que as crianças e os jovens aprendem na escola?

Sem dúvida, aprendem conceitos, aprendem sobre a natureza e a sociedade. A escola dificilmente conseguirá propiciar situações para que eles aprendam tudo o que é importante, mas pode possibilitar que eles se apropriem de diferentes conhecimentos gerados pela sociedade. De fato, não é simples selecionar o que ensinar no ensino fundamental, mas precisamos refletir sobre quais saberes poderão ser mais relevantes para o convívio diário dos meninos e meninas que freqüentam nossas escolas e para a sua inserção cada vez mais plena nessa sociedade letrada, pois eles têm o direito de

[1] Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Professora Adjunta do Centro de Educação da UFPE.

[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Professora Adjunta do Centro de Educação da UFPE.

[3] Doutor em Psicologia pela Universidad de Barcelona; Professor Adjunto do Centro de Educação da UFPE.

aprender os conteúdos das diferentes áreas de conhecimento que lhes assegurem cidadania no convívio dentro e fora da escola.

Assim, é fundamental que cada professor se sinta desafiado a repensar o tempo pedagógico, analisando se ensina o que é de direito para os estudantes e se a seleção de conteúdos, capacidades e habilidades é de fato importante naquele momento, considerando que esses estudantes são crianças ou adolescentes que apresentam características singulares dessas etapas de desenvolvimento.

Reconhecemos a necessidade da circulação de informações e conhecimentos, mas não queremos que as crianças e os jovens que freqüentam nossas escolas aprendam conceitos ou teorias científicas desarticuladas das funções sociais. Queremos que eles pensem sobre a sociedade, interajam para transformá-la e construam identidades pessoais e sociais, vivendo a infância e a adolescência de modo pleno.

O professor, portanto, como defendem Santos e Paraíso (1996, p. 37), precisa atentar para o fato de que "o currículo constrói identidades e subjetividades: junto com os conteúdos das disciplinas escolares; e também adquirem-se na escola percepções, disposições e valores que orientam os comportamentos e estruturam personalidades". Ou seja, quando ocupamos esse espaço social – escola –, lidamos com seres em desenvolvimento que estão em processo de construção de identidades, que aprendem sobre a sociedade, sobre os outros e sobre si próprios.

E como essa tomada de consciência poderia modificar a prática pedagógica de cada professor?

Pensando sobre essa questão, Solé (2004, p. 53) ressalta a dimensão integradora da educação. Ela nos lembra que

> *no processo de desenvolvimento ocorrem mudanças que afetam essa globalidade e que também podem ser identificadas em diferentes áreas ou capacidades: capacidades cognitivas e lingüísticas, motoras, de equilíbrio pessoal, de inserção social e de relação interpessoal.*

Esse pressuposto vem sendo explicitado muito freqüentemente no meio educacional. Mas podemos perguntar: em que medida, de fato, isso vem sendo considerado no cotidiano da sala de aula?

Muitas vezes, o professor investe suficientemente na dimensão cognitiva do desenvolvimento e não dedica atenção à dimensão afetiva. Outras vezes, faz o inverso: cuida da criança com carinho e atenção, mas sem planejar adequadamente como vai ajudá-la a progredir na aprendizagem para alcançar as metas que devem ser atingidas do ponto de vista cognitivo.

Por isso, Solé (2004, p. 53) reitera que

> *não se trata de compartimentos estanques; à medida que meninos e meninas se mostram mais competentes na área cognitiva, suas possibilidades de inserir-se socialmente aumentam, bem como as relações interpessoais que podem estabelecer e tudo isso muda a maneira como vêem a si mesmos.*

Por outro lado, se eles adquirem mais segurança nas relações, perdem o medo de errar, se lançam mais e, conseqüentemente, aprendem mais.

Assim, propomos que cada professor, ao planejar as situações didáticas, reflita sobre os estudantes, considerando o desenvolvimento integral deles, contemplando as características culturais dos grupos a que pertencem e as características individuais, tanto no que se refere aos modos como interagem na escola, quanto às bagagens de saberes de que dispõem. Caso determinada criança esteja com dificuldade de inserir-se no grupo-classe, é papel do

professor planejar estratégias para que ela supere tal dificuldade; caso algum estudante esteja com auto-estima baixa e, portanto, demonstre medo de expor seus sentimentos e conhecimentos, é preciso também pensar em como favorecer o desenvolvimento dele.

Em síntese, como nos diz Solé (2004, p. 53), "o desenvolvimento afeta todas as capacidades humanas e todas devem ser levadas em conta durante a elaboração de um projeto educativo", principalmente se nesse projeto educativo o professor busca intervir na formação cidadã dos estudantes.

E o que significa, para o professor, intervir na formação cidadã das crianças e adolescentes? Concebemos que significa pensar em como ajudá-los a interagir na sociedade de modo confiante e crítico; implica fazer com que eles tomem consciência das contradições sociais e desenvolvam valores para a construção de uma sociedade justa, igualitária e democrática; implica fazer com que eles adquiram autoconfiança, reconhecendo que suas histórias estão inseridas na história dos grupos sociais dos quais participam; significa instrumentalizá-los para que tenham acesso a uma ampla gama de situações sociais e entendam os processos históricos que os excluem de outras situações e possam intervir nessa realidade; implica ajudá-los a dominar os instrumentos de participação nessas diferentes situações, como, por exemplo, ler e escrever com autonomia; significa ajudá-los a se apropriar dos conhecimentos construídos pela humanidade; implica possibilitar que eles exerçam o direito de vivenciar as experiências próprias da faixa etária a que pertencem, como, por exemplo, brincar e interagir de modo lúdico.

Tradicionalmente, as práticas de avaliação desenvolvidas na escola têm se constituído em práticas de exclusão.

Enfim, na escola, é preciso ter objetivos de diferentes dimensões que ajudem os estudantes a participar de modo autônomo, crítico e ousado na sociedade. Para tal, a seleção do que ensinar precisa contemplar e priorizar objetos que os ajudem a desenvolver capacidades nessa direção.

Santos e Paraíso (1996, p. 38-39), a esse respeito, alertam que "o currículo deve dar voz às culturas que foram sistematicamente excluídas pela escola, como a cultura indígena, a cultura negra, a cultura infanto-juvenil, a cultura rural, a cultura da classe trabalhadora e todas as manifestações das chamadas culturas negadas". Desse modo, o professor pode ajudar as crianças e os jovens a entender os processos de exclusão e a valorizar sua própria história, o que pode ter impactos no aumento da auto-estima e da confiança em si próprios.

É nessa mesma linha de pensamento que Silva (2003, p.10) aponta que

> *o espaço educativo se transforma em ambiente de superação de desafios pedagógicos que dinamiza e significa a aprendizagem, que passa a ser compreendida como construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências em vista da formação cidadã.*

E como pode o professor superar os desafios pedagógicos? Para superar dificuldades, é necessário avaliar sistematicamente o ensino e a aprendizagem. Tradicionalmente, no entanto, as práticas de avaliação desenvolvidas na escola têm se constituído em práticas de exclusão: avalia-se para medir a aprendizagem dos estudantes e classificá-los em aptos ou não aptos a prosseguir os estudos. Para que não tenhamos essa prática excludente, é preciso que os professores reconheçam a necessidade de avaliar com diferentes finalidades:

- conhecer as crianças e os adolescentes, considerando as características da infância e da adolescência e o contexto extra-escolar;
- conhecê-los em atuação nos tempos e espaços da escola, identificando as estratégias que usam para atender às demandas escolares e, assim, alterar, quando necessário, as condições nas quais é realizado o trabalho pedagógico;
- conhecer e potencializar as suas identidades;
- conhecer e acompanhar o seu desenvolvimento;
- identificar os conhecimentos prévios dos estudantes, nas diferentes áreas do conhecimento e trabalhar a partir deles;
- identificar os avanços e encorajá-los a continuar construindo conhecimentos nas diferentes áreas do conhecimento e desenvolvendo capacidades;
- conhecer as hipóteses e concepções deles sobre os objetos de ensino nas diferentes áreas do conhecimento e levá-los a refletir sobre elas;
- conhecer as dificuldades e planejar atividades que os ajudem a superá-las;
- verificar se eles aprenderam o que foi ensinado e decidir se é preciso retomar os conteúdos;
- saber se as estratégias de ensino estão sendo eficientes e modificá-las quando necessário.

Diferentemente do que muitos professores vivenciaram como estudantes ou em seu processo de formação docente, é preciso que, em suas práticas de ensino, elaborem diferentes estratégias e oportunidades de aprendizagem e avaliem se estão sendo adequadas. Assim, não apenas o estudante é avaliado, mas o trabalho do professor e a escola. É necessário avaliar:

- se o estudante está se engajando no processo educativo e, em caso negativo, quais são os motivos para o não-engajamento;
- se o estudante está realizando as tarefas propostas e, em caso negativo, quais são os motivos para a não-realização;
- se o(a) professor(a) está adotando boas estratégias didáticas e, em caso negativo, quais são os motivos para a não-adoção;
- se o(a) professor(a) utiliza recursos didáticos adequados e, em caso negativo, quais são os motivos para a não-utilização;
- se ele(a) mantém boa relação ou não com os meninos e meninas e os motivos para a manutenção dessas relações de aprendizagem;
- se a escola dispõe de espaço adequado, se administra apropriadamente os conflitos e, em caso negativo, quais são os motivos para a sua não-administração;
- se a família garante a freqüência escolar da criança ou dos jovens, se os incentiva a participar das atividades escolares e, em caso negativo, quais são os motivos para o não-incentivo;
- se a escola garante aos estudantes e a suas famílias o direito de se informar e discutir sobre as metas de cada etapa de estudos, sobre os avanços e dificuldades reveladas no dia-a-dia.

Nessa perspectiva, os resultados do não-atendimento das metas escolares esperadas em determinado período do tempo são vistos como decorrentes de diferentes fatores sobre os quais é necessário refletir. A responsabilidade, então, de tomar as decisões para a melhoria do ensino, passa a ser de toda a comunidade. Ou seja, o baixo rendimento do estudante deve ser analisado e as estratégias para que ele aprenda

devem ser pensadas pelo professor, juntamente com a direção da escola, a coordenação pedagógica e a família. Pode-se, então, mudar as estratégias didáticas; possibilitar atendimento individualizado; garantir a presença do estudante em sala de aula, no caso dos faltosos; além de outras estratégias, como a de proporcionar maior tempo para que a aprendizagem ocorra, tema que abordaremos a seguir.

A ampliação do ensino fundamental para nove anos e a questão do tempo escolar: alguns cuidados a ter em conta

A ampliação do ensino fundamental para nove anos representa um avanço importantíssimo na busca de inclusão e êxito das crianças das camadas populares em nossos sistemas escolares. Ao iniciarem o ensino fundamental um ano antes, aqueles estudantes passam a ter mais oportunidades para cedo começarem a se apropriar de uma série de conhecimentos, entre os quais tem um lugar especial o domínio da escrita alfabética e das práticas letradas de ler-compreender e produzir textos. No entanto, é preciso planejar e avaliar bem aquilo que estamos ensinando e o que as crianças e os adolescentes estão aprendendo *desde o início* da escolarização. É preciso não perder tempo, não deixar para os anos seguintes o que devemos assegurar desde a entrada das crianças, aos seis anos, na escola.

É preciso não perder tempo, não deixar para os anos seguintes o que devemos assegurar desde a entrada das crianças, aos seis anos, na escola.

E o que fazer com os que não atingirem as metas estabelecidas? Muitos professores, preocupados com a progressão das crianças e jovens, defendem que é melhor que eles repitam o ano do que progridam sem conseguir acompanhar os colegas de sala.

A partir de uma concepção de que devemos assegurar a todos a possibilidade de aprendizagem e de que a escola não deve se ater apenas aos aspectos cognitivos do desenvolvimento, veremos que a reprovação tem impactos negativos, pois provoca, muitas vezes, a evasão escolar e a baixa auto-estima, o que dificulta o próprio processo de aprendizagem posterior.

Com esse princípio de respeito, no entanto, não estamos defendendo que devamos esperar que o estudante aprenda sozinho, "quando vier a consegui-lo", mas sim criar condições propícias de aprendizagem e reconhecer quando ele está em vias de consolidar os conhecimentos esperados ou quando não está conseguindo caminhar nessa direção, no período previsto. Estabelecer metas claras a ser alcançadas é, portanto, um requisito básico para ensinar e para avaliar, conforme discutiremos a seguir.

Avaliando: a definição de metas, a observação e o registro no processo de ensino e aprendizagem

Concordando com o princípio do atendimento à diversidade, Silva (2003, p.11) chama a atenção para o fato de que a avaliação, numa perspectiva formativa reguladora, deve reconhecer as diferentes trajetórias de vida dos estudantes e, para isso, é preciso flexibilizar os objetivos, os conteúdos, as formas de ensinar e de avaliar; em outras palavras, contextualizar e recriar o currículo. É necessário dominar o que se ensina e saber qual é a relevância social e cognitiva do ensinado para definir o que vai se tornar material a ser avaliado.

A mudança das práticas de avaliação é então acompanhada por uma transformação do ensino, da gestão da aula, do cuidado com as crianças e os adolescentes em dificuldade.

Para que isto ocorra, existe um ponto de partida fundamental. Como menciona Leal (2003, p. 20), a seleção consciente do que devemos ensinar

> *é o primeiro passo a ser dado para a construção de uma aprendizagem significativa na escola. Em decorrência dessa tomada de posição em relação ao que é realmente importante, é que podemos organizar nosso tempo na sala de aula e definir o que iremos avaliar e as formas que adotaremos para avaliar.*

Na busca de sermos justos e eficientes como educadores, precisamos garantir a coerência entre as metas que planejamos, o que ensinamos e o que avaliamos. A clareza sobre o que vamos ensinar permitirá, em cada etapa ou nível de ensino, delimitar as expectativas de aprendizagem, das quais dependem tanto nossos critérios de avaliação quanto o nível de exigência.

Portanto, faz-se necessário definir um perfil de saída de cada etapa de ensino e assegurar esforços para compreender os processos de construção de conhecimentos das crianças e adolescentes. Essa complexa tarefa pressupõe uma atitude permanente de observação e registro. Sim, independentemente dos instrumentos utilizados, a avaliação (quando não se limita a produzir notas ou conceitos para fins de aprovação-reprovação ou certificação de estudos) constitui sempre processo contínuo de observação dos avanços, das descobertas, das hipóteses em construção e das dificuldades demonstradas pelos meninos e meninas na escola.

Nesse processo, realizamos um diagnóstico do que os estudantes já sabem, ao iniciarmos uma etapa de ensino, e dos conhecimentos que vão construindo ao longo do período. Morais (2005) afirma que o mapeamento dos saberes já construídos dá ao docente "um retrato" da situação de cada estudante, permitindo-lhe ajustar o ensino e planejar tanto metas coletivas quanto aquelas programadas para indivíduos ou grupos de estudantes que ainda não as alcançaram (ou que estão muito avançados) e merecem, portanto, um atendimento diferenciado em relação ao conjunto da turma.

A fim de que as informações observadas não se dispersem ou sejam esquecidas e para que tenhamos melhores condições de refletir sobre o ensino e a aprendizagem, necessitamos proceder ao registro periódico da situação de cada estudante em relação aos objetivos traçados nos diferentes eixos de ensino.

Empregando instrumentos variados, as práticas avaliativas mais defendidas atualmente compartilham esse ponto: o registro escrito de informações mais qualitativas sobre o que as crianças e os adolescentes estão aprendendo. As formas de registro qualitativo escrito permitem que

- *os professores comparem os saberes alcançados em diferentes momentos da trajetória vivenciada;*
- *os professores acompanhem coletivamente, de forma compartilhada, os progressos dos estudantes com quem trabalham a cada ano;*
- *os estudantes realizem auto-avaliação, refletindo, dessa forma, sobre os próprios conhecimentos e sobre suas estratégias de aprendizagem, de modo que possam redefinir os modos de estudar e de se apropriar dos saberes;*
- *as famílias acompanhem sistematicamente os estudantes, podendo, assim, dar sugestões à escola sobre como ajudar as crianças e os adolescentes e discutir suas próprias estratégias para auxiliá-los;*
- *os coordenadores pedagógicos (assistentes pedagógicos, equipe técnica) conheçam o que vem sendo ensinado/aprendido pelos estudantes e possam planejar os processos formativos dos professores.*

A diversificação dos instrumentos avaliativos, por sua vez, viabiliza um maior número e variedade de informações sobre o trabalho docente e sobre os percursos de aprendizagem, assim como uma possibilidade de reflexão acerca de como os conhecimentos estão sendo concebidos pelas crianças e adolescentes. Entender a lógica utilizada pelos estudantes é um primeiro passo para saber como intervir e ajudá-los a se aproximar dos conceitos que devem ser apropriados por eles.

A diversificação dos instrumentos avaliativos, por sua vez, viabiliza um maior número e variedade de informações sobre o trabalho docente e sobre os percursos de aprendizagem.

O uso de *portfolios*, por exemplo, pode ser útil para que os estudantes, sob orientação dos professores, possam analisar suas próprias produções, refletindo sobre os conteúdos aprendidos e sobre o que falta aprender, ou seja, possam visualizar seus próprios percursos e explicitar para os professores suas estratégias de aprendizagem e suas concepções sobre os objetos de ensino.

Tal prática é especialmente relevante por propiciar a idéia de que não cabe apenas ao professor avaliar o processo de aprendizagem e de ensino. Tal concepção é contrária às orientações dadas em uma perspectiva tradicional, com seus fins excludentes de classificar e selecionar estudantes aptos e não-aptos, que sempre foi promotora de heteronomia: como só o professor julgava os produtos do estudante, esse último introjetava a idéia de que era incapaz de avaliar o que fazia, pois só o adulto-professor sabia o certo. Se queremos que crianças e adolescentes sejam cada vez mais autônomos, precisamos promover, no cotidiano, situações em que os estudantes reflitam, eles próprios, sobre seus saberes e atitudes, vivenciando uma avaliação contínua e formativa da trajetória de sua aprendizagem.

Para ajudar as crianças e os adolescentes nessa tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades, além do próprio diálogo (com o professor e os colegas), precisamos nos valer de recursos que documentem, que materializem a sua trajetória. Como dito, os *portfolios*, que vêm, nos últimos anos, sendo utilizados por um número cada vez maior de professores, têm sido um dos meios de concretizar tais práticas (cf. Hernández, 1998). Mas o que é um *portfolio*?

Hernández (2000, p. 166) define *portfolio* como sendo

> *um continente de diferentes tipos de documentos (anotações pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controles de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc.) que proporciona evidências dos conhecimentos que foram sendo construídos, as estratégias utilizadas para aprender e a disposição de quem o elabora para continuar aprendendo.*

Ferraz (1998, p. 50) também se refere ao *portfolio* como esse conjunto de documentos que auxiliam tanto os estudantes quanto os professores e familiares a acompanhar o processo de aprendizagem. Para ela, o *portfolio*

> *compreende todo o processo de arquivamento e organização de registros elaborados pelos alunos, construídos ao longo do ano letivo: textos, desenhos, relatórios ou outros materiais produzidos por eles e que permitam acompanhar suas dificuldades e avanços na matéria. Periodicamente, ele [o professor] discute com cada estudante sobre os registros feitos. O portfolio, que*

> *pode ser apresentado numa pasta, tem ainda uma vantagem: a de servir como um elo significativo entre o professor, o aluno e seus pais.*

Vemos, assim, que a *materialidade* dos *portfolios* permite não só ao professor, mas, sobretudo, ao estudante (e sua família), *comparar* o que se sabia de início com o que foi se construindo ao longo de determinada etapa escolar. Como se pode inferir, para se prestar à finalidade de auto-avaliação pelo estudante, a confecção desse tipo de recurso precisa contar com a participação dele na periódica seleção, registro de comentários e reflexão sobre o que conseguiu aprender.

Ao procederem à seleção das produções que constarão no *portfolio*, tanto os estudantes quanto os professores precisam revisitar as situações em que os trabalhos foram produzidos e retomar os conceitos trabalhados. O *portfolio* é, portanto, um facilitador da reconstrução e reelaboração, por parte de cada estudante, de seu processo de aprendizagem ao longo de um período de ensino. Assim, a relevância não está no *portfolio* em si, mas no que o estudante aprendeu ao construí-lo, ou seja, ele constitui um meio para se atingir um fim. Dessa forma, é importante pensar que não basta selecionar, ordenar evidências de aprendizagens e colocá-las num formato para serem apresentadas, mas refletir sobre o que foi aprendido e sobre as estratégias usadas para aprender.

Os *diários de classe ampliados* também são muito valiosos para o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem. Nessa forma de registro qualitativa, caracterizada pela presença, nos diários de classe, de espaços para anotações sobre os estudantes, é fundamental que os professores e equipe pedagógica reflitam sobre o que deve ser priorizado em cada etapa de ensino e planejem como organizar as anotações referentes aos percursos de aprendizagem das crianças e adolescentes.

Assim, em cada página, que corresponde a cada estudante, os professores encontram espaços, com títulos referentes aos principais aspectos a ser avaliados, para fazerem as anotações, com indicação da data da observação e do instrumento utilizado para analisar o que está sendo foco da avaliação.

Por meio dessa visualização, o professor pode acompanhar cada estudante e refletir sobre quais estratégias didáticas estão sendo boas e quais não estão ajudando no processo de aprendizagem. Pode pensar, também, em estratégias para organizar agrupamentos de estudantes para trabalhos diversificados e em alternativas ou tarefas para acompanhamento individual, quando for necessário.

Para delimitar o que registrar, no entanto, é fundamental, a partir de objetivos relevantes, definir as metas prioritárias e construir instrumentos de avaliação que permitam ao estudante evidenciar o que pensa sobre o que está sendo aprendido. No próximo tópico, os instrumentos de avaliação serão foco de debate.

Instrumentos de avaliação: avaliar produtos ou refletir sobre os processos e percursos de aprendizagem?

Como obter as informações de que necessitamos para acompanhar os percursos dos estudantes? Como apreender os modos como eles representam os conceitos? Como saber o que pensam sobre o que ensinamos para pensarmos nas possibilidades pedagógicas que assegurariam a qualidade do ensino-aprendizagem? Como proceder para que os estudantes evidenciem seus avanços e suas dificuldades? Como analisar as respostas que eles dão, buscando apreender a lógica utilizada por eles na realização das tarefas propostas?

Os instrumentos utilizados podem ser variados, mas, em nossa perspectiva, precisam diagnosticar sistematicamente a construção de saberes específicos, capacidades, habilidades,

além de aspectos ligados ao desenvolvimento pessoal e social.

Em relação à apropriação dos conhecimentos, não é suficiente sabermos se os estudantes dominam ou não determinado conhecimento ou se desenvolveram ou não determinada capacidade. É preciso entender o que sabem sobre o que ensinamos, como eles estão pensando, o que já aprenderam e o que falta aprender. Essa mudança de postura é o que diferencia os professores que olham apenas o produto da aprendizagem (respostas finais dadas pelos estudantes) e os que analisam os processos (as estratégias usadas para enfrentar os desafios).

Não é suficiente sabermos se os estudantes dominam ou não determinado conhecimento ou se desenvolveram ou não determinada capacidade.

Nessa perspectiva, os instrumentos usados, além de diagnosticarem, servem para fazer o professor repensar sua prática, ou seja, podem ter uma dimensão formativa do docente, principalmente se ocorrem momentos coletivos de discussão sobre os trabalhos dos estudantes.

Para diagnosticar os avanços, assim como as lacunas na aprendizagem, podemos nos valer tanto das *produções escritas* e *orais diárias* dos estudantes (os textos e escritas de palavras que produzem a cada dia na sala de aula; o que comentam, escrevem ou lêem ao participarem das atividades na classe) quanto de *instrumentos específicos* (tarefas, fichas, etc.) que nos forneçam dados mais controlados e sistemáticos sobre o domínio dos saberes e conteúdos das diferentes áreas de conhecimento a que se referem os objetivos e as metas de ensino.

Nas tarefas ou fichas usadas para avaliar as capacidades na área de língua portuguesa, podemos, por exemplo, pedir que os estudantes escrevam textos (indicando, obviamente, finalidades e destinatários); podemos entregar textos para que tentem ler e depois conversar sobre o que entenderam. No caso das crianças em fase de aprendizagem do sistema alfabético, podemos, também, pedir que escrevam palavras, mostrando as relações entre as partes escritas e as orais; entre muitas outras atividades possíveis.

A partir da análise desses materiais, podemos fazer os registros de acompanhamento. Se pensarmos nas competências de leitura e de produção de textos que devem ser construídas no primeiro ano da escolarização do ensino fundamental, poderemos, por exemplo, registrar se cada estudante compreende textos lidos pela professora, extraindo as informações principais (quem, o quê, quando, onde, por quê etc.); compreende textos mais longos lidos pela professora, elaborando inferências e apreendendo o sentido global do texto; lê textos curtos com autonomia, podendo extrair informações principais; demonstra interesse em ler, em buscar consultar livros e outros suportes textuais; elabora textos que serão registrados pela professora, organizando as informações e estabelecendo relações entre partes do texto, em atendimento a diferentes finalidades e destinatários; escreve textos curtos dos gêneros que foram explorados nas aulas...

Essa forma de avaliar se distancia, em muito, das que priorizam o registro de quantidade de erros que os estudantes cometem quando escrevem textos; ou das práticas em que são feitas as contagens de quantidade de questões que conseguem responder após a leitura de um texto; ou mesmo das centradas nas anotações de como os estudantes lêem em voz alta, com ênfase apenas na decodificação e na entonação.

Se mudarmos a área de conhecimento, podemos, também, encontrar exemplos que diferenciam as propostas em que os professores simplesmente

assinalam o que está certo e errado daquelas em que os professores tentam entender os percursos de aprendizagem e, assim, refletir sobre os processos de aprendizagem.

Na área de matemática, por exemplo, temos como um dos objetivos o trabalho com classificações.[4] Ou seja, temos como uma das metas levar os estudantes a aprenderem a classificar e a refletir sobre critérios de classificação. Essa seleção de conteúdo está fundamentada na idéia de que cotidianamente classificamos eventos e fenômenos da natureza e da sociedade. Freqüentemente lemos tabelas e gráficos, em que os dados são classificados e agrupados para comparações e tomadas de decisão importantes em diferentes esferas sociais, como a economia, por exemplo.

Ao avaliarmos os estudantes em relação a esse aspecto, podemos registrar que tipos de classificação são capazes de estabelecer: classificação a partir de um critério único (ex. ser menino ou menina), classificação a partir de uma combinação de critérios (ser menino ou menina, da 2ª ou 3ª série), classificação com negação de uma categoria (meninos e meninas, excluindo os que não gostam de jogar futebol), entre outras; se eles conseguem descobrir os critérios de classificação usados em diferentes situações (ao analisarem reportagens, quadros e tabelas, por exemplo); se eles são capazes de comparar e equalizar coleções...

Para chegarmos a esse registro, não podemos usar apenas instrumentos de múltipla escolha. É preciso planejar situações em que os estudantes explicitem como chegaram a determinados resultados e possam expor as estratégias adotadas para resolver problemas de classificação.

Falamos até aqui de instrumentos utilizados pelo professor para, ele próprio, diagnosticar e registrar os percursos de aprendizagem dos estudantes de maneira que ele possa ajustar o ensino a eles oferecido. É necessário, porém, não perdermos de vista o papel da *auto-avaliação* do professor.

Para atuarmos em qualquer esfera social, precisamos, como já dissemos, planejar nossas ações de modo que encontremos as melhores estratégias para atingir nossos alvos e atender às metas a que nos propomos. Para que melhoremos nossas estratégias de ação e consigamos cada vez mais conquistas, precisamos continuamente avaliar se tomamos as decisões certas, se usamos os instrumentos mais adequados, se conduzimos as situações da melhor maneira possível.

Assim também acontece com os professores, para melhorarmos nossa prática pedagógica, precisamos avaliar sempre se estamos selecionando adequadamente as prioridades, se estamos usando os recursos mais adequados, se estamos desenvolvendo as melhores estratégias, enfim, precisamos nos auto-avaliar.

A auto-avaliação, então, precisa fazer parte do cotidiano escolar, não apenas do estudante, mas do professor, do coordenador pedagógico e de todos que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Avaliando para melhorar a aprendizagem: mais algumas idéias

Algumas redes de ensino vêm adotando modalidades de registros escritos mais qualitativos, tornando-os instrumentos primordiais no acompanhamento da aprendizagem e na tomada de decisões para o avanço qualitativo das aprendizagens dos estudantes. Se, do ponto de vista oficial, tais registros significam um grande avanço, é preciso ter cuidado em não transformá-los em tarefa burocrática. Como bem expuseram Oliveira e Morais (2005), estudos já demonstraram a necessidade de os

[4] Exemplo adaptado de uma ficha de acompanhamento de estudantes da Rede Municipal de Ensino de Camaragibe/PE, elaborada por Gilda Lisboa Guimarães.

professores terem oportunidades de discutir continuamente os objetivos e os instrumentos de avaliação que passaram a usar, a fim de se apropriarem daqueles novos recursos e serem, de fato, ajudados a reorganizar sua tarefa de ensino ao empregá-los.

Para que não haja um descompasso entre o registrado e o vivido/priorizado em sala de aula, insistimos na necessidade de garantir alguns cuidados aparentemente óbvios, mas nem sempre cumpridos. Em primeiro lugar, recordemos, deve-se ter clareza sobre o que é necessário que os estudantes aprendam em cada etapa escolar, o que constitui um direito deles. É preciso "não deixar o tempo passar", mas sim monitorar, continuamente, os progressos e as lacunas demonstrados pelos estudantes. Assim, poderemos ajustar a forma de ensinar, em lugar de esperar o fim do período para, já sem ter muito por fazer, constatar se as crianças e os adolescentes aprenderam ou não o que foi estabelecido.

Em segundo lugar, para que tenhamos clareza sobre o que ensinar e avaliar, necessitamos "traduzir" em objetivos observáveis os conteúdos formulados geralmente de modo muito "amplo" nos documentos curriculares ou planos de curso. Só com esse nível de clareza e concretude podemos fazer o registro avaliativo *ao longo das semanas* em que se dá o ensino-aprendizagem, de forma que possamos corrigir-realimentar o processo de ensino e não perder as informações que detectamos sobre os meninos e as meninas no dia-a-dia.

Finalmente, e nunca é demais lembrar que, para que o estudante e sua família tenham voz, devem participar efetivamente do processo de avaliação. Necessitamos garantir que as famílias conheçam as expectativas da escola em relação às crianças e aos adolescentes em cada unidade e série (ou ano) e acompanhem a trajetória percorrida, podendo se posicionar junto à professora, à turma e à escola. Se o estudante e sua família sabem aonde a escola quer chegar, se estão envolvidos no dia-a-dia de que são os principais beneficiários, poderão participar com mais investimento e autonomia na busca do sucesso nessa empreitada que é o aprender.

Referências Bibliográficas

GUEDES, B.; BRANT, F. O medo de amar é o medo de ser livre. In: CD. Beto Guedes. *Amor de índio*. Emi Odeon, 1978.

FERRAZ, P. T. Aprendizagem e avaliação. In: *Nova Escola*, n. 116. p. 50-51, 1998.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação*: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. *Cultura visual, mudança educativa e projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LEAL, T.F. Intencionalidade da avaliação na língua portuguesa. In: SILVA, J.F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MORAIS, A.G. O diagnóstico como instrumento para o planejamento do ensino de ortografia. In: SILVA, A; MORAIS, A. G.; MELO, K.R. (Org.) *Ortografia na sala de aula*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2005.

OLIVEIRA, S.A.; MORAIS, A.G. *O registro como alternativa oficial na escolarização ciclada da PCR*: como procedem as professoras em relação ao ensino e à avaliação do aprendizado do sistema de escrita alfabética? 2005. Texto submetido ao XIII ENDIPE, 2006.

SANTOS, L. P.; PARAÍSO, M. A. O currículo como campo de luta. In: *Presença Pedagógica*, n. 7, 1996.

SILVA, J. Introdução: avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, J., HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M.T. *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SOLÉ, I. Das capacidades à prática educativa. In: COLL, C.; MARTÍN, E. (Org.) *Aprender conteúdos & desenvolver capacidades*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MODALIDADES ORGANIZATIVAS DO TRABALHO PEDAGÓGICO: UMA POSSIBILIDADE

Alfredina Nery[1]

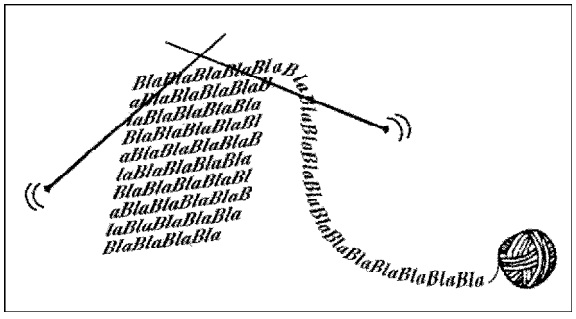
Tecendo a manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã;
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro: de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros se cruzem
os fios do sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
.....

João Cabral de Melo Neto

Os fins da educação, os objetivos pedagógicos e os conhecimentos a ser trabalhados no ensino fundamental, especialmente com a criança de seis anos, são amplamente discutidos nos outros textos desta publicação. Neles há explicitação de determinados pressupostos, atitudes, práticas e formas de organizar o trabalho pedagógico. O presente texto objetiva articular algumas concepções e sugestões de práticas dos demais textos, na tentativa de sinalizar possibilidades cotidianas de trabalho.

Este texto não tem a intenção de propor atividades que devem ser seguidas pelo(a)s professore(a)s. O que desenvolvemos aqui são processos de organização do trabalho pedagógico. Portanto, os exemplos são apenas referências em que se destacam quatro modalidades de organização dos conteúdos de trabalho com as áreas do conhecimento – referenciadas na



(Joseph Russafa)

[1] Formada em Letras e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo – Professora universitária, formadora e consultora pedagógica na área de linguagem/ língua/leitura.

obra *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*, de Delia Lerner –, nem sempre com as mesmas denominações e/ou ações indicadas: atividade permanente, seqüência didática, projeto e atividade de sistematização.

Este texto parte de uma concepção de linguagem como interação, o que possibilita articular as várias áreas do conhecimento, pois considera o ser humano um ser de linguagem, uma vez que esta constitui o sujeito em seu contexto. A imagem da página anterior é uma boa analogia do que consideramos linguagem.

Na comparação, o novelo pode ser entendido como o repertório de mundo, lingüístico e textual dos interlocutores, numa dada situação de linguagem. O tecido sendo tricotado pode ser a materialização do conceito de "texto" que, na sua origem, está relacionado à idéia de tessitura, de fios que compõem o tecido. E os sinais semicurvos, nas extremidades das duas agulhas, lembram sinais gráficos das histórias em quadrinhos, usados para indicar movimento no desenho, o que também dá a idéia de que um texto é negociação de sentidos entre os sujeitos da situação comunicativa.

Linguagem e poder têm andado juntos na história da humanidade.

Por fim, podemos entender que o ponto de intersecção entre as duas agulhas pode indicar tanto contato dos interlocutores como lugar de disputa, uma vez que lembram também duas espadas em luta, como que sinalizando que há uma "arena" das palavras, no jogo social, confirmando as relações entre linguagem e poder.

Linguagem e poder têm andado juntos na história da humanidade. Ao mesmo tempo em que a palavra aproxima as pessoas, ela pode também afastá-las, pois estão em jogo relações de domínio. Muitas vezes a relação desigual entre as pessoas é traduzida pelo fato de que apenas uma pode usar a palavra ou apenas a palavra de uma delas é aquela que "vale", como, por exemplo: o adulto e a criança; o professor e o estudante; o chefe e o subalterno; o pai e o filho; o médico e o paciente. Evidentemente, essas relações desiguais são reflexos de questões sociais mais amplas.

Enfim, a linguagem não é apenas comunicação ou suporte de pensamento, é, principalmente, interação entre sujeitos; é lugar de negociação de sentidos, de ideologia, de conflito, e as condições de produção de um texto (para quê, o quê, onde, quem, com quem, quando, como) constituem seus sentidos, para além de sua matéria formal – palavras, linhas, cores, formas, símbolos.

A linguagem é constitutiva do sujeito, ou seja, faz parte do processo de identidade pessoal e social de cada pessoa e, por isso, a escola precisa considerá-la na formação de pessoas que sejam capazes de compreender mais e melhor o mundo, inclusive transformando-o. O estudo das linguagens, na escola, é, ainda, fundamental tanto para as aprendizagens dos conteúdos escolares, quanto para a ampliação da participação cidadã do estudante na sociedade.

É com esse pressuposto que o presente texto procura articular suas sugestões didáticas às discussões dos demais textos, considerando

- *a singularidade da infância, na direção de fazer a "entrada" da criança de seis anos no ensino fundamental ser um ganho para as demais e não o contrário;*
- *o brincar como "um modo de ser e estar no mundo", levando em conta a função humanizadora da cultura e sua contribuição para a formação da criança;*
- *as linguagens verbais, artísticas e científicas como articuladoras de uma prática multidisciplinar, num contexto de letramento;*

- *o texto (nas várias linguagens), a partir do que os estudantes já conhecem, como usuários da língua, mesmo aqueles que ainda não têm autonomia para decifrar o escrito;*
- *as relações entre letramento e alfabetização, para que se garanta que a criança se alfabetize numa perspectiva letrada;*
- *a aprendizagem dos conhecimentos das áreas das ciências sociais, das ciências naturais e das linguagens, relativos aos anos/séries do ensino fundamental, como possibilitadores da ampliação das referências de mundo da criança;*
- *a constituição de espaços coletivos de organização do trabalho pedagógico, o que inclui a decisão sobre normas, limites, horários, distribuições de tarefas etc.*

Com o objetivo de contextualizar suas propostas, o texto inicia-se com uma breve reflexão sobre o planejamento como um princípio e uma prática deflagradora de todo o trabalho na escola e na sala de aula, num movimento contínuo e interdependente em que se planeja, se registra e se avalia. Em seguida, o texto arrola algumas possibilidades de trabalho, por meio das modalidades de organização de conteúdos, procurando articulá-las também às contribuições dos demais textos. Levanta ainda algumas possibilidades de trabalho com a formação continuada de professores.

O currículo escolar é construção da identidade do estudante e espaço de conflito dos interesses da sociedade.

O planejamento

Por entender que a realidade precisa ser observada, analisada, comparada e reinserida no todo, tendo em vista o processo, as contradições e as aproximações sucessivas, o planejamento pedagógico do(a) professor(a) começa, coletivamente, a partir do que toda a escola pensa e realiza em seu projeto pedagógico.

O planejamento da escola contempla, assim, desde os critérios de organização das crianças em classes ou turmas, a definição de objetivos por série ou ano, bem como o planejamento do tempo, espaço e materiais considerados nas diferentes atividades e seus modos de organização: hora de sala de aula, brincadeiras livres, hora da refeição, saídas didáticas, atividades permanentes, seqüências didáticas, atividades de sistematização, projetos etc.

Um outro aspecto, muitas vezes negligenciado, é a participação dos pais/ comunidade no planejamento escolar. Não se pode esquecer que são suas histórias, suas profissões, seus modos de entender e agir no mundo que constituem a identidade das crianças, nossos estudantes na escola.

E mais: se entendemos que o currículo escolar é construção da identidade do estudante e espaço de conflito dos interesses da sociedade, o planejamento precisa ser compreendido como processo coletivo e como ferramenta de diálogo em que se considere a participação também dos estudantes no trabalho a ser constituído, bem como da comunidade escolar.

O(a) professor(a) planeja seu curso, levando em conta o plano/projeto da escola e as crianças concretas de sua turma: seus conhecimentos, interesses, necessidades. Considera ainda as condições reais de seu trabalho, sua trajetória profissional, bem como os objetivos pedagógicos para os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.

Em se tratando de planejamento, sabemos que uma questão fundamental a ser enfrentada no trabalho cotidiano diz respeito ao tempo, que é sempre escasso, por isso, há necessidade de

qualificá-lo didaticamente. Nesse sentido, o tempo deve ser organizado de forma flexível, possibilitando que se retomem perspectivas e aspectos dos conhecimentos tratados em diferentes situações didáticas. Outro aspecto é o fato de as pessoas aprenderem de formas diferentes, porque têm tempos também diferentes de aprendizagem. Variar, então, a forma de organizar o trabalho e seu tempo didático pode criar oportunidades diferenciadas para cada estudante, o que pode representar um ganho significativo na direção da formação de todos, sem excluir nenhum estudante.

As modalidades de organização do trabalho pedagógico

As atividades discutidas a seguir levam em conta algumas possibilidades de integração/articulação entre as áreas do conhecimento, não só como processo de trabalho do(a) professor(a), na sala de aula, como da própria escola, como coletividade. Selecionamos quatro modalidades que podem contribuir bastante para a organização do tempo pedagógico: atividade permanente, seqüências didáticas, projetos e atividades de sistematização.

Ressalte-se, já de início que, no texto *Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão*, há um instrumento sugerido, denominado diários de classe ampliados. Acreditamos que as quatro modalidades, a seguir discutidas, podem constar dos referidos diários, como forma de avaliação e acompanhamento do processo dos estudantes, com ênfase tanto no engajamento de cada criança da turma, quanto em suas aprendizagens conceituais mais específicas.

Atividade permanente

1 - O que é

Trabalho regular, diário, semanal ou quinzenal que objetiva uma familiaridade maior com um gênero textual, um assunto/tema de uma área curricular, de modo que os estudantes tenham a oportunidade de conhecer diferentes maneiras de ler, de brincar, de produzir textos, de fazer arte etc. Tenham, ainda, a oportunidade de falar sobre o lido/vivido com outros, numa verdadeira "comunidade".

2 - Sugestões

Você sabia? – momento em que se discutem assuntos/temas de interesse das crianças. "Como viviam os dinossauros?" "Por que a água do mar é salgada?" "Como as crianças indígenas brincam?". Cada estudante ou grupo pode se encarregar de tentar descobrir respostas para as perguntas. O professor também pode trazer, para esse momento, suas observações sobre o que mais mobiliza sua turma, em termos de curiosidade científica. É hora de trazer conteúdos das outras áreas curriculares: história, geografia, ciências, matemática, educação física, como objeto de leitura e discussão.

Notícia da hora – momento reservado às notícias que mais chamaram a atenção das crianças na semana. Hora de exercitar o relato oral da criança que, por sua vez, vai aprendendo, cada vez mais, a fazê-lo, fazendo. Momento organizado para também o professor selecionar notícias que não mobilizaram as crianças, mas que podem ser discutidas em sala, na tentativa de ampliar as referências do grupo- classe.

Nossa semana foi assim... momento em que se retoma, de forma sucinta, o trabalho desenvolvido e se auxiliam as crianças no relato e na síntese do que aprenderam; em que a memória de um pode/deve ser complementada com a fala do outro; em que o professor faz uma síntese escrita na lousa ou em cópias no papel ou no retroprojetor. Enfim, é hora de sistematizar, um pouco mais, as aprendizagens da semana: o que sabíamos? O que aprendemos? O que queremos aprender mais?

Vamos brincar? – momento em que se "brinca por brincar", em pequenos grupos, meninas com meninos, só meninas, só meninos, em duplas, em trios, sozinhos. É hora de o(a) professor(a) garantir a brincadeira, organi-

zando, com as crianças, tempos, espaços e materiais para esse fim. É hora de observar as crianças nesse "importante fazer". É hora de registrar essas observações para que possam ajudar o(a) professor(a) a planejar outras atividades, a partir de um maior conhecimento sobre a turma, sobre cada criança.

Fazendo arte – momento reservado para as crianças conhecerem um artista específico (músico, poeta, pintor, escultor etc.), sua obra, sua vida. Pode ser hora ainda de "fazer à moda de...", em que as crianças realizam releituras de artistas e obras. Pode também ser momento de autoria de cada criança, por meio de sua expressão verbal, plástica, sonora.

Cantando e se encantando – momento em que se privilegiam as músicas que as crianças conhecem e gostam de cantar, sozinhas, todas juntas. É hora também de ouvir músicas de estilos e compositores variados, como forma de ampliação de repertório e gosto musical.

No mundo da arte – momento em que se organizam idas dos estudantes a exposições, apresentações de filmes, peças teatrais, grupos musicais. Para isso, planejar com as crianças toda a atividade, fazendo o roteiro da saída, o que e como observar. Na volta, avaliar a atividade, ouvindo o que as crianças sentiram e pensaram a respeito e organizando registros, com blocões, cadernos coletivos ou murais.

Comunidade, muito prazer! – momento em que se convidam artistas da região ou profissionais especializados (bombeiros, eletricistas, engenheiros, professores, repentistas, contadores de histórias etc.) para irem à escola e fazerem uma apresentação/palestra/conversa. O evento demanda ação das crianças junto com o(a) professor(a): elaborar o cronograma, selecionar as pessoas, fazer o convite, organizar a apresentação da pessoa, avaliar a atividade etc.

A família também ensina... momento em que se convidam mãe, pai, avô, avó, tio, tia para contar histórias, fazer uma receita culinária, contar como se brincava em sua época, cantar com as crianças. É a família enriquecendo seus laços com a escola e com as crianças. É a família compartilhando seus saberes.

Descobri na Internet – para as crianças que têm acesso em casa ou na comunidade à rede mundial de computadores, é possível reservar um momento para as descobertas que realizam, a partir dessa ferramenta de informação. Devagar, o(a) professor(a) pode ajudá-las a selecionar informações e a ter uma visão mais crítica sobre o que circula na Internet.

Leitura diária feita pelo(a) professor(a) – momento em que se lê para as crianças. É momento de o leitor experiente ajudar a ampliar o repertório dos leitores iniciantes. É possível, por exemplo, ler uma história longa em capítulos, como se liam os folhetins, como se acompanha uma novela na TV, mas também se pode ler histórias curtas, como fábulas, crônicas etc. Ou ler poemas, com muita expressividade, enfatizando aqueles cuja sonoridade das palavras, cujo jogo verbal são as tônicas da construção poética. É possível ler ainda o quadro de um pintor: suas formas, cores, linhas.

Roda semanal de leitura – com as possibilidades referidas e outras ainda, como, por exemplo, quando as crianças selecionam, de própria escolha, em casa, na biblioteca (de classe, da escola ou da cidade), livros/textos/gibis para ler em dias e horários predeterminados. Podem depois conversar sobre o que leram para seus colegas. São leitores influenciando leitores. São leitores partilhando leituras.

OLHO VIVO

É possível planejar uma atividade diária ou semanal de leitura cuja finalidade seja fazer o estudante conhecer melhor um determinado gênero de texto. Escolhido o gênero textual, determinar por quanto tempo e como se vai lê-lo, em situações em que:

- o(a) professor(a) leia com a turma, de forma compartilhada;

- a criança, individualmente, tenha autonomia de leitura. Nesse caso, o(a) professor(a) pode também ler, neste momento, uma vez que ele é um importante modelo de leitor para o estudante — é possível explicitar, inclusive, aos(às) menino(a)s por quais razões todos lerão, inclusive ele/ela;
- os estudantes lêem em dupla, negociando sentidos.

Mas é preciso tomar cuidado! Entendemos a leitura, nessa modalidade de organização didática, como uma atividade em si, na direção de formar leitores, por isso o importante é o convívio com os textos. Não é ler para ... dramatizar, resumir, responder perguntas sobre o lido, fazer um desenho do que se leu. É ler por ler. É ler para ampliar o repertório textual. Ou seja, a ênfase aqui é no processo de leitura e não no produto; assim, a avaliação desse trabalho toma outro caráter. Assim, priorizamos duas sugestões de avaliação:

1 - elaboração de uma "Ficha de leitores", com dados sobre as leituras feitas. Em dias, previamente marcados, comentam-se com a turma as fichas, instigando comentários gerais sobre os assuntos lidos e, ainda, se quiser, os próprios processos de leitura dos estudantes (como tem sido a atividade permanente? têm gostado? têm aproveitado? de que forma? etc.);

2 – ao término de um tempo determinado (mês? bimestre? semestre?), o(a) professor(a), com as crianças, avalia o trabalho realizado. Assim também o faz com seus pares professores. Então, a escola avalia o processo e todos decidem sobre a continuidade da atividade e eventuais alterações/ampliações etc.

Seqüência didática

1 - O que é

Sem que haja um produto, como nos projetos, as seqüências didáticas pressupõem um trabalho pedagógico organizado em uma determinada seqüência, durante um determinado período estruturado pelo(a) professor(a), criando-se, assim, uma modalidade de aprendizagem mais orgânica. Os planos de aula, em geral, seguem essa organização didática.

A seqüência didática permite, por exemplo, que se leiam textos relacionados a um mesmo tema, de um mesmo autor, de um mesmo gênero; ou ainda que se escolha uma brincadeira e se aprenda sua origem e como se brinca; ou também que se organizem atividades de arte para conhecer mais as várias expressões artísticas, como o teatro, a pintura, a música etc.; ou que se estudem conteúdos das várias áreas do conhecimento do ensino fundamental, de forma interdisciplinar.

2 - Sugestões

Lendo Fábula

Objetivo: trabalhar com as estratégias de leitura, no sentido de a criança ir tomando consciência de que o processo de ler prevê seleção, antecipação, inferência e verificação de aspectos do texto que se lê.

O urso e as abelhas

Um urso topou com uma árvore caída que servia de depósito de mel para um enxame de abelhas. Começou a farejar o tronco quando uma das abelhas do enxame voltou do campo de trevos. Adivinhando o que ele queria, deu uma picada daquelas no urso e depois desa-pareceu no buraco do tronco. O urso ficou louco de raiva e se pôs a arranhar o tronco com as garras na esperança de destruir o ninho. A única

coisa que conseguiu foi fazer o enxame inteiro sair atrás dele. O urso fugiu a toda a velocidade e só se salvou porque mergulhou de cabeça num lago.

Moral da história: *Mais vale suportar um só ferimento em silêncio que perder o controle e acabar todo machucado* (*Fábulas de Esopo*/compilação: Russel Ash e Berbard Higton; tradução de Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994)

Desenvolvimento do trabalho

Os três momentos de trabalho, a seguir, representam um modo de ler diferente, por exemplo, do que foi proposto na atividade permanente. Agora se trata de fazer uma espécie de "modelagem" das estratégias que um leitor proficiente faz para compreender o que lê. Um bom começo é acomodar as crianças de forma que se sintam confortáveis para a leitura.

Momento A - antes da leitura

Atividades cujo objetivo é trazer o repertório do leitor (seus conhecimentos prévios) para a compreensão textual, discutindo os elementos contextualizadores do texto: autor, portador, título, sumário, capas, assunto/tema, ilustrações.

1 – Mostre a capa e quarta-capa do livro em que está publicada a fábula, discutindo suas ilustrações (ou então use outro livro de fábulas, em que há essa fábula, mesmo em outra versão, ou outra fábula ainda...). Mostre também as ilustrações internas. Provavelmente, as crianças já conseguirão relacioná-las a histórias de seu repertório. Pergunte, a partir dessas primeiras indicações, se sabem o que se vai ler, nesse momento.

2 – Quando ler o título do livro, "Fábulas de Esopo", é bem possível que muitas crianças explicitem que conhecem fábulas sim. Peça, então, que algumas contem algumas histórias que conheçam. Não há problema se forem contos de fadas ou outras histórias tradicionais e não, exatamente, fábulas. Essa é apenas uma boa oportunidade de os leitores se aproximarem do gênero textual "fábula" – afinal, a classificação dos gêneros textuais também não é tão tranqüila, mesmo entre os especialistas.

3 – Em relação ao autor, conte às crianças quem foi Esopo: um escravo que teria vivido na Grécia, no século V a.C., considerado o maior divulgador de fábulas. No entanto, não se sabe nem se ele realmente existiu. Pode ser que algumas crianças se lembrem de Monteiro Lobato, que também escreveu suas versões de algumas fábulas. Incentive-as para que falem a respeito.

4 – Em seguida, leia os títulos de algumas fábulas presentes no livro, perguntando se as crianças conhecem algumas delas. Seria interessante ouvir algumas dessas histórias contadas pelas crianças.

Se esse momento, em que se explicitam os conhecimentos dos estudantes, for rico em discussão, as crianças possivelmente estarão mais motivadas, inclusive, para prosseguirem com a leitura. Se você registrar as reflexões feitas, em forma de cartaz, por exemplo, poderão, no momento C, discutir as hipóteses levantadas, o que é fundamental para o processo de leitura: fazer antecipações iniciais que se vão ou não confirmando ao longo da leitura.

Momento B – durante a leitura

Atividades cuja finalidade é apresentar alguns objetivos orientadores do ato de ler, por meio de um levantamento de aspectos que auxiliem a construção dos sentidos do texto: o tema, o gênero textual em suas funções e características, os recursos expressivos utilizados pelo autor. Dessa forma, você estabelece com os estudantes alguns objetivos para antecipar aspectos importantes do texto, por meio de um mapa textual que os ajude na compreensão global do que vão ler.

1 – Antes de realizar a leitura da fábula, em voz alta, para as crianças, peça que prestem atenção

- em quem participa da história e como agem;
- nos três momentos da narrativa;
- no ensinamento presente na fábula.

2 – Leia, expressivamente, a história.

Momento C – depois da leitura

Atividades cujos objetivos são ampliar as referências culturais dos leitores, especialmente os conteúdos das várias áreas do conhecimento implicadas no texto, refletindo sobre seus aspectos polêmicos e, ainda, discutir as perspectivas do narrador e do leitor. É também momento de ensinar o estudante a fazer paráfrases (orais ou escritas) do que leu e produzir textos em outras linguagens (desenho, pintura, dramatização etc.);

1 – Discuta as hipóteses das crianças levantadas no momento A: confirmaram-se? Totalmente? Parcialmente? Não se confirmaram? Por quê? Veja que não é reduzir ao "acertou ou errou", mas valorizar os conhecimentos dos leitores.

2 – Converse com as crianças sobre as personagens da história: urso e abelhas. Pergunte se sabem qual é uma das comidas prediletas dos ursos, para que percebam que esse é o motivo inicial da discórdia entre o urso e a abelha que o picou primeiro. Aproveite para retomar o título da fábula, o qual confirma o tema da história. Se as crianças se lembrarem de outras fábulas, vão perceber que, em geral, muitas delas têm como título o nome dos animais que são personagens: "A lebre e a tartaruga", "O leão e o rato", "O burro e o cão", "O galo e a raposa" etc.

3 – Discuta como a abelha agiu para defender sua moradia e como o urso agiu sob o comando da raiva. Problematize a questão, falando também sobre os comportamentos humanos em determinadas situações. As crianças conhecem algum filme em que essas situações também são apresentadas? Como foi isso? Essa discussão vai deixando claro para os estudantes uma das características da fábula como gênero textual.

4 – Converse sobre os três momentos da história: a ação do urso procurando mel; a picada da abelha e a reação do urso; o ataque maciço das abelhas. Sabemos que o enredo de uma narrativa ficcional tradicional articula-se em torno de uma situação inicial, uma complicação/desequilíbrio e um desfecho. Evidentemente que essa nomenclatura não precisa ser explicitada para as crianças, mas provavelmente, ao conhecer mais essas narrativas, eles irão se apropriando da concepção de que esses elementos fazem parte do gênero textual.

5 – Faça com as crianças, oralmente, alguns exercícios de substituição de certas palavras ou expressões do texto, para que percebam certos recursos lingüísticos usados pelo autor:

a) "O urso começou a *farejar* o tronco". Que outra palavra poderia ser usada? Cheirar? Qual a diferença entre "cheirar" e "farejar"? Parece que "farejar" é mais próprio de bicho, de animal.

b) "A abelha deu uma *picada daquelas* no urso". Como seria outra forma de dizer isso? A abelha deu uma enorme picada no urso? A abelha deu uma picada muito grande no urso? Outras possibilidades?

c) "O urso ficou *louco de raiva*". Como as crianças diriam isso, com outras palavras? O urso ficou muito bravo mesmo? O urso ficou com muita raiva? Outras possibilidades?

6 – Proponha uma questão para as crianças: se houvesse um diálogo na fábula entre o urso e a abelha, como poderia ser ele? Essa é uma boa

oportunidade de discutir as formas de diálogo das narrativas e, se quiser, até mesmo a diferença entre um diálogo oral e um escrito.

7 – Faça uma lista de títulos de fábulas que as crianças conhecem, salientando quem são os personagens e que comportamentos humanos representam. Sabemos que a fábula é uma narrativa curta, que faz uma crítica a certos comportamentos humanos por meio de personagens que são animais. Nela há sempre uma moral, que pode vir explícita no texto ou não.

8 – Leia de novo a moral da fábula "O urso e as abelhas" e peça que as crianças comentem-na: concordam com ela? Por quê? Discordam? Por quê? Já viveram alguma situação parecida? Conhecem alguém que viveu? Como foi? Faça uma lista de provérbios que os estudantes conhecem, explicando que os provérbios são frases prontas que vieram das fábulas e acabaram por ficar independentes das histórias.

9 – Peça que as crianças façam paráfrases orais da fábula. Lembre-se de que esse momento é para recontar com as próprias palavras, sem fugir do texto. Um leitor pode ajudar o outro.

10 – Peça que as crianças imitem a cena em que o urso corre para o lago, com as abelhas atacando-o. A expressão corporal é uma importante linguagem humana, especialmente na infância. Aproveitem o momento para se divertir com as diferentes maneiras por meio das quais as crianças representam o urso em seu desespero para se safar do ataque das abelhas.

11 – Solicite, depois, que os estudantes desenhem esse mesmo momento. É enriquecedor que as crianças possam se expressar a partir de várias e diferentes linguagens. Em seguida, se tiver a edição indicada, mostre a ilustração da fábula no livro em que há exatamente esse episódio. Conversem a respeito, especialmente sobre as diferentes possibilidades de ilustrar uma mesma cena.

12 – Organize com as crianças uma maquete da floresta onde teria acontecido a história do urso e das abelhas. Solicite que, primeiramente, as crianças falem a respeito. Depois, anote aspectos que devem ser considerados numa descrição mais minuciosa desse espaço. Não se esquecer de que a "floresta", nas histórias tradicionais, que tanto encanta as crianças, tem toda uma magia que aflora nossa imaginação, nossas sensações e até mesmo nossos medos. Assim, a maquete poderia contemplar, de alguma forma, as representações sobre esse espaço tão especial.

Brincadeiras de ontem e de hoje: outra seqüência didática

Objetivo: compreender o brincar como ação humana fundamental para o desenvolvimento da pessoa e dos grupos sociais, em diferentes épocas e espaços.

Desenvolvimento do trabalho

1 – Comece perguntando quais são as brincadeiras preferidas das crianças. Faça uma relação dos nomes das brincadeiras citadas, em um cartaz, e guarde para uma discussão posterior.

2 – Reserve dias, horários e materiais (se for o caso) para as crianças vivenciarem as brincadeiras mais citadas.

3 – Durante as brincadeiras – das quais você pode participar ou não – registre como as crianças se organizam para brincar; quem fica de fora e por quê; quais as negociações mais freqüentes entre elas; como vai a sociabilidade da turma etc. Procure analisar esse momento a fim de que sejam incorporadas as contradições e as tensões sempre presentes nas relações humanas. Ou dito de outra forma: tomar cuidado para não ser moralista e "pregar sermão", na direção de um "bom" comportamento das crianças, de modo que simplifique o que é complexo.

Veja o que diz a respeito um trecho do texto *O brincar como um modo de ser e estar no mundo*.

> *Compartilhando brincadeiras com as crianças, sendo cúmplices, parceiros, apoiando-as, respeitando-as e contribuindo para ampliar seu repertório. Observando-as para melhor conhecê-las, compreendendo seus universos e referências culturais, seus modos próprios de sentir, pensar e agir, suas formas de se relacionar com os outros. Percebendo as alianças, amizades, hierarquias e relações de poder entre pares. Estabelecendo pontes, com base nessas observações, entre o que se aprende no brincar e em outras atividades, fornecendo para as crianças a possibilidade de enriquecerem-se e enriquecerem-nas. Centrando a ação pedagógica no diálogo com as crianças e os adolescentes, trocando saberes e experiências, trazendo a dimensão da imaginação e da criação para a prática cotidiana de ensinar e aprender.*
>
> *Enfim, é preciso deixar que as crianças e os adolescentes brinquem, é preciso aprender com eles a rir, a inverter a ordem, a representar, a imitar, a sonhar e a imaginar. E, no encontro com eles, incorporando a dimensão humana do brincar, da poesia e da arte, construir o percurso da ampliação e da afirmação de conhecimentos sobre o mundo. Dessa forma, abriremos o caminho para que nós, adultos e crianças, nos reconheçamos como sujeitos e atores sociais plenos, fazedores da nossa história e do mundo que nos cerca.*

4. a – Quando terminarem de brincar e de conversar a respeito do que se passou, é momento de ouvir as crianças: o que fizeram, como se sentiram, o que tiveram que negociar com o outro etc. Lembre-se de que o comentário é um gênero textual que prevê uma certa explicação (sobre um fato, um texto escrito, um filme etc.) e a opinião de quem comenta.

Novamente, veja que há uma diferença entre o que se propõe aqui e a atividade permanente, anteriormente explicitada. Na atividade permanente, é "brincar por brincar". É "brincar como experiência de cultura", mesmo considerando que o espaço escolar é um contexto específico que também constrói suas relações com as crianças, diferentemente da rua, da casa etc.

4. b – Uma outra maneira de trabalhar o "depois da brincadeira" é solicitar que as crianças façam colagens, pinturas, modelagens que representem o que viveram, o que experimentaram, o que sentiram quando estavam brincando.

5. a – Solicite que a turma pesquise – em casa, na biblioteca da escola/da cidade, na Internet, com familiares e amigos – livros que tratem de brincadeiras de crianças. Marque um dia para que todos tragam suas contribuições e socializem uns com os outros. Converse a respeito das brincadeiras pesquisadas e compare-as com as da lista feita no item 1 desta seqüência.

5. b – Se possível, mostre às crianças uma reprodução do famoso quadro de Bruegel "Brincadeiras de rapazes", que foi pintado em 1560 e está em um museu de Viena, na Áustria. É uma aldeia medieval, pequena e antiga, em que há muitos brinquedos e brincadeiras. Veja, então, se sua turma reconhece algumas delas: pula-sela? Roda arco? Cambalhota? Quais mais?

5. c – Se possível, mostre também reproduções de telas de Portinari, como "Jogos infantis" (1945), "Brincadeiras infantis" (1942), "Meninos soltando pipas" (1943), "Menino com pião" (1947), "Futebol" (1935) cujos temas são a infância e o brincar. Discuta formas, imagens, cores usadas pelo artista.

Obs.: há um livro muito interessante, chamado *Brinquedos e Brincadeiras*, de Nereide Schiaro Santa Rosa (Editora Moderna, 2001),

que traz muitas reproduções de pinturas e esculturas de artistas brasileiros e estrangeiros sobre o tema. Vale a pena conhecer!

6 – Peça que os estudantes pesquisem a respeito das brincadeiras dos pais, avós, tios, primos mais velhos, em seus tempos de criança. Solicite que gravem, escrevam ou peçam para alguém escrever as regras de como se brincava cada uma das brincadeiras.

7 – Em dia e hora, previamente marcados, organize a turma em pequenos grupos para que contem uns para os outros a respeito das brincadeiras pesquisadas.

8 – Solicite que cada grupo explique para o grande grupo uma ou duas brincadeiras, entre todas as trazidas pelas crianças, em momento reservado especialmente para isso.

9 – Proceda, junto com as crianças, a uma seleção das "brincadeiras de antigamente", entre aquelas que foram apresentadas. Aproveite para categorizar as brincadeiras trazidas, com alguns critérios, como brincadeiras com o corpo, brincadeiras com bola/sem bola, brincadeiras de meninas/meninos/ambos (e outros critérios estabelecidos por você e sua turma). Façam depois uma votação das brincadeiras já conhecidas e experimentadas pelas crianças, usando, para a contagem dos votos, gráficos e tabelas. Essa é uma boa oportunidade para trabalhar a linguagem gráfica da matemática.

10 – Organize espaço, tempo e materiais para que as crianças brinquem as "brincadeiras de antigamente". Se possível, convide familiares dos estudantes para esse momento. Cada familiar pode ficar em um pequeno grupo para também brincar.

OLHO VIVO

É possível proceder a um processo de escolha das brincadeiras, pelas crianças, para que se elabore uma coletânea, cujo título poderia ser, por exemplo, "Brincadeiras de sempre: as brincadeiras preferidas da turma.....". Mas agora é outra história. O trabalho pode ser um projeto de produção de livro. Essa escolha passa, é lógico, por todo um procedimento de escrita que pressupõe um planejamento: para que se vai escrever, quem é o leitor previsto para o livro, o que e como escrever. Prevê ainda versões do mesmo texto até se chegar à versão final para que as regras estejam bem explicadas tendo em vista o leitor. E, finalmente, pensar no dia de lançamento do livro, junto à comunidade escolar. Lembrar que todo esse trabalho deve envolver as crianças integralmente, tanto na elaboração das regras das brincadeiras que constarão da publicação e na confecção do objeto "livro" – capas, página de rosto, dedicatória, prefácio, sumário, ilustrações –, quanto na organização do lançamento do livro: convites aos familiares, às outras turmas da escola, à imprensa local; o papel do "mestre de cerimônia" que faz a abertura do evento e explica todos os momentos etc.

Projeto

1 - O que é

Essa modalidade de organização do trabalho pedagógico prevê um produto final cujo planejamento tem objetivos claros, dimensionamento do tempo, divisão de tarefas e, por fim, a avaliação final em função do que se pretendia. Tudo isso feito de forma compartilhada e com cada estudante tendo autonomia pessoal e responsabilidade coletiva para o bom desenvolvimento do projeto.

O projeto é um trabalho articulado em que as crianças usam de forma interativa as quatro atividades lingüísticas básicas — falar/ouvir, escrever/ler— , a partir de muitos e variados gêneros textuais, nas várias áreas do conhecimento, tendo em vista uma situação didática que pode ser mais significativa para elas. Marcamos com um asterisco (*) alguns gêneros textuais

que serão mais detalhadamente trabalhados na modalidade "Atividade de sistematização". Ressalte-se que isso poderia ter sido feito também nas outras modalidades organizativas, uma vez que a atividade de sistematização é entendida como uma "parada" para estudar mais, para enfatizar e sistematizar conhecimentos das crianças relativos a temas/assuntos, gêneros textuais, aquisição da base alfabética, convenções da escrita etc.

2 - Sugestões

Projeto: Nossa cidade, nossa casa

Produto: uma mostra que expresse a cultura e a produção artística do bairro, da cidade ou do município em que a escola se localiza. O acervo pode ser verbal (oral e/ou escrito), imagético (fotografias, colagens, desenhos etc.), fílmico (gravações em fitas de vídeo). Pode ser também uma exposição de obras da cultura local: esculturas, quadros, peças de tecido, utensílios variados etc.

Objetivo: propiciar que o estudante conheça mais o lugar em que vive, percebendo-se como parte dele.

Desenvolvimento do trabalho

1 – Discuta com os estudantes o projeto: objetivos, etapas, necessidade de envolvimento de todos, responsabilidade de cada um e produto final. Discuta o projeto com os pais/comunidade no sentido de ter a adesão deles em relação à finalidade desse trabalho, assim como possíveis contribuições.

2 – Organize as crianças em grupos para que cada um faça uma pesquisa. As categorias poderiam ser, por exemplo:

- a breve história da cidade;
- o museu;
- a biblioteca;
- os grupos de dança;
- os grupos musicais;
- as comidas típicas;
- o teatro (ou grupos de teatro mesmo sem sede física)
- o artesanato local;
- os artistas da região: poetas, cantadores, contadores de histórias, repentistas, pintores etc.;
- as atrações turísticas (toda cidade as tem, mesmo que seus moradores, muitas vezes, não saibam ou não percebam esse potencial...).

3 – Auxilie os grupos com a sua pesquisa e também peça para que as crianças pesquisem com familiares, amigos e moradores mais antigos seus conhecimentos sobre a cultura local e até mesmo se há disponibilidade de objetos que possam ser emprestados para a mostra cultural/acervo. Um gênero textual para esse momento pode ser a entrevista oral ou escrita (*).

4 – Proporcione ainda visitas a locais da cidade que possam contribuir para a pesquisa das crianças, como a sede da prefeitura, o jornal da região etc. Para essa saída da escola, é possível elaborar com as crianças uma carta-requerimento (*) para reservar/marcar a ida a esses lugares.

5 – Enfatize bastante com os estudantes a questão das mudanças históricas havidas entre o "antigamente" e o "hoje". Organize com eles um cartaz em que possam ir registrando as contribuições das pesquisas, ao longo do desenvolvimento do projeto, na direção de compreenderem um importante conceito que se refere às permanências e mudanças do contexto histórico e geográfico.

OLHO VIVO

A partir do século XX, são considerados fontes históricas vários registros como músicas, mapas, gráficos, pinturas, gravuras,

fotografias, ferramentas, utensílios, festas, rituais, edificações, literatura oral e escrita etc. Nesse sentido, os estudantes podem enriquecer suas pesquisas com um farto material, entendendo, inclusive, não só que são parte da história que está sendo construída, como também podem viver o papel do historiador, quando investigam e encontram documentação histórica, a partir dessas fontes variadas.

6 – Ajude os estudantes nos planos de trabalho para que possam ter autonomia de trabalho e cumprir o cronograma estabelecido. Defina com eles quais os dias da semana serão reservados para o projeto, quanto tempo o projeto vai durar, que grupo vai fazer o quê, para quê, onde, como e quando.

7 – Ao longo do desenvolvimento do projeto, marque as datas em que discutirão os andamentos das pesquisas, os registros (orais ou escritos) do que as crianças estão aprendendo com o trabalho, o trabalho em cada grupo, bem como os produtos finais: painel fotográfico? Audição de músicas, declamadores, contadores de histórias? Apresentação de dança e/ou de teatro? Exposição de objetos culturais? Feira de comidas típicas? Enfim, são muitas as possibilidades...

8 – Os produtos finais podem ser apresentados tanto num mesmo dia, previamente estabelecido, quanto em dias diferentes, também acordados em consonância com os estudantes e a comunidade.

OLHO VIVO

É bom lembrar que um projeto pode demandar outros projetos para ampliação de alguns aspectos. Um projeto comporta, assim, uma grande flexibilidade no seu desenvolvimento, a depender dos nossos objetivos, dos interesses e necessidades das crianças e, por fim, do envolvimento de todos.

Projeto: Nossa rotina, nossas aprendizagens

Produtos: dada a especificidade desse projeto – trabalhar as rotinas escolares –, podemos pensar em vários produtos finais possíveis. Sugerimos que os registros escritos de determinadas ações sejam considerados produtos finais: listas (*), agenda, quadros e tabelas, regulamento, arquivos temáticos, cartas, coleções, *portfolios*.

Objetivo: conhecer mais as rotinas escolares como organizadoras das ações cotidianas e todo seu potencial de aprendizagem, não somente em relação à leitura, à escrita e aos conteúdos específicos das áreas curriculares, mas também no que diz respeito às relações interpessoais, aos valores, às normas, às atitudes e aos procedimentos.

Desenvolvimento do trabalho

1 – Discuta com os estudantes o projeto: objetivos, necessidade de envolvimento de todos, responsabilidade de cada um e produtos finais. Discuta o projeto com os pais/comunidade, no sentido de ter a adesão deles em relação à finalidade desse trabalho , assim como possíveis contribuições.

2 – Solicite que as crianças fiquem atentas ao que fazem na escola e ao que pode ser tema de trabalho do projeto, como, por exemplo:

- *listas* para saber quem são os presentes e faltosos, os horários, o cardápio da merenda, a divisão de tarefas/responsabilidades de cada um, os livros do acervo da classe, os brinquedos do cantinho da brincadeira etc.;
- *agenda* para comunicar os endereços das crianças, os materiais que serão usados em determinados dias ou atividades, os recados para os pais etc.;
- *quadros e tabelas* para organizar dados de forma visual – leituras realizadas na

atividade permanente, tarefas realizadas e pendências, planos de trabalho, dados de outros projetos ou das seqüências didáticas etc.;

- *regulamento* para registrar e divulgar normas de comportamento, regras de convivência discutidas com a turma etc.;
- *arquivos temáticos* para organizar estudos/pesquisas feitas sobre temas/assuntos relativos às áreas curriculares, como, por exemplo, "A vida dos sapos", "O corpo cresce", "A Terra e o Universo", "A cidade grande e a cidade pequena", "Os contos de fadas", "A Amazônia", "A televisão" etc.;
- *cartas* para que os estudantes se comuniquem com outras turmas, relatando o que estão aprendendo;
- *coleções* para coletar e organizar "objetos" (tampinhas, figurinhas...), "gêneros textuais" (poemas, fábulas, contos de assombração...). Essa última categorização pode ser objeto de comunicação oral dos alunos, em dias e horários marcados, com antecedência. Dessa forma, as crianças aprendem a se comunicar oralmente, com mais propriedade, a partir de uma situação real, com interlocutores reais e a partir de uma preparação prévia;
- *portfolios* para registrar e avaliar as atividades feitas, o que se aprendeu, o que mais se quer/ se deve aprender. Veja o que dizem, a respeito, os autores do texto *Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão*.

  O uso de portfolios, por exemplo, pode ser útil para fazer com que os estudantes, sob orientação dos professores, possam analisar suas próprias produções, refletindo sobre os conteúdos aprendidos e sobre o que falta aprender, ou seja, possam visualizar seus próprios percursos e explicitar para os professores suas estratégias de aprendizagem e suas concepções sobre os objetos de ensino.

  Tal prática é especialmente relevante por propiciar a idéia de que não cabe apenas ao professor avaliar o processo de aprendizagem e de ensino. Tal concepção é contrária às orientações dadas em uma perspectiva tradicional, com seus fins excludentes de classificar e selecionar estudantes aptos e não-aptos, que sempre foi promotora de heteronomia: como só o professor é quem julgava os produtos do estudante, este introjetava a idéia de que era incapaz de avaliar o que fazia, que só o adulto-professor sabia o certo. Se queremos formar crianças e adolescentes que venham a ser cada vez mais autônomos, precisamos promover, no cotidiano, situações em que os estudantes reflitam, eles próprios, sobre seus saberes e atitudes, vivenciando uma avaliação contínua e formativa da trajetória de sua aprendizagem.

3 – Organizar os recursos, como impressora, *xerox*, mimeógrafo, papel carbono para reprodução de textos (quando for necessário) e materiais diversos para os diferentes momentos e produtos finais do projeto, como: papéis/folhas de tamanhos diferentes, lápis, canetas coloridas, caixas de papelão de tamanhos diferentes, cola etc.

4 – Trabalhar, por exemplo, com os diferentes gêneros textuais e seus portadores/suportes, nas atividades de sistematização, como forma de fazer uma espécie de *zoom* em cada um, considerando que a produção de textos acontecerá em situações reais, para interlocutores concretos, de forma coerente com a concepção de linguagem como interação.

Projeto: Água – minha vida/nossa vida

Produto: cartazes temáticos do projeto (*). Escolha com as crianças e a direção/coordenação da escola um lugar específico em que serão afixados os cartazes produzidos ao longo do projeto. Peça que os estudantes elaborem uma legenda que explique que, naquele espaço, sempre haverá cartazes temáticos como forma de ir registrando as descobertas realizadas ao longo do projeto.

Objetivo: refletir sobre as relações entre a humanidade e a água, no sentido da preservação ambiental e da sobrevivência humana, bem como produzir sínteses a respeito das investigações das crianças.

Desenvolvimento do trabalho

1 – Discuta com os estudantes o projeto: objetivo, necessidade de envolvimento de todos, responsabilidade de cada um e produto final. Discuta o projeto com os pais/comunidade, no sentido de ter a adesão deles em relação à finalidade desse trabalho, assim como possíveis contribuições.

2 – Com o objetivo de os estudantes falarem espontaneamente sobre o assunto, inicie a reflexão conversando com eles sobre os problemas relativos, por exemplo,

- à escassez da água no planeta e em certas regiões;
- aos efeitos da poluição sobre as fontes de água;
- ao consumo exagerado em algumas regiões;
- ao desperdício na nossa higiene e limpeza.

2. a – Faça com as crianças cartazes sobre esses temas levantados e afixem no lugar já reservado para isso.

3 – Para ampliar essa primeira reflexão, peça que as crianças pesquisem a respeito da relação do homem com a água, no que se refere ao desenvolvimento da agricultura e do comércio, como, por exemplo:

- os rios Tigres e Eufrates, que ficam às margens do Rio Nilo e foram fundamentais para a civilização egípcia antiga;
- o rio São Francisco, no Brasil, e seu papel para as populações ribeirinhas;
- as nações indígenas e sua proximidade aos cursos de água;
- o(s) rio(s) da região em que vivem os estudantes e seu significado para a população.

3. a – Faça mais cartazes sobre o projeto, enfatizando, nesse momento, as relações "humanidade/homem" já referidas e outras que considerarem importantes.

4 – Faça você, professor(a), uma pesquisa sobre poetas, pintores, músicos e outros artistas que tenham tematizado a água em suas obras (incluindo a falta dela). Traga para a turma o que for possível mostrar dessa pesquisa. Essa é uma boa oportunidade de conversar a respeito dos simbolismos ligados à relação entre a humanidade e a água: os artistas, com sua sensibilidade, captam questões primordiais que afetam a todos.

Veja, como ilustração dessa idéia, um trecho de um belo poema de Manoel de Barros, nosso poeta pantaneiro:

Águas

Desde o começo dos tempos águas e chão se amam.
Eles se entram amorosamente
E se fecundam.
Nascem formas rudimentares de seres e
de plantas
Filhos dessa fecundação.
Nascem peixes para habitar os rios
E nascem pássaros para habitar as árvores.
Águas ainda ajudam na formação das conchas e dos caranguejos.
As águas são a epifania da Natureza.
Agora penso nas águas do Pantanal
Nos nossos rios infantis

Que ainda procuram declives para correr.
[...]

(poema escrito para a Empresa de Saneamento do Governo do Estado de Mato Grosso do Sul – Sanesul)

5 – A partir das reflexões anteriores e procurando aproximar mais as crianças da responsabilidade individual em relação à preservação da água no planeta, é possível discutir uma situação-problema que será foco da investigação das crianças como, por exemplo: *de que forma o lugar em que vivo cuida da água do planeta?* Não precisa ser exatamente essa a questão. Faça com os estudantes uma relação de questões que sejam mais próximas do contexto em que eles vivem e selecionem uma para o trabalho.

6 – Escolhido o tema do projeto, iniciem a investigação e seus registros em cartazes. Supondo que a questão seja a explicitada no item anterior, é possível organizar as crianças para diferentes pesquisas:

- *o uso da água na região ou município*: que rios abastecem a cidade? Há um órgão municipal de saneamento básico? Há Organizações Não-Governamentais (ONGs) que trabalham com a questão? O que pensam os moradores sobre o abastecimento de água na cidade? Essas podem ser algumas fontes de pesquisa...
- *o uso da água na família dos estudantes:* há água encanada na casa? Como a água é usada na família? É possível ainda fazer pesquisa de medição, com conta de água e também com vasilhas para saber com quantos copos de água, por exemplo, se lava uma louça do almoço...
- *o uso da água na escola*: qual é a capacidade dos reservatórios/caixas de água que há na escola? Como é o uso da água pelos vários setores da escola? Como os funcionários usam a água? E os alunos?

7 – Em dias, previamente, marcados, as crianças trazem até onde conseguiram pesquisar, comparam suas investigações e vão construindo respostas para o tema do projeto. Essas respostas vão sendo divulgadas nos cartazes.

8 – No fim do projeto, cujo tempo foi determinado por vocês, elaborar uma grande síntese, em forma de colagens, por exemplo, e divulgá-la para a escola e a comunidade.

Atividades de sistematização

1 - O que é

São atividades destinadas à sistematização de conhecimentos das crianças ao fixarem conteúdos que estão sendo trabalhados. Em relação à alfabetização, são os conteúdos relativos à base alfabética da língua ou ainda às convenções da escrita ou aos conhecimentos textuais. Em outras áreas curriculares, podem ser conteúdos que ajudem a compreender ou trabalhar outros assuntos/temas, como as misturas de cores como geradoras de outras cores, a diversidade do mundo animal para compreender as relações interdependentes da vida no planeta, o conhecimento de aspectos do corpo humano como forma de cuidar melhor da própria saúde etc. Lembrar ainda que as atividades de sistematização podem ser lúdicas, como os jogos.

2 - Sugestões

A - Oficina de produção de textos (para os projetos, por exemplo)

Em que se selecionam alguns gêneros textuais, para que meninas e meninos escrevam, tendo em vista um projeto e, portanto, uma determinada finalidade e um determinado leitor: as crianças da mesma classe, de outra classe, de outra escola ou, ainda, os pais e a comunidade.

O que importa é reservar momentos, previamente acordados com o grupo, em que se decida, coletivamente, para quê, para quem, o quê e como escrever.

Para isso, é necessário também que as crianças tenham modelos/referências de textos e assuntos/temas sobre os quais vão escrever. E mais, que se viva a escrita como um processo: planejando a produção em função do projeto; fazendo várias versões até a versão final; discutindo possibilidades melhores ou mais eficazes de expressão de certas palavras, enunciados, idéias, tendo em vista o leitor do texto.

a) Dois gêneros textuais para o projeto "Nossa cidade, nossa casa"

A entrevista (oral ou escrita)

Quanto à situação de produção do texto

Crianças pesquisando, para um projeto da escola, a cultura local, por meio de seus moradores, representantes legais, governantes; produtos finais a ser divulgados para a escola e comunidade (Elementos da situação: quem/para quem, com que finalidade e lugar de circulação da produção).

Escolher as pessoas que serão entrevistadas, entrar em contato, marcando hora e local da entrevista. Prepará-la, fazendo uma lista de perguntas ou pauta para o diálogo. Também reservar um espaço para o entrevistado falar livremente, sem pergunta específica. Anotar ou gravar as respostas.

Roteiro para a realização da entrevista

Explicação do entrevistador sobre o projeto e suas finalidades para o entrevistado conhecer o contexto de sua contribuição; dados do entrevistado (nome completo, idade, tempo na cidade, profissão etc.); o que conhece sobre a cultura local e como participa dela; quais contribuições pensa ser possível oferecer ao projeto.

Organização do texto

A entrevista, nesse projeto, pode ter duas finalidades: ser um instrumento de coleta de dados para o projeto, tendo um caráter "interno" a ele; ser um texto a ser publicado, no sentido de ser divulgado também na mostra cultural.

No primeiro caso, as respostas vão ser trabalhadas para alimentar o tema do projeto. No segundo, a produção deve ser trabalhada, a partir da idéia de que muitos vão ler (por exemplo, numa pequena publicação, talvez, com o título "Nossos entrevistados") ou ouvir (se for entrevista gravada para ser ouvida na mostra pelos interessados, o que requer uma qualidade de audição).

A linguagem

Como se trata de uma situação formal de texto em que há assimetria entre entrevistado e entrevistador, essa é uma boa oportunidade de as crianças exercitarem uma "linguagem de domingo", ou seja, falar de forma mais cuidada, procurando não usar gíria, escolhendo melhor as expressões que vai usar. Essa questão também deve ser objeto de discussão com os estudantes. Sabemos que, mesmo com os pequenos, isso é possível, pois também na vida, não só na linguagem, eles vivem situações formais ou informais.

Carta-requerimento

Quanto à situação de produção do texto

A mesma do gênero textual anterior. E mais: escolher as instituições e pessoas para quem serão endereçadas as cartas, pesquisando nomes e cargos, endereço completo e, por fim, subscrevendo o envelope, com destinatário e remetente.

Organização do texto da carta

Ler cartas variadas, especialmente as cartas pessoais, para distingui-las da carta-requerimento, que é mais formal e argumentativa, porque é para um adulto "não-familiar" e é ne-

cessário convencê-lo a aceitar a demanda feita pelos autores da carta. A diagramação da carta é um modelo fechado, em que constam: data; expressão de polidez, como "Prezado", "Ilustríssimo", "Caro", mais nome do destinatário e cargo; corpo da carta; fórmula de despedida e assinatura/nome do(s) remetente(s).

A linguagem

Como se trata de uma situação formal de texto, a linguagem deve ser trabalhada, tendo em vista vocabulário específico, polidez e segurança na argumentação. As várias questões lingüísticas para uma produção textual precisam ser discutidas/ensinadas para as crianças:

- Podemos tratar a pessoa de você? Por quê?
- Quais palavras serão usadas para convencer a pessoa da necessidade de permitir a ida dos estudantes aos locais de pesquisa/estudo? É conveniente dizer "nós exigimos"? Que diferença há quando dizemos "solicitamos", "pedimos"?
- Como vamos explicar o projeto para o destinatário da carta? Vamos contar tudo? É possível fazê-lo numa carta? Como vamos sintetizar a explicação, sem perder a essência do projeto?

Enfim, são muitas as possibilidades de reflexão sobre a linguagem que se usa para escrever ou falar, tendo em vista a situação de comunicação...

b) Um gênero textual para o projeto "Nossa rotina, nossas aprendizagens"

Lista

Quanto à situação de produção do texto

Crianças e professor(a) vivendo o cotidiano de trabalho na sala de aula, necessitando organizar dados.

Organização do texto

Identificação da necessidade da lista cujos critérios e disposição gráfica (vertical? horizontal?) são discutidos com as crianças, bem como o título da lista que representa a unidade temática do texto.

A linguagem

Seleção de objetos, nomes de pessoas, ingredientes (a depender do que trata a lista). E ainda seus quantitativos como, por exemplo, o acervo da classe — 6 livros de fábulas, 8 gibis, 4 livros com imagens etc. (em diagramação horizontal ou em diagramação vertical):

- 6 livros de fábulas;
- 8 gibis;
- 4 livros com imagens etc.

c) Um suporte de texto para o Projeto: "Água: minha vida/nossa vida"

Cartaz

Quanto à situação de produção do texto

O cartaz, socialmente, é usado para divulgar eventos: festas, exposições, espetáculos etc. Na escola, o cartaz é usado também para registrar e divulgar estudos/descobertas dos estudantes. Em ambos os casos, há a necessidade de ser bem compreendido pelos leitores e bem trabalhada sua finalidade. No caso do projeto acima referido, ele prevê diversos "cartazes temáticos" que divulgarão as várias descobertas das crianças.

Organização do texto

Analisar cartazes variados, selecionados pelo(a) professor(a) e pelos alunos, atentando para suas condições de produção e suas características. As produções podem ser feitas em duplas, em forma de primeira versão e, depois revisadas, coletivamente, para elaboração de uma segunda versão, levando em conta tanto o sistema de escrita e suas convenções, quanto a organização do gênero textual.

A linguagem

As várias questões lingüísticas para a produção textual de um cartaz precisam ser discutidas/ensinadas para as crianças:

- necessidade de a informação ser sintética, para poder ser lida, rapidamente, por um leitor transeunte;
- palavras e expressões argumentativas para convencer o leitor a se interessar pelo tema do cartaz ;
- expressões chamativas para atrair a atenção do leitor;
- diagramação/tamanho e tipo de letra que sejam legíveis a distância;
- presença ou não de ilustrações.

B - Jogos para alfabetização ou outras áreas

Podemos considerar atividades de sistematização, como foi sugerido no texto *Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica*:

- atividades com palavras significativas;
- brincadeiras com a língua – músicas, cantigas de roda, parlendas, poemas, quadrinhas, adivinhas, palavras cruzadas, adedonha etc.;
- "três tipos de jogos: (1) os que contemplam atividades de análise fonológica sem fazer correspondência com a escrita; (2) os que levam a refletir sobre os princípios do sistema alfabético, ajudando os estudantes a pensar sobre as correspondências grafofônicas (isto é, as relações letra-som); (3) os que ajudam a sistematizar essas correspondências grafofônicas."

No texto O *brincar como um modo de ser e estar no mundo*, há sugestões de atividades lúdicas como recursos pedagógicos: "bingos, enigmas, palavras cruzadas para trabalhar conhecimentos de leitura e escrita, jogos matemáticos envolvendo conceitos de número, jogos de perguntas e respostas sobre conhecimentos científicos, jogos teatrais com ênfase no uso da linguagem verbal e gestual", que também constituem atividades de sistematização.

Algumas considerações ainda

Como o princípio maior que regeu a elaboração deste texto é que "todo professor é professor de linguagem", espera-se que as questões do ler/escrever e do falar/ouvir tenham sido compreendidas, em relação a todas as áreas do conhecimento do ensino fundamental — ciências sociais, ciências naturais e as linguagens —, na perspectiva de que os conteúdos estejam articulados a partir do eixo da linguagem.

Esclareça-se também que as modalidades de organização do trabalho pedagógico sugeridas não se restringem ao trabalho com as crianças de seis anos, por isso podem estar presentes em todo o ensino fundamental e outros segmentos, a partir dos mesmos princípios, na perspectiva de aprofundar e sistematizar determinados conteúdos ou trazer outros tantos considerados relevantes pelo grupo, pela escola e/ou sistema de ensino ao qual essa está vinculada.

Outro aspecto do trabalho com as modalidades organizativas é a sua extrema flexibilidade, a depender dos objetivos e necessidades do(a) professor(a), da turma, da escola. É possível escolher uma modalidade para uma determinada área do conhecimento, outra para um gênero textual ou outra ainda para um certo tema/assunto, durante um tempo fixado e isso se alterar, num outro momento. É possível trabalhar com as quatro modalidades para um mesmo tema/assunto ou área ou gênero. Evidentemente, não se trata de mudar de uma modalidade para outra, como forma simplesmente de variar, mas sim de o(a) professor(a) ir pesquisando as potencialidades dessas práticas, no que se refere à realidade de seu trabalho pedagógico e ao tempo de aprendizagem de cada estudante, em particular, e da turma, em geral.

As sugestões feitas são apenas possibilidades que não substituem as intenções e ações do(a) professor(a) em seus conhecimentos e sua atitude investigativa em relação aos estudantes, uma vez que é ele(a) quem conhece sua turma, observa-a, registra suas descobertas e debate-as com seus pares, também educadores.

Enfim, as possibilidades de trabalho foram sugeridas neste e nos demais textos, sem perder de vista que as decisões finais quem toma é sempre o(a) professor(a), o que, sem dúvida, será potencializado se ele(a) o fizer, junto com seus pares, num permanente processo de aprender e de ensinar, coletivamente. Nosso propósito foi contribuir com nossas reflexões, estudos e práticas, tal qual um artesão que tece seu trabalho, no diálogo com outros profissionais. Bem-vindos à roda!

Algumas possibilidades para a formação continuada

Tendo em vista uma concepção de formação continuada de professor que tem na prática docente o seu foco de reflexão e de ação, as sugestões a seguir podem ser desenvolvidas, tanto em situações de formação dos professores na própria escola, em horário coletivo – em que os educadores discutem suas práticas – quanto em formação orientada pelo sistema de ensino local. Para isso, é necessário que se constitua um acervo de formação, não só com esses materiais, mas também com outros que possam contribuir para essa finalidade.

Como o material *Letra Viva* é videográfico, há de se pensar na especificidade dessa linguagem, bem como formas de abordá-la, em situação de formação continuada de docentes.

O trabalho com vídeos pedagógicos pressupõe debater seus objetivos, conteúdos, metodologia e linguagem específica, o que demanda preparação prévia, para que se possa antecipar questões, levantar temas e estabelecer relações entre o programa e a formação.

No que se refere à linguagem, os programas em vídeo e os filmes articulam texto escrito, falado, som e imagens, e esse entrecruzamento de linguagens pode ser objeto de reflexão na formação, uma vez que a leitura de várias linguagens é essencial na sociedade em que vivemos. Saber ver uma imagem, um filme é tão necessário quanto aprender a ler e a escrever. "...as imagens, assim como as palavras são as matérias de que somos feitos" (Manguel, 2001).

O uso desse material pode ser uma boa oportunidade de trabalho coletivo. Os próprios professores/professoras de uma mesma escola ou ainda de escolas diferentes, numa mesma Diretoria de Ensino ou Secretaria de Educação, podem elaborar pequenas resenhas e/ou roteiros de discussão, com os filmes e vídeos aqui apresentados. Esse material produzido pode fazer parte do acervo da biblioteca ou videoteca das escolas.

Novamente, enfatizamos que apresentaremos sugestões de trabalho com vídeos e filmes, entendendo-as como processos de ensino, sempre contextualizados, sempre inacabados, e não exemplos únicos e definitivos para serem seguidos.

Sugestões de filmes comerciais com temáticas que interessam a educadores e programas educativos específicos dos Programas "Proinfantil" e "Letra Viva"

Filmes relacionados a "infância e cultura"

1 - *A hora da estrela* – direção: Suzana Amaral – 1985

2 - *Adeus meninos* – direção: Louis Malle – 1987

3 - *Anna dos 6 aos 18* – direção: Nikita Mikhalkov – 1979

4 - *Kiriku e a feiticeira* – direção: Michel Ocelot – 1998

5 - *Linéia no jardim de Monet* – direção: Christina Bjork e Lena Anderson – 1992

6 - *Quando tudo começa* – direção: Bertrand Tavernier – 1999

7 - Coleção Crianças Criativas – Vídeos Multirio:

- *Shakespeare: histórias animadas*
  Produção: S4C / BBC / Soyufilm / Christmas Film
- *Um sonho de criança*
  Título original: *A child´s dream*
  Direção: Danièle Roy
- *Viva a diferença*
  Título original: *Different is beautiful*
  Direção: Anne Bramard-Blagny
- *O que é isso?*
  Título original: *What is that?*
  Direção: Ulpu Tolonen
- *O mundo encantado de Richard Scarry*
  Título original: *The Busy World of Richard Scarry*
  Direção: Greg Bailey e Pascal Morelli

Filmes relacionados a crianças, adultos e à gestão da educação para a infância

1 - *A classe operária vai ao paraíso* – direção: Eliso Petri – Itália – 1971

2 - *A invenção da infância* – direção: Liliana Sulzbach – Brasil – 2000

3 - *O garoto* – direção: Charles Chaplin – Estados Unidos – 1921

4 - *Tempos modernos* – direção: Charles Chaplin – Estados Unidos – 1936

5 - *Cinema Paradiso* – direção: Giuseppe Tornatore – Itália – 1989

6 - *O carteiro e o poeta* – direção: Michael Radford – Itália – 1994

7 - *O nome da rosa* – direção: Jean-Jacques Annaud, baseado em livro homônimo de Umberto Eco – 1999

8 - *Sociedade dos poetas mortos* – direção: Peter Way – 1989

9 - *Abril despedaçado* – direção: Walter Salles – 2001

10 - *Jardim secreto* – direção: Agnieszka Holland – 1993

11 - *Dá um sorriso pra titia* – direção: Diane Paterson

12 - *Haroldo vira gigante* – direção: Crokett Johnson

13 - *Estatuto do futuro* – CECIP – 1997

14 - *O lobo que virou bolo* – Realização: CINDEDI

15 - *Promessas de um novo mundo* – Direção: B. Z. Goldberg, Justine Shapiro e Carlos Bolado – 2001

16 - *Um ambiente para a infância* – Realização: CINDEDI

17 - Vídeos do acervo da Central de Produções UFRGS/FACED/Porto Alegre:

- nº 401 - *Do Brique ao Brincar e aprender*
- nº 421 - *Caixas temáticas*

Vídeos relacionados aos "Contextos de aprendizagem e trabalho docente"

1 - Vídeos Multrio:

- *Matilda*
  Produção: Czech Television / ANIMA s.r.o.
  Direção: Josef Lamka
- *As crianças perguntam*
  Produção: Brown Bag Films
  Direção: Darragh O. Connell
- *Os Multoches*
  Produção: France 2 / B. Productions
  Direção: Joanne Marie Ciano

- *E se eu fosse um bicho?*
  Produção: Télé Images Nature
  Direção: Frédéric Lepage e Eric Gonzalez
- *Maçã verde*
  Título original: *Green animations*
- *Grupo dos cinco*
  Produção: ABC Natural History Unit
  Direção: Nick Hilligoss
- *O divertido mundo dos bichos*
  Produção: Alizé Productions
  Direção: Robi Engler

Resenha crítica: uma possibilidade

Fazer uma resenha é sintetizar propriedades de um objeto/ acontecimento/texto/obra cultural, levantando seus aspectos relevantes. A finalidade da resenha "dirige" sua elaboração: para quem é? onde será publicada?

A resenha crítica traz apreciações, julgamentos de quem a elaborou sobre as idéias do autor, o valor da obra, além de um resumo que apresente os pontos essenciais da obra resenhada.

Veja um exemplo que elaboramos com o filme "Quando tudo começa".

QUANDO TUDO COMEÇA

Gênero: drama.

Direção: Bertrand Tavernier.

Filme francês, 117 minutos, colorido, produzido em 1999, recebeu Prêmio da Crítica do Festival de Berlim nesse mesmo ano.

O filme é considerado um semidocumentário, porque é baseado em histórias reais de professores de uma escola pública de uma região da França, com crianças de educação infantil cujos pais vivem uma situação de miséria e desemprego.

O filme, sensível e realista, apresenta uma série de situações enfrentadas pelo diretor e sua equipe no trabalho, sempre às voltas com um sentimento de impotência diante da realidade das crianças e da escola como um todo.

A vida pessoal do diretor Daniel entrelaça-se com seu trabalho na escola, em função das crianças e suas famílias. É comovente acompanhar a luta de Daniel, das professoras e da pediatra que insistem e se envolvem com as questões de cada criança.

Alguns episódios demonstram que, também na França, a Educação sofre com os males que afetam a sociedade contemporânea em todo mundo: desemprego, pobreza, desajustes familiares, governantes ineptos, instituições com novos papéis etc.

Roteiro de discussão: outra possibilidade

O(s) elaborador(es) dos roteiros pode(m) levar em conta os três momentos já referidos neste texto em relação às estratégias de leitura. Vamos exemplificar também com o filme "Quando tudo começa".

Momento A – antes do filme

Levantar alguns dos indicadores e conhecimentos prévios dos/das professores/professoras que contribuam para a compreensão do que se vai assistir:

1 – *Direção/produção/data ou outros indicadores importantes:*

- o diretor Bertrand Tavernier é francês cujas críticas cinematográficas foram publicadas nos famosos "Cahiers du Cinema" e também foi assistente de Godard, o famoso diretor do cinema francês;

- o filme recebeu o Prêmio da Crítica no Festival de Berlim, em 1999.

2 – *Gênero do filme*: semidocumentário, pois Tavernier recria histórias reais que ouviu de professoras francesas, no interior da França, em suas dificuldades, numa "nova" França, com altos índices de desemprego.

3 – *Assunto/tema:*

- discutir o título do filme, para levantar hipóteses sobre seu tema. O que esperam encontrar numa película com esse nome?

4 – *Levantamento dos objetivos de leitura/de análise* do que se vai assistir, relacionados a seguir, no momento B.

Momento B – durante o filme

Em que os/as professores/professoras assistem à película, cujo foco está nos objetivos estabelecidos no momento anterior:

1 - A relação entre "escola e família";

2 - A escola como instituição na França;

3 - As práticas pedagógicas da escola;

4 - O papel do diretor da escola.

É possível organizar o grupo que assiste ao filme, de forma que cada um preste mais atenção em um objetivo acima explicitado, anotando aspectos, para depois poder alimentar a discussão, no momento C. É desejável que o assistir ao filme tenha algumas pausas, em que se retorne a fita em algum episódio ou que se repitam certos momentos, pois a finalidade de uma atividade como essa é sempre educativa e não recreativa apenas.

Momento C – depois do filme

1 – Refletir sobre as expectativas que tinham, a partir do título e outros indicadores discutidos no momento A.

2 – Conversar sobre cada objetivo de análise do momento B, a partir das anotações feitas pelo grupo:

- *A relação entre "escola e família":* de que forma os problemas financeiros das famílias afetam as crianças na escola/ o problema de criança que sofre maus tratos/ a falta de aula prejudica as mães, pois precisam trabalhar/ a mãe que mata os filhos e se suicida/ a porta da escola como lugar de conversa das famílias, que inclui seus problemas e dificuldades/ o diretor que vai até a casa de uma das crianças para ajudar etc.
- *A escola como instituição na França:* o fato de ser uma escola pública e cooperativa/ a inspetoria/ a promoção funcional do diretor por meio de nota/ a relação entre a escola e a saúde/ a escola e a assistência social/ a reunião do diretor com as professoras/ o depoimento da professora mais velha sobre as diferenças entre a escola " de antes" e a atual escola na França etc.
- *As práticas pedagógicas da escola:* o diretor participa das atividades pedagógicas com as crianças/ as crianças cantam e gesticulam/ a língua oral é objeto de ensino e aprendizagem/ o diretor conversa com a professora que puxou o cabelo de um menino.
- *O papel do diretor da escola:* sua função pedagógica/ os vários afazeres na escola/o carinho com as crianças/ a participação nas instâncias superiores/ sua relação com as famílias etc.

3 – A forma como o roteiro do filme vai "costurando" a vida do diretor da escola e seu trabalho: Daniel é apresentado como pessoa e não apenas como profissional/ o diretor tem uma vida modesta com a mulher e o filho dela/ a origem do diretor também é popular: seu pai era mineiro/ sua vida profissional é fonte de inspiração para escrever e expressar suas dúvidas, angústias, sonhos/ sua dedicação intensa ao trabalho etc.

4 – As semelhanças e diferenças entre a realidade pedagógica mostrada no filme e a do Brasil:

- *semelhanças:* problemas de infra-estrutura da escola/ uma professora mais velha tem nostalgia da educação de antigamente/escola depredada/ o pai caminhoneiro leva o caminhão para as crianças conhecerem/reuniões burocráticas

que não ajudam/ reuniões pedagógicas para tratar das questões das crianças/trabalho com a oralidade da criança/ser ou não sindicalizado/ festa na escola/ solidariedade das colegas e diretor, quando a professora deixa de ir à escola por alguns dias devido à morte da aluna Laetitia/a comunidade ajuda na festa;

- diferenças: escola pública e cooperativa, com espaço físico mais adequado, o que nem sempre evidencia-se na realidade brasileira/ inspetor assiste à aula do diretor/ atividades pedagógicas do diretor/ a pediatra faz trabalho com a escola/promoção do diretor por meio de nota.

5- Conversar sobre a atividade final do filme: crianças organizando a festa com o diretor, sua mulher e filho, professoras, comunidade. As crianças se divertem muito preparando a festa, especialmente no trabalho com as tintas.

6- Discutir ainda a linguagem cinematográfica do filme:

- a paisagem francesa, compondo uma espécie de quadros de pintura, sempre num clima frio, europeu;

- músicas leves de fundo;

- as cenas com as crianças: olhos, sorrisos, vozes compondo o universo infantil e encantando o espectador.

7- E se os/as professores/professoras do grupo fizessem um filme sobre ensino/educação: que tema escolheriam? Que roteiro inicial fariam? Contar com alguém que entende mais do assunto poderia ajudar bastante... Bom trabalho!!! Bom filme!!!

PROGRAMA LETRA VIVA

Acervo do Letra Viva: programas de vídeo propostos a partir de cenas que contemplam as reflexões de um grupo de professoras da educação infantil e ensino fundamental, o que constitui um importante instrumento de formação, por meio do qual o(a) professor(a) pode ampliar suas estratégias didáticas, ao repertoriar outros procedimentos, constituindo seu aprendizado, também tendo em vista o fazer do outro.

Objetivo: refletir sobre práticas de leitura/escrita e de diferentes linguagens

Organização do programa: são dez programas em que professoras de educação infantil e ensino fundamental, em contexto de formação continuada, enfocam suas práticas pedagógicas, tendo como pano de fundo cenas de sala de aula, com professoras e estudantes, em situações de aprendizagem/ensino que são referências para a discussão do grupo de formação.

Títulos dos programas:

1. Junto se aprende melhor

2. Leitura também é coisa de criança

3. Infância, cultura e educação

4. Saberes que produzem saberes

5. Para ser cidadão da cultura letrada

6. Escrita também é coisa de criança

7. O planejamento da prática pedagógica

8. Planejamento: uma atividade é só uma atividade

9. Para aprender a escrever

10. Crianças: protagonistas da produção cultural

Temas: diversidade cultural, avaliação dos saberes das crianças, planejamento, interação e trabalho em colaboração, propostas de produção e leitura das crianças, produções infantis de diferentes tipos

Resenha crítica: uma possibilidade

Programa: "Saberes que produzem saberes"

Duração: 30' e 53'

Conteúdos: o que sabem e pensam as crianças; como comunicam seus saberes; as propostas

pedagógicas para ampliar os seus conhecimentos.

O programa selecionado é o segundo episódio da série "Letra Viva" cujos temas são os saberes das crianças sobre a escrita e quais intervenções pedagógicas são importantes para que se possa ampliar os conhecimentos dos estudantes a respeito.

O programa apresenta (como nos demais) um grupo de professoras de educação infantil e ensino fundamental, em situação de formação continuada, discutindo suas práticas pedagógicas. Assim, não é apenas "o que discutem" que é importante, mas "para quê" e "como" o fazem. A situação de formação retratada pode ser também objeto de nossas reflexões: a "horizontalidade" da conversa das cinco professoras, ou seja, todas têm voz, sem que haja uma hierarquia rígida de coordenação. Outro aspecto é a escolha de mostrar "cenas de aprendizagem explícita", como objeto de estudo do grupo, com elas mesmas e suas crianças, em situações na escola, ou outras educadoras cujas práticas também acabam por recomendar.

As professoras refletem sobre seu trabalho de forma clara, objetiva e firme, admitindo até mesmo equívocos do passado, como, por exemplo, etiquetar portas, janelas, armários com seus nomes, acreditando que, assim, estavam ajudando as crianças a terem contato com a escrita, desconsiderando, porém, os usos sociais da escrita ou a língua fora dos muros da escola.

O foco da investigação pedagógica é também muito enfatizado, para que o(a) professor(a) possa, cada vez mais, saber olhar, saber compreender o que realizam as crianças. Nesse sentido, o programa investe na idéia de processo do educador que aprende com sua turma, com sua prática e com seus pares.

Roteiro de discussão: outra possibilidade

Programa: "Saberes que produzem saberes"

Objetivo: refletir sobre os processos de trabalho pedagógico, levando em conta um material videográfico.

Desenvolvimento do trabalho

Um bom encaminhamento para trabalhar com os programas da Série "Letra Viva" pode ser organizar os/as professores/professoras em grupos, para que cada um se responsabilize por assistir a um programa da série, preparando a discussão para os demais, por exemplo, por meio de um roteiro, como estamos procurando fazê-lo aqui.

Um aspecto importante do trabalho com vídeos pedagógicos é a forma de abordá-los, uma vez que não são filmes comerciais aos quais assistimos no cinema ou até mesmo em casa. A abordagem, necessariamente, será preparada, a partir da seleção de aspectos, temas ou cenas em que se pára a fita, para que o grupo em formação possa discutir, de forma mais aprofundada, no momento, ou até mesmo demandando mais pesquisas e estudos, em ocasiões futuras.

Quanto ao programa "Saberes que produzem saberes".

1 – Começar discutindo o título do programa, levantando, entre outras questões: que saberes podem ser esses? Como um saber pode produzir outro? Professor(a) ensina estudante e o inverso também é verdadeiro?

2 – Analisar a relação entre a música de Sandra Perez e Luiz Tati "Já sabe" que abre o programa e o tema do programa. Analisar também os aspectos não verbais dessa abertura: crianças brincando, cantando, conversando, lendo, desenhando.

3 – Refletir sobre os três grandes temas do programa:

a) ***o que as crianças sabem e pensam sobre a escrita. Algumas cenas que explicitam esses saberes:***

- criança lê as regras da brincadeira do "Pula elástico";

- professora escrevendo na lousa a reprodução das crianças, a partir de um conto lido e conhecido delas;

- um livro produzido em um projeto com a turma de uma das professoras do grupo de formação, em que há a integração de várias linguagens, a partir das propostas de um "Projeto";

- professora faz leitura compartilhada com as crianças;

- as escritas de crianças da turma de uma das professoras do grupo de formação, mostradas em vídeo e analisadas por elas.

b) ***como as crianças comunicam seus saberes sobre a escrita. Algumas cenas:***

- criança lê a própria produção;

- quando a criança fala também demonstra o que sabe sobre a escrita/leitura;

- criança escreve diferentes textos: lista, reprodução de história, piada etc.

c) ***o papel de investigação do(a) professor(a) sobre o que as crianças sabem, para que as propostas pedagógicas sejam mais produtivas. Algumas cenas:***

- a fala de uma das professoras do grupo em que enfatiza que, para investigar o que sabem as crianças, o(a) professor(a) precisa saber antes quais são os seus próprios saberes (daí o título do programa);

- como e para que se usa a escrita fora da escola, ou seja, seus usos sociais e não apenas escolares;

- investigação em situações formais ou no cotidiano. A necessidade de o registro exercer várias funções: síntese, inferência, desenvolvimento da prática docente (objeto de outro programa da série);

- o apresentador do programa fala que o contexto cultural, os pais e as brincadeiras das crianças sinalizam seus saberes diferentes;

- uma das professoras do grupo explicita que é necessário saber o que sabem as crianças para se poder agir sobre isso;

- professoras do grupo mostram seus registros sobre o que sabem as crianças, por exemplo, um registro em forma de uma ficha que traz dados socioeconômicos das crianças e suas aprendizagens;

- o comentário de uma professora da Universidade Federal de Rondônia sobre a necessidade de investigação do(a) professor(a);

- apresentador finaliza, defendendo que a investigação é fundamental e isso pode ser feito por meio de uma observação cuidadosa, análises e registros sistemáticos.

4 – Analisar mais detalhadamente a cena em que uma das professoras do grupo mostra, em vídeo, as produções escritas de sua turma e a evolução de algumas crianças. Seu trabalho explicita a necessidade de articular a aprendizagem do sistema de escrita e a aprendizagem da linguagem que se escreve (textos e gêneros), especialmente por meio de textos memorizados:

- a parlenda "Hoje é domingo"; listas de títulos de Contos de Fadas, de animais, de doces da história "João e Maria"; piadas.

a) Qual é a atitude da professora diante dessas escritas?
b) Como ela as interpreta?
c) Como ela explicita alguns avanços de algumas crianças?

5 – Para concluir esse momento de trabalho, relacionar esse programa aos demais como forma de compreender a série como um todo.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. *Letra Viva* – série realizada pela TV Escola. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação a Distância, 2005.

_____. *Coleção Proinfantil*. MENEZES, M. B. de; RAMOS, W. M. (Org.) Brasília:MEC/Secretaria de Educação Básica/ Secretaria de Educação a Distância, 2005.

FERREIRA, J. L.; SOARES, M. de C. *A história vai ao cinema*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FERRES, J. *Vídeo e educação*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

JOLIBERT, J. (Coord.). *Formando crianças produtoras de texto*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola:* o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MANGUEL, A. *Lendo imagens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARUNY CURTO, L. et al. *Escrever e ler:* materiais e recursos para sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2000. 2v.

MELO NETO, J. C. de. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p. 345.

NEVES, I. C. (Org.). *Ler e Escrever* – compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Editora Universidade UFRGS, 2001.

SILVA, T. T. da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. *Documentos de identidade:* uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TURNER, G. *Cinema como prática social*. São Paulo: Summus, 1997.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

INTRODUÇÃO AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Secretaria de Educação Fundamental
Iara Glória Areias Prado

Departamento de Política da Educação Fundamental
Virgínia Zélia de Azevedo Rebeis Farha

Coordenação-Geral de Estudos e Pesquisas da Educação Fundamental
Maria Inês Laranjeira

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (1ª A 4ª SÉRIE)

Volume 1 - **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**
Volume 2 - **Língua Portuguesa**
Volume 3 - **Matemática**
Volume 4 - **Ciências Naturais**
Volume 5 - **História e Geografia**
Volume 6 - **Arte**
Volume 7 - **Educação Física**
Volume 8 - **Apresentação dos Temas Transversais e Ética**
Volume 9 - **Meio Ambiente e Saúde**
Volume 10 - **Pluralidade Cultural e Orientação Sexual**

B823p Brasil. Secretaria de Educação Fundamental.
Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.
126p.

1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Ensino de primeira à quarta série. I. Título.

CDU: 371.214

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

INTRODUÇÃO AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Brasília
1997

AO PROFESSOR

É com alegria que colocamos em suas mãos os ***Parâmetros Curriculares Nacionais*** *referentes às quatro primeiras séries da Educação Fundamental.*

Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade.

Sabemos que isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade.

Nesse sentido, o propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os ***Parâmetros,*** *é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.*

Para fazer chegar os ***Parâmetros*** *à sua casa um longo caminho foi percorrido. Muitos participaram dessa jornada, orgulhosos e honrados de poder contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental. Esta soma de esforços permitiu que eles fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas mais atuais. Foram elaborados de modo a servir de referencial para o seu trabalho, respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira. Note que eles são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região.*

Estamos certos de que os ***Parâmetros*** *serão instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático. E esperamos, por meio deles, estar contribuindo para a sua atualização profissional — um direito seu e, afinal, um dever do Estado.*

Paulo Renato Souza
Ministro da Educação e do Desporto

SUMÁRIO

Apresentação 9

Considerações Preliminares 13
O que são os Parâmetros Curriculares Nacionais 13
Breve histórico 14
O processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais 17

A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais em face da situação do ensino fundamental 19
Número de alunos e de estabelecimentos 19
Promoção, repetência e evasão 22
Desempenho 27
Professores 29

Princípios e fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais 33
Natureza e função dos Parâmetros Curriculares Nacionais 35
Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais 38
A tradição pedagógica brasileira 38
Escola e constituição da cidadania 44
Escola: uma construção coletiva e permanente 48
Aprender e ensinar, construir e interagir 50

Organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais 57
A organização da escolaridade em ciclos 59
A organização do conhecimento escolar: Áreas e Temas Transversais 62

Objetivos 67

Conteúdos 73

Avaliação 81
Orientações para avaliação 84
Critérios de avaliação 86
Decisões associadas aos resultados da avaliação 88
As avaliações oficiais: boletins e diplomas 90

Orientações didáticas 93
Autonomia 94
Diversidade 96
Interação e cooperação 97
Disponibilidade para a aprendizagem 99
Organização do tempo 102
Organização do espaço 103
Seleção de material 104
Considerações finais 105

Objetivos Gerais do Ensino Fundamental 107

Estrutura organizacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais 109

Bibliografia 113

APRESENTAÇÃO

Professor,

Você está recebendo uma coleção de dez volumes que compõem os *Parâmetros Curriculares Nacionais* organizados da seguinte forma:

- um documento *Introdução,* que justifica e fundamenta as opções feitas para a elaboração dos documentos de áreas e Temas Transversais;

- seis documentos referentes às áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física;

- três volumes com seis documentos referentes aos Temas Transversais: o primeiro volume traz o documento de apresentação destes Temas, que explica e justifica a proposta de integrar questões sociais como Temas Transversais e o documento Ética; no segundo, encontram-se os documentos de Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, e no terceiro, os de Meio Ambiente e Saúde.

Para garantir o acesso a este material e seu melhor aproveitamento, o MEC coloca à disposição de cada educador seu próprio exemplar, para que possa lê-lo, consultá-lo, grifá-lo, fazer suas anotações e utilizá-lo como subsídio na formulação do projeto educativo de sua escola.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais,* referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular, reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda a equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resulte da co-responsabilidade entre todos os educadores. A forma mais eficaz de elaboração e desenvolvimento de projetos educacionais envolve o debate em grupo e no local de trabalho.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais,* ao reconhecerem a complexidade da prática educativa, buscam auxiliar o professor na sua tarefa de assumir, como profissional, o lugar que lhe cabe pela responsabilidade e importância no processo de formação do povo brasileiro.

Dada a abrangência dos assuntos abordados e a forma como estão organizados, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* podem ser utilizados com objetivos diferentes, de acordo com a necessidade de cada realidade e de cada momento. É possível iniciar a leitura por diferentes partes dos documentos, mas reforçamos a necessidade de, com o tempo, se tomar em conta a totalidade deles para poder haver uma compreensão e apropriação da proposta. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* auxiliam o professor na tarefa de reflexão e discussão de aspectos do cotidiano da prática pedagógica, a serem transformados continuamente pelo professor. Algumas possibilidades para sua utilização são:

- rever objetivos, conteúdos, formas de encaminhamento das atividades, expectativas de aprendizagem e maneiras de avaliar;
- refletir sobre a prática pedagógica, tendo em vista uma coerência com os objetivos propostos;
- preparar um planejamento que possa de fato orientar o trabalho em sala de aula;
- discutir com a equipe de trabalho as razões que levam os alunos a terem maior ou menor participação nas atividades escolares;
- identificar, produzir ou solicitar novos materiais que possibilitem contextos mais significativos de aprendizagem;
- subsidiar as discussões de temas educacionais com os pais e responsáveis.

O nosso objetivo é contribuir, de forma relevante, para que profundas e imprescindíveis transformações, há muito desejadas, se façam no panorama educacional brasileiro, e posicionar você, professor, como o principal agente nessa grande empreitada.

Secretaria de Educação Fundamental

INTRODUÇÃO AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

O que são os Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual.

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas.

O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes.

Entretanto, se estes Parâmetros Curriculares Nacionais podem funcionar como elemento catalisador de ações na busca de uma melhoria da qualidade da educação brasileira, de modo algum pretendem resolver todos os problemas que afetam a qualidade do ensino e da aprendizagem no País. A busca da qualidade impõe a necessidade de investimentos em diferentes frentes, como a formação inicial e continuada de professores, uma política de salários dignos, um plano de carreira, a qualidade do livro didático, de recursos televisivos e de multimídia, a disponibilidade de materiais didáticos. Mas esta qualificação almejada implica colocar também, no centro do debate, as atividades escolares de ensino e aprendizagem e a questão curricular como de inegável importância para a política educacional da nação brasileira.

Breve histórico

Até dezembro de 1996 o ensino fundamental esteve estruturado nos termos previstos pela Lei Federal n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Essa lei, ao definir as diretrizes e bases da educação nacional, estabeleceu como objetivo geral, tanto para o ensino fundamental (primeiro grau, com oito anos de escolaridade obrigatória) quanto para o ensino médio (segundo grau, não-obrigatório), proporcionar aos educandos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.

Também generalizou as disposições básicas sobre o currículo, estabelecendo o núcleo comum obrigatório em âmbito nacional para o ensino fundamental e médio. Manteve, porém, uma parte diversificada a fim de contemplar as peculiaridades locais, a especificidade dos planos dos estabelecimentos de ensino e as diferenças individuais dos alunos. Coube aos Estados a formulação de propostas curriculares que serviriam de base às escolas estaduais, municipais e particulares situadas em seu território, compondo, assim, seus respectivos sistemas de ensino. Essas propostas

foram, na sua maioria, reformuladas durante os anos 80, segundo as tendências educacionais que se generalizaram nesse período.

Em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Dessa conferência, assim como da Declaração de Nova Delhi — assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo —, resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos.

Tendo em vista o quadro atual da educação no Brasil e os compromissos assumidos internacionalmente, o Ministério da Educação e do Desporto coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), concebido como um conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação, voltado para a recuperação da escola fundamental, a partir do compromisso com a eqüidade e com o incremento da qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares, visando ao seu contínuo aprimoramento.

O Plano Decenal de Educação, em consonância com o que estabelece a Constituição de 1988, afirma a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras.

Nesse sentido, a leitura atenta do texto constitucional vigente mostra a ampliação das responsabilidades do poder público para com a educação de todos, ao mesmo tempo que a Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996, priorizou o ensino fundamental, disciplinando a participação de Estados e Municípios no tocante ao financiamento desse nível de ensino.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996, consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e em particular para com o ensino fundamental. Assim, vê-se no art. 22 dessa lei que a educação básica, da qual o ensino fundamental é parte integrante, deve assegurar a todos "a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores", fato que confere ao ensino fundamental, ao mesmo tempo, um caráter de terminalidade e de continuidade.

Essa LDB reforça a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, incumbência que, nos termos do art. 9º, inciso IV, é remetida para a União. Para dar conta desse amplo objetivo, a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal.

Em linha de síntese, pode-se afirmar que o currículo, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, deve obrigatoriamente propiciar oportunidades para o estudo da língua portuguesa, da matemática, do mundo físico e natural e da realidade social e política, enfatizando-se o conhecimento do Brasil. Também são áreas curriculares obrigatórias o ensino da Arte e da Educação Física, necessariamente integradas à proposta pedagógica. O ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna passa a se constituir um componente curricular obrigatório, a partir da quinta série do ensino fundamental (art. 26, § 5º). Quanto ao ensino religioso, sem onerar as despesas públicas, a LDB manteve a orientação já adotada pela política educacional brasileira, ou seja, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas, mas é de matrícula facultativa, respeitadas as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis (art. 33).

O ensino proposto pela LDB está em função do objetivo maior do ensino fundamental, que é o de propiciar a todos formação básica para a cidadania, a partir da criação na escola de condições de aprendizagem para:

"I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social" (art. 32).

Verifica-se, pois, como os atuais dispositivos relativos à organização curricular da educação escolar caminham no sentido de conferir ao aluno, dentro da estrutura federativa, efetivação dos objetivos da educação democrática.

O processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais

O processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais teve início a partir do estudo de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com informações relativas a experiências de outros países. Foram analisados subsídios oriundos do Plano Decenal de Educação, de pesquisas nacionais e internacionais, dados estatísticos sobre desempenho de alunos do ensino fundamental, bem como experiências de sala de aula difundidas em encontros, seminários e publicações.

Formulou-se, então, uma proposta inicial que, apresentada em versão preliminar, passou por um processo de discussão em âmbito nacional, em 1995 e 1996, do qual participaram docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores. Desses interlocutores foram recebidos aproximadamente setecentos pareceres sobre a proposta inicial, que serviram de referência para a sua reelaboração.

A discussão da proposta foi estendida em inúmeros encontros regionais, organizados pelas delegacias do MEC nos Estados da federação, que contaram com a participação de professores do ensino fundamental, técnicos de secretarias municipais e estaduais de educação, membros de conselhos estaduais de educação, representantes de sindicatos e entidades ligadas ao magistério. Os resultados apurados nesses encontros também contribuíram para a reelaboração do documento.

Os pareceres recebidos, além das análises críticas e sugestões em relação ao conteúdo dos documentos, em sua quase-totalidade, apontaram a necessidade de uma política de implementação da proposta educacional inicialmente explicitada. Além disso, sugeriram diversas possibilidades de atuação das universidades e das faculdades de educação para a melhoria do ensino nas séries iniciais, as quais estão sendo incorporadas na elaboração de novos programas de formação de professores, vinculados à implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A PROPOSTA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS EM FACE DA SITUAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Durante as décadas de 70 e 80 a tônica da política educacional brasileira recaiu sobre a expansão das oportunidades de escolarização, havendo um aumento expressivo no acesso à escola básica. Todavia, os altos índices de repetência e evasão apontam problemas que evidenciam a grande insatisfação com o trabalho realizado pela escola.

Indicadores fornecidos pela Secretaria de Desenvolvimento e Avaliação Educacional (Sediae), do Ministério da Educação e do Desporto, reafirmam a necessidade de revisão do projeto educacional do País, de modo a concentrar a atenção na qualidade do ensino e da aprendizagem.

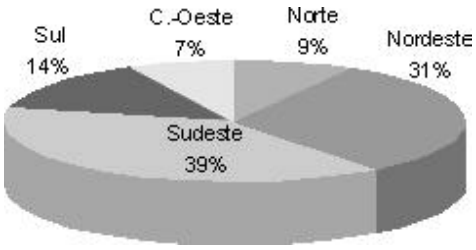
Número de alunos e de estabelecimentos

A oferta de vagas está praticamente universalizada no País. O maior contingente de crianças fora da escola encontra-se na região Nordeste. Nas regiões Sul e Sudeste há desequilíbrios na localização das escolas e, no caso das grandes cidades, insuficiência de vagas, provocando a existência de um número excessivo de turnos e a criação de escolas unidocentes ou multisseriadas.

Em 1994, os 31,2 milhões de alunos do ensino fundamental concentravam-se predominantemente nas regiões Sudeste (39%) e Nordeste (31%), seguidas das regiões Sul (14%), Norte (9%) e Centro-Oeste (7%), conforme indicado no gráfico 1.

Gráfico 1

ENSINO FUNDAMENTAL
Distribuição da Matrícula por Região



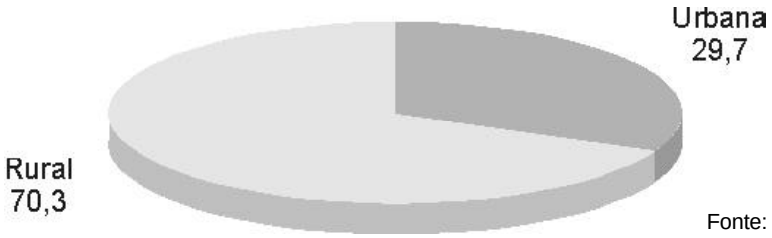
Fonte: MEC/SEDIAE/SEEC.

A maioria absoluta dos alunos freqüentava escolas públicas (88,4%) localizadas em áreas urbanas (82,5%), como resultado do processo de urbanização do País nas últimas décadas, e da crescente participação do setor público na oferta de matrículas. O setor privado responde apenas por 11,6% da oferta, em conseqüência de sua participação declinante desde o início dos anos 70.

No que se refere ao número de estabelecimentos de ensino, ao todo 194.487, mais de 70% das escolas são rurais, apesar de responderem por apenas 17,5% da demanda de ensino fundamental. Na verdade, as escolas rurais concentram-se sobretudo na região Nordeste (50%), não só em função de suas características socioeconômicas, mas também devido à ausência de planejamento do processo de expansão da rede física (gráfico 2).

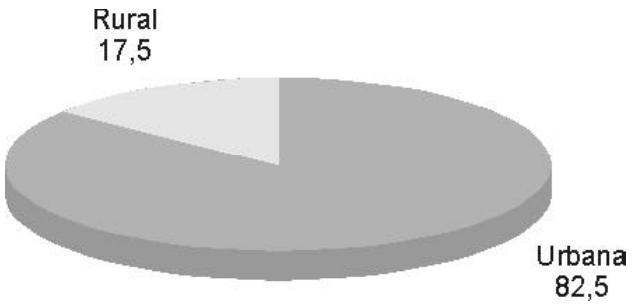
Gráfico 2

ENSINO FUNDAMENTAL
Distribuição dos Estabelecimentos por Localização
BRASIL - 1994



Fonte: MEC/SEDIAE/ SEEC.

ENSINO FUNDAMENTAL
Distribuição de Matrícula por Localização
BRASIL - 1994



Fonte: MEC/SEDIAE/SEEC.

A situação mostra-se grave ao se observar a evolução da distribuição da população por nível de escolaridade. Se é verdade que houve considerável avanço na escolaridade correspondente à primeira fase do ensino fundamental (primeira a quarta séries), é também verdade que em relação aos demais níveis de ensino a escolaridade ainda é muito insuficiente: em 1990, apenas 19% da população do País possuía o primeiro grau completo; 13%, o nível médio; e 8% possuía o nível superior. Considerando a importância do ensino fundamental e médio para assegurar a formação de cidadãos aptos a participar democraticamente da vida social, esta situação indica a urgência das tarefas e o esforço que o estado e a sociedade civil deverão assumir para superar a médio prazo o quadro existente.

Além das imensas diferenças regionais no que concerne ao número médio de anos de estudo, que apontam a região Nordeste bem abaixo da média nacional, cabe destacar a grande oscilação deste indicador em relação à variável cor, mas relativo equilíbrio do ponto de vista de gênero, como mostram os dados da tabela 1.

Tabela 1: Número médio de anos de estudos; Brasil 1960 a 1990

	1960	1970	1980	1990
Gênero				
Mulher	1,9	2,2	3,5	4,9
Homem	2,4	2,6	3,9	5,1
Cor				
Preto	0,9	...	2,1	3,3
Pardo	1,1	...	2,4	3,6
Branco	2,7	...	4,5	5,9
Amarelo	2,9	...	6,4	8,6
Regiões				
Nordeste	1,1	1,3	2,2	3,3
Norte/Centro-Oeste	2,7	0,9	4	...
Sul	2,4	2,7	3,9	5,1
Sudeste	2,7	3,2	4,4	5,7

Fonte: Relatório sobre o Desenvolvimento Humano no Brasil, 1996; PNUD/IPEA, Brasília, 1996.

Com efeito, mais do que refletir as desigualdades regionais e as diferenças de gênero e cor, o quadro de escolarização desigual do País revela os resultados do processo de extrema concentração de renda e níveis elevados de pobreza.

Promoção, repetência e evasão

Em relação às taxas de transição[1], houve substancial melhoria dos índices de promoção, repetência e evasão do ensino fundamental. Verifica-se, no período de 1981-92, tendência ascendente das taxas de promoção — sobem de 55% em 1984, para 62% em 1992 — acompanhada de queda razoável das taxas médias de repetência e evasão, que atingem, respectivamente, 33% e 5% em 1992.

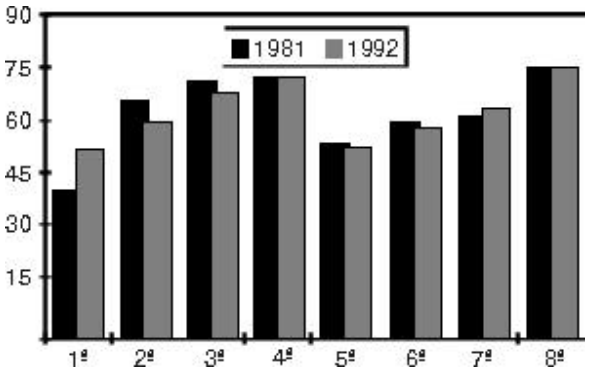
Essa tendência é muito significativa. Estudos indicam que a repetência constitui um dos problemas do quadro educacional do País, uma vez que os alunos passam, em média, 5 anos na escola antes de se evadirem ou levam cerca de 11,2 anos para concluir as oito séries de escolaridade obrigatória. No entanto, a grande maioria da população estudantil acaba desistindo da escola, desestimulada em razão das altas taxas de repetência e pressionada por fatores socioeconômicos que obrigam boa parte dos alunos ao trabalho precoce.

Apesar da melhoria observada nos índices de evasão, o comportamento das taxas de promoção e repetência na primeira série do ensino fundamental está ainda longe do desejável: apenas 51% do total de alunos são promovidos, enquanto 44% repetem, reproduzindo assim o ciclo de retenção que acaba expulsando os alunos da escola (gráficos 3, 4 e 5).

1. As taxas de transição (promoção, repetência e evasão) são definidas por: a) taxa de promoção na série s é a razão entre o total de alunos promovidos desta série (para série s+1) e a matrícula inicial da série s no ano anterior; b) a taxa de repetência na série s é o total de repetentes nesta série dividido pelo número de alunos matriculados na mesma série no ano anterior; e c) a taxa de evasão na série s é obtida dividindo-se o número de alunos evadidos desta série pelo total de alunos matriculados nesta série no ano anterior. Define-se por: i) alunos promovidos da série s aqueles que se matricularam no início do ano na série seguinte (s+1) àquela que estavam matriculados no ano anterior; ii) alunos repetentes na série s os que se matricularam no início do ano na mesma série (s) que estavam matriculados no ano anterior; e iii) alunos evadidos na série s são aqueles que estavam matriculados nesta série no ano anterior e não se matricularam em nenhuma escola no início do ano.
Neste relatório essas taxas estão calculadas em percentuais e foram estimadas por Ruben Klein (CNPq/LNCC).

Gráfico 3

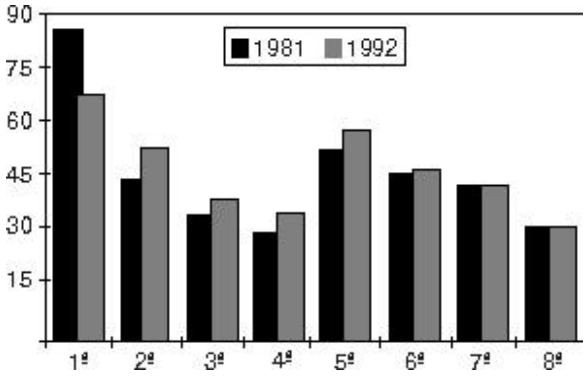
TAXAS DE PROMOÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL, POR SÉRIES BRASIL



Fonte: MEC/SEDIAE/SEEC.

Gráfico 4

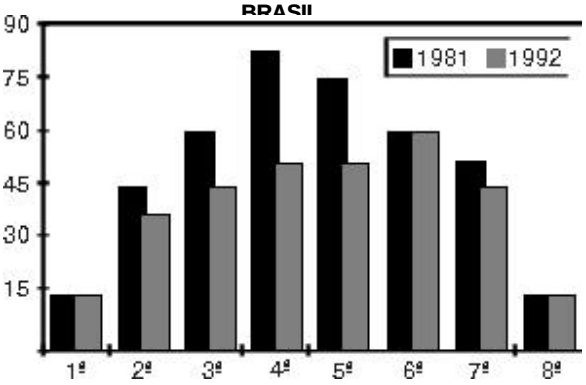
TAXAS DE REPETÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL, POR SÉRIES BRASIL



Fonte: MEC/SEDIAE/SEEC.

Gráfico 5

TAXAS DE EVASÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL, POR SÉRIES BRASIL

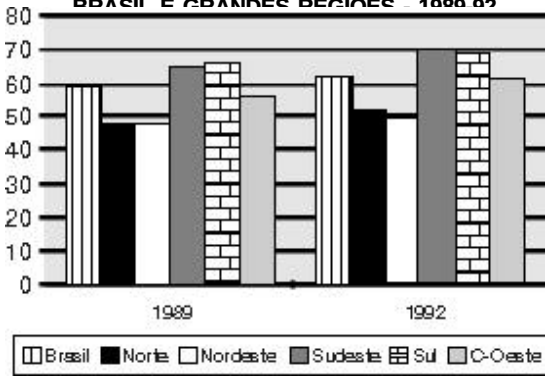


Fonte: MEC/SEDIAE/SEEC.

Do ponto de vista regional, com exceção do Norte e do Nordeste, as demais regiões apresentam tendência à elevação das taxas médias de promoção e à queda dos índices de repetência (gráficos 6 e 7), indicando relativo processo de melhoria da eficiência do sistema. Ressalta-se, contudo, tendência à queda das taxas de evasão nas regiões Norte e Nordeste que, em 1992, chegam muito próximas da média nacional (gráfico 8).

Gráfico 6

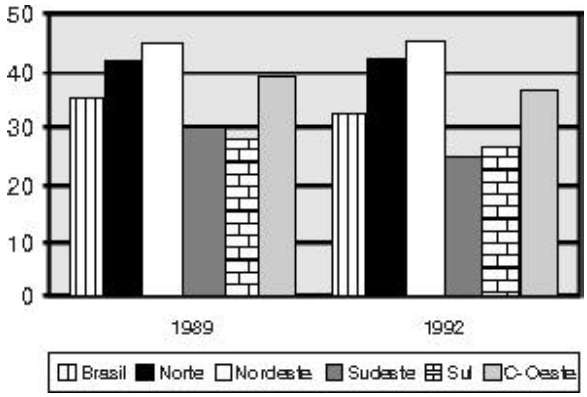
EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL
TAXAS AGREGADAS DE PROMOÇÃO



Fonte:MEC/SEDIAESEEC.

Gráfico 7

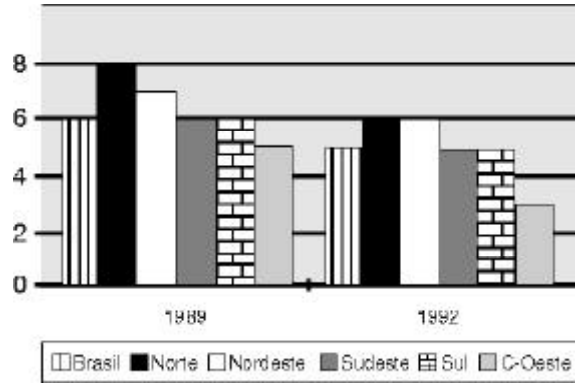
EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL
TAXAS AGREGADAS DE REPETÊNCIA
BRASIL E GRANDES REGIÕES - 1989-92



Fonte: MEC/SEDIAE/SEEC.

Gráfico 8

EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL
TAXAS AGREGADAS DE EVASÃO
BRASIL E GRANDES REGIÕES - 1989-92



Fonte: MEC/SEDIAE/SEEC.

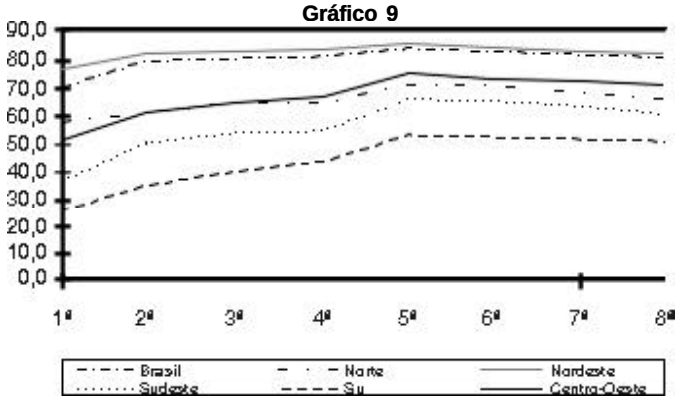
As taxas de repetência evidenciam a baixa qualidade do ensino e a incapacidade dos sistemas educacionais e das escolas de garantir a permanência do aluno, penalizando principalmente os alunos de níveis de renda mais baixos.

O "represamento" no sistema causado pelo número excessivo de reprovações nas séries iniciais contribui de forma significativa para o aumento dos gastos públicos, ainda acrescidos pela subutilização de recursos hu-manos e materiais nas séries finais, devido ao número reduzido de alunos.

Uma das conseqüências mais nefastas das elevadas taxas de repetência manifesta-se nitidamente nas acentuadas taxas de distorção série/idade, em todas as séries do ensino fundamental (gráfico 9). Apesar da ligeira queda observada em todas as séries, no período 1984-94, a situação é dramática:

- mais de 63% dos alunos do ensino fundamental têm idade superior à faixa etária correspondente a cada série;
- as regiões Sul e Sudeste, embora situem-se abaixo da média nacional, ainda apresentam índices bastante elevados, respectivamente, cerca de 42% e de 54%;
- as regiões Norte e Nordeste situam-se bem acima da média nacional (respectivamente, 78% e 80%).

Gráfico 9



Fonte: MEC/SEDIAE/SEEC.

Para reverter esse quadro, alguns Estados e Municípios começam a implementar programas de aceleração do fluxo escolar, com o objetivo de promover, a médio prazo, a melhoria dos indicadores de rendimento escolar. São iniciativas extremamente importantes, uma vez que a pesquisa realizada pelo MEC, em 1995, por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) mostra que quanto maior a distorção idade/série, pior o rendimento dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, tanto no ensino fundamental como no médio. A repetência, portanto, parece não acrescentar nada ao processo de ensino e aprendizagem.

O perfil da educação brasileira apresentou significativas mudanças nas duas últimas décadas. Houve substancial queda da taxa de analfabetismo, aumento expressivo do número de matrículas em todos os níveis de ensino e crescimento sistemático das taxas de escolaridade média da população.

A progressiva queda da taxa de analfabetismo, que passa de 39,5% para 20,1% nas quatro últimas décadas, foi paralela ao processo de universalização do atendimento escolar na faixa etária obrigatória (sete a quatorze anos), tendência que se acentua de meados dos anos 70 para cá, sobretudo como resultado do esforço do setor público na promoção das políticas educacionais. Esse movimento não ocorreu de forma homogênea. Ele acompanhou as características de desenvolvimento socioeconômico do País e reflete suas desigualdades.

Por outro lado, resultados obtidos em pesquisa realizada pelo SAEB/95, baseados em uma amostra nacional que abrangeu 90.499 alunos de 2.793 escolas públicas e privadas, reafirmam a baixa qualidade atingida no desempenho dos alunos no ensino fundamental em relação à leitura e principalmente em habilidade matemática.

Tabela 2: Percentual de acerto por série e por habilidade da leitura

Ensino	Série	Estabelecimento de Significado	Extensão do Significado	Exame Crítico de Significado	Total
Fundamental	4ª	53,2	44,2	45,9	50,6
	8ª	63,2	63,5	58,0	63,0

Fonte: MEC/SEDIAE/DAEB - Consolidação dos Relatórios Preliminares da Avaliação do SAEB/1995.

Pelo exame da tabela 2, os estudantes parecem lidar melhor com o reconhecimento de significados do que com extensões ou aspectos críticos, já que os índices de acerto são sempre maiores nesse tipo de habilidade.

Tabela 3: Percentuais de acerto em matemática por habilidade, segundo série e área de conteúdo. Brasil 1995

Área de Conteúdo	Série	Compreensão de Conceitos	Conhecimento de Procedimentos	Aplicação ou Resolução de Problemas
Números e Operações	4ª	41,0	31,0	31,0
	8ª	41,4	46,8	38,6
Medidas	4ª	51,0	43,0	30,0
	8ª	58,7	34,5	29,1
Geometria	4ª	48,0	41,0	23,0
	8ª	40,2	31,3	22,7
Análise de Dados, Estatística e Probabilidade	4ª	-	-	-
	8ª	59,7	41,9	42,5
Álgebra e Funções	4ª	-	-	-
	8ª	48,5	35,0	28,1

Fonte: MEC/SEDIAE/DAEB - Consolidação dos Relatórios Preliminares da Avaliação do SAEB/1995.

Os resultados de desempenho em matemática mostram um rendimento geral insatisfatório, pois os percentuais em sua maioria situam-se abaixo de 50%. Ao indicarem um rendimento melhor nas questões classificadas como de compreensão de conceitos do que nas de conhecimento de procedimentos e resolução de problemas, os dados parecem confirmar o que vem sendo amplamente debatido, ou seja, que o ensino da matemática ainda é feito sem levar em conta os aspectos que a vinculam com a prática cotidiana, tornando-a desprovida de significado para o aluno. Outro fato que chama a atenção é que o pior índice refere-se ao campo da geometria.

Os dados apresentados pela pesquisa confirmam a necessidade de investimentos substanciais para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem no ensino fundamental.

Mesmo os alunos que conseguem completar os oito anos do ensino fundamental acabam dispondo de menos conhecimento do que se espera de quem concluiu a escolaridade obrigatória. Aprenderam pouco, e muitas vezes o que aprenderam não facilita sua inserção e atuação na sociedade. Dentre outras deficiências do processo de ensino e aprendizagem, são relevantes o desinteresse geral pelo trabalho escolar, a motivação dos alunos centrada apenas na nota e na promoção, o esquecimento precoce dos assuntos estudados e os problemas de disciplina.

Desde os anos 80, experiências concretas no âmbito dos Estados e Municípios vêm sendo tentadas para a transformação desse quadro educacional mas, ainda que tenham obtido sucesso, são experiências circunscritas a realidades específicas.

Professores

O desempenho dos alunos remete-nos diretamente à necessidade de se considerarem aspectos relativos à formação do professor. Pelo Censo Educacional de 1994 foi feito um levantamento da quantidade de professores que atuam no ensino fundamental, bem como grau de escolaridade. Do total de funções docentes do ensino fundamental (cerca de 1,3 milhão), 86,3% encontram-se na rede pública; mais de 79% relacionam-se às escolas da área urbana e apenas 20,4% à zona rural (tabela 4).

Tabela 4: Número de funções docentes, por grau de formação e por região

Funções Docentes		Educação Fundamental		Educação Média Formação magistério		outra	Educação Superior Licenciatura		outra
		incompleta	completa	incompleta	completa	completa	incompleta	completa	completa
Total	1.377.665	69.272	45.593	23.793	552.122	36.401	81.133	546.452	22.899
Rural	280.820	65.565	34.885	11.927	122.390	9.047	9.670	25.896	1.440
Urbana	1.096.845	3.707	10.708	11.866	429.732	27.354	71.463	520.556	21.459

Fonte: Sinopse Estatística Educação Fundamental - Censo Educacional de 1994, MEC/SEDIAE/SEEC.

A tabela 4 mostra a existência de 10% de funções docentes sendo desempenhadas sem o nível de formação mínimo exigido. Ainda 5% de funções preenchidas por pessoas com escolaridade de nível médio ou superior, mas sem função específica para o magistério. Finalmente, a ausência de formação mínima concentra-se na área rural, onde chega a atingir 40%.

A exigência legal de formação inicial para atuação no ensino fundamental nem sempre pode ser cumprida, em função das deficiências do sistema educacional. No entanto, a má qualidade do

ensino não se deve simplesmente à não-formação inicial de parte dos professores, resultando também da má qualidade da formação que tem sido ministrada. Este levantamento mostra a urgência de se atuar na formação inicial dos professores.

Além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional de educação. O conteúdo e a metodologia para essa formação precisam ser revistos para que haja possibilidade de melhoria do ensino. A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho.

PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Na sociedade democrática, ao contrário do que ocorre nos regimes autoritários, o processo educacional não pode ser instrumento para a imposição, por parte do governo, de um projeto de sociedade e de nação. Tal projeto deve resultar do próprio processo democrático, nas suas dimensões mais amplas, envolvendo a contraposição de diferentes interesses e a negociação política necessária para encontrar soluções para os conflitos sociais.

Não se pode deixar de levar em conta que, na atual realidade brasileira, a profunda estratificação social e a injusta distribuição de renda têm funcionado como um entrave para que uma parte considerável da população possa fazer valer os seus direitos e interesses fundamentais. Cabe ao governo o papel de assegurar que o processo democrático se desenvolva de modo a que esses entraves diminuam cada vez mais. É papel do Estado democrático investir na escola, para que ela prepare e instrumentalize crianças e jovens para o processo democrático, forçando o acesso à educação de qualidade para todos e às possibilidades de participação social.

Para isso faz-se necessária uma proposta educacional que tenha em vista a qualidade da formação a ser oferecida a todos os estudantes. O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem.

O exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social. O domínio da língua falada e escrita, os princípios da reflexão matemática, as coordenadas espaciais e temporais que organizam a percepção do mundo, os princípios da explicação científica, as condições de fruição da arte e das mensagens estéticas, domínios de saber tradicionalmente presentes nas diferentes concepções do papel da educação no mundo democrático, até outras tantas exigências que se impõem no mundo contemporâneo.

Essas exigências apontam a relevância de discussões sobre a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica de formas de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito. Cabe ao campo educacional propiciar aos alunos as capacidades de vivenciar as diferentes formas de inserção sociopolítica e cultural. Apresenta-se para a escola, hoje mais do que nunca, a necessidade de assumir-se como espaço social de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania.

No contexto atual, a inserção no mundo do trabalho e do consumo, o cuidado com o próprio corpo e com a saúde, passando pela educação sexual, e a preservação do meio ambiente são temas que ganham um novo estatuto, num universo em que os referenciais tradicionais, a partir dos quais eram vistos como questões locais ou individuais, já não dão conta da dimensão nacional e até mesmo internacional que tais temas assumem, justificando, portanto, sua consideração. Nesse sentido, é papel preponderante da escola propiciar o domínio dos recursos capazes de levar à discussão dessas formas e sua utilização crítica na perspectiva da participação social e política.

Desde a construção dos primeiros computadores, na metade deste século, novas relações entre conhecimento e trabalho começaram a ser delineadas. Um de seus efeitos é a exigência de

um reequacionamento do papel da educação no mundo contemporâneo, que coloca para a escola um horizonte mais amplo e diversificado do que aquele que, até poucas décadas atrás, orientava a concepção e construção dos projetos educacionais. Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, "aprender a aprender". Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente.

Para tanto, é necessário que, no processo de ensino e aprendizagem, sejam exploradas: a aprendizagem de metodologias capazes de priorizar a construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento, a construção de argumentação capaz de controlar os resultados desse processo, o desenvolvimento do espírito crítico capaz de favorecer a criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações propostas. Além disso, é necessário ter em conta uma dinâmica de ensino que favoreça não só o descobrimento das potencialidades do trabalho individual, mas também, e sobretudo, do trabalho coletivo. Isso implica o estímulo à autonomia do sujeito, desenvolvendo o sentimento de segurança em relação às suas próprias capacidades, interagindo de modo orgânico e integrado num trabalho de equipe e, portanto, sendo capaz de atuar em níveis de interlocução mais complexos e diferenciados.

Natureza e função dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Cada criança ou jovem brasileiro, mesmo de locais com pouca infra-estrutura e condições socioeconômicas desfavoráveis, deve ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir. Se existem diferenças socioculturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos, que um aluno de qualquer lugar do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, deve ter o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado.

Mas, na medida em que o princípio da eqüidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional, tendo em vista a garantia de uma formação de qualidade para todos, o que se apresenta é a necessidade de um referencial comum para a formação escolar no Brasil, capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos, numa realidade com características tão diferenciadas, sem promover uma uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais e regionais.

É nesse sentido que o estabelecimento de uma referência curricular comum para todo o País, ao mesmo tempo que fortalece a unidade nacional e a responsabilidade do Governo Federal com a educação, busca garantir, também, o respeito à diversidade que é marca cultural do País, mediante a possibilidade de adaptações que integrem as diferentes dimensões da prática educacional.

Para compreender a natureza dos Parâmetros Curriculares Nacionais, é necessário situá-los em relação a quatro níveis de concretização curricular considerando a estrutura do sistema educacional brasileiro. Tais níveis não representam etapas seqüenciais, mas sim amplitudes distintas da elaboração de propostas curriculares, com responsabilidades diferentes, que devem buscar uma integração e, ao mesmo tempo, autonomia.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem o primeiro nível de concretização curricular. São uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como os projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional. Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores.

Todos os documentos aqui apresentados configuram uma referência nacional em que são apontados conteúdos e objetivos articulados, critérios de eleição dos primeiros, questões de ensino e aprendizagem das áreas, que permeiam a prática educativa de forma explícita ou implícita, propostas sobre a avaliação em cada momento da escolaridade e em cada área, envolvendo questões relativas a o que e como avaliar. Assim, além de conter uma exposição sobre seus fundamentos, contém os diferentes elementos curriculares — tais como Caracterização das Áreas, Objetivos, Organização dos Conteúdos, Critérios de Avaliação e Orientações Didáticas —, efetivando uma proposta articuladora dos propósitos mais gerais de formação de cidadania, com sua operacionalização no processo de aprendizagem.

Apesar de apresentar uma estrutura curricular completa, os Parâmetros Curriculares Nacionais são abertos e flexíveis, uma vez que, por sua natureza, exigem adaptações para a construção do currículo de uma Secretaria ou mesmo de uma escola. Também pela sua natureza, eles não se impõem como uma diretriz obrigatória: o que se pretende é que ocorram adaptações, por meio do diálogo, entre estes documentos e as práticas já existentes, desde as definições dos objetivos até as orientações didáticas para a manutenção de um todo coerente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais estão situados historicamente — não são princípios atemporais. Sua validade depende de estarem em consonância com a realidade social, necessitando, portanto, de um processo periódico de avaliação e revisão, a ser coordenado pelo MEC.

O segundo nível de concretização diz respeito às propostas curriculares dos Estados e Municípios. Os Parâmetros Curriculares Nacionais poderão ser utilizados como recurso para adaptações ou elaborações curriculares realizadas pelas Secretarias de Educação, em um processo definido pelos responsáveis em cada local.

O terceiro nível de concretização refere-se à elaboração da proposta curricular de cada instituição escolar, contextualizada na discussão de seu projeto educativo. Entende-se por projeto educativo a expressão da identidade de cada escola em um processo dinâmico de discussão, reflexão e elaboração contínua. Esse processo deve contar com a participação de toda equipe pedagógica, buscando um comprometimento de todos com o trabalho realizado, com os propósitos discutidos e com a adequação de tal projeto às características sociais e culturais da realidade em que a escola está inserida. É no âmbito do projeto educativo que professores e equipe pedagógica discutem e organizam os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação para cada ciclo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as propostas das Secretarias devem ser vistos como materiais que subsidiarão a escola na constituição de sua proposta educacional mais geral, num processo de interlocução em que se compartilham e explicitam os valores e propósitos que orientam o trabalho educacional que se quer desenvolver e o estabelecimento do currículo capaz de atender às reais necessidades dos alunos.

O quarto nível de concretização curricular é o momento da realização da programação das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula. É quando o professor, segundo as metas estabelecidas na fase de concretização anterior, faz sua programação, adequando-a àquele grupo

específico de alunos. A programação deve garantir uma distribuição planejada de aulas, distribuição dos conteúdos segundo um cronograma referencial, definição das orientações didáticas prioritárias, seleção do material a ser utilizado, planejamento de projetos e sua execução. Apesar de a responsabilidade ser essencialmente de cada professor, é fundamental que esta seja compartilhada com a equipe da escola por meio da co-responsabilidade estabelecida no projeto educativo.

Tal proposta, no entanto, exige uma política educacional que contemple a formação inicial e continuada dos professores, uma decisiva revisão das condições salariais, além da organização de uma estrutura de apoio que favoreça o desenvolvimento do trabalho (acervo de livros e obras de referência, equipe técnica para supervisão, materiais didáticos, instalações adequadas para a realização de trabalho de qualidade), aspectos que, sem dúvida, implicam a valorização da atividade do professor.

Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais

A TRADIÇÃO PEDAGÓGICA BRASILEIRA

A prática de todo professor, mesmo de forma inconsciente, sempre pressupõe uma concepção de ensino e aprendizagem que determina sua compreensão dos papéis de professor e aluno, da metodologia, da função social da escola e dos conteúdos a serem trabalhados. A discussão dessas questões é importante para que se explicitem os pressupostos pedagógicos que subjazem à atividade de ensino, na busca de coerência entre o que se pensa estar fazendo e o que realmente se faz. Tais práticas se constituem a partir das concepções educativas e metodologias de ensino que permearam a formação educacional e o percurso profissional do professor, aí incluídas suas próprias experiências escolares, suas experiências de vida, a ideologia compartilhada com seu grupo social e as tendências pedagógicas que lhe são contemporâneas.

As tendências pedagógicas que se firmam nas escolas brasileiras, públicas e privadas, na maioria dos casos não aparecem em forma pura, mas com características particulares, muitas vezes mesclando aspectos de mais de uma linha pedagógica.

A análise das tendências pedagógicas no Brasil deixa evidente a influência dos grandes movimentos educacionais internacionais, da mesma forma que expressam as especificidades de nossa história política, social e cultural, a cada período em que são consideradas. Pode-se identificar, na tradição pedagógica brasileira, a presença de quatro grandes tendências: a tradicional, a renovada, a tecnicista e aquelas marcadas centralmente por preocupações sociais e políticas. Tais tendências serão sintetizadas em grandes traços que tentam recuperar os pontos mais significativos de cada uma das propostas. Este documento não ignora o risco de uma certa redução das concepções, tendo em vista a própria síntese e os limites desta apresentação.

A "pedagogia tradicional" é uma proposta de educação centrada no professor, cuja função se define como a de vigiar e aconselhar os alunos, corrigir e ensinar a matéria.

A metodologia decorrente de tal concepção baseia-se na exposição oral dos conteúdos, numa seqüência predeterminada e fixa, independentemente do contexto escolar; enfatiza-se a necessidade de exercícios repetidos para garantir a memorização dos conteúdos. A função primordial da escola, nesse modelo, é transmitir conhecimentos disciplinares para a formação geral do aluno, formação esta que o levará, ao inserir-se futuramente na sociedade, a optar por uma profissão valorizada. Os conteúdos do ensino correspondem aos conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações passadas como verdades acabadas, e, embora a escola vise à preparação para a vida, não busca estabelecer relação entre os conteúdos que se ensinam e os interesses dos alunos, tampouco entre

esses e os problemas reais que afetam a sociedade. Na maioria das escolas essa prática pedagógica se caracteriza por sobrecarga de informações que são veiculadas aos alunos, o que torna o processo de aquisição de conhecimento, para os alunos, muitas vezes burocratizado e destituído de significação. No ensino dos conteúdos, o que orienta é a organização lógica das disciplinas, o aprendizado moral, disciplinado e esforçado.

Nesse modelo, a escola se caracteriza pela postura conservadora. O professor é visto como a autoridade máxima, um organizador dos conteúdos e estratégias de ensino e, portanto, o guia exclusivo do processo educativo.

A "pedagogia renovada" é uma concepção que inclui várias correntes que, de uma forma ou de outra, estão ligadas ao movimento da Escola Nova ou Escola Ativa. Tais correntes, embora admitam divergências, assumem um mesmo princípio norteador de valorização do indivíduo como ser livre, ativo e social. O centro da atividade escolar não é o professor nem os conteúdos disciplinares, mas sim o aluno, como ser ativo e curioso. O mais importante não é o ensino, mas o processo de aprendizagem. Em oposição à Escola Tradicional, a Escola Nova destaca o princípio da aprendizagem por descoberta e estabelece que a atitude de aprendizagem parte do interesse dos alunos, que, por sua vez, aprendem fundamentalmente pela experiência, pelo que descobrem por si mesmos.

O professor é visto, então, como facilitador no processo de busca de conhecimento que deve partir do aluno. Cabe ao professor organizar e coordenar as situações de aprendizagem, adaptando suas ações às características individuais dos alunos, para desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais.

A idéia de um ensino guiado pelo interesse dos alunos acabou, em muitos casos, por desconsiderar a necessidade de um trabalho planejado, perdendo-se de vista o que deve ser ensinado e aprendido. Essa tendência, que teve grande penetração no Brasil na década de 30, no âmbito do ensino pré-escolar (jardim de infância), até hoje influencia muitas práticas pedagógicas.

Nos anos 70 proliferou o que se chamou de "tecnicismo educacional", inspirado nas teorias behavioristas da aprendizagem e da abordagem sistêmica do ensino, que definiu uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida pelo professor, com atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser totalmente programada em detalhes. A supervalorização da tecnologia programada de ensino trouxe conseqüências: a escola se revestiu de uma grande auto-suficiência, reconhecida por ela e por toda a comunidade atingida, criando assim a falsa idéia de que aprender não é algo natural do ser humano, mas que depende exclusivamente de especialistas e de técnicas. O que é valorizado nessa perspectiva não é o professor, mas a tecnologia; o professor passa a ser um mero especialista na aplicação de manuais e sua criatividade fica restrita aos limites possíveis e estreitos da técnica utilizada. A função do aluno é reduzida a um indivíduo que reage aos estímulos de forma a corresponder às respostas esperadas pela escola, para ter êxito e avançar. Seus interesses e seu processo particular não são considerados e a atenção que recebe é para ajustar seu ritmo de aprendizagem ao programa que o professor deve implementar. Essa orientação foi dada para as escolas pelos organismos oficiais durante os anos 60, e até hoje está presente em muitos materiais didáticos com caráter estritamente técnico e instrumental.

No final dos anos 70 e início dos 80, a abertura política decorrente do final do regime militar coincidiu com a intensa mobilização dos educadores para buscar uma educação crítica a serviço das transformações sociais, econômicas e políticas, tendo em vista a superação das desigualdades existentes no interior da sociedade. Ao lado das denominadas teorias crítico-reprodutivistas, firma-se no meio educacional a presença da "pedagogia libertadora" e da "pedagogia crítico-social dos conteúdos", assumida por educadores de orientação marxista.

A "pedagogia libertadora" tem suas origens nos movimentos de educação popular que ocorreram no final dos anos 50 e início dos anos 60, quando foram interrompidos pelo golpe militar de 1964; teve

seu desenvolvimento retomado no final dos anos 70 e início dos anos 80. Nessa proposta, a atividade escolar pauta-se em discussões de temas sociais e políticos e em ações sobre a realidade social imediata; analisam-se os problemas, seus fatores determinantes e organiza-se uma forma de atuação para que se possa transformar a realidade social e política. O professor é um coordenador de atividades que organiza e atua conjuntamente com os alunos.

A "pedagogia crítico-social dos conteúdos" que surge no final dos anos 70 e início dos 80 se põe como uma reação de alguns educadores que não aceitam a pouca relevância que a "pedagogia libertadora" dá ao aprendizado do chamado "saber elaborado", historicamente acumulado, que constitui parte do acervo cultural da humanidade.

A "pedagogia crítico-social dos conteúdos" assegura a função social e política da escola mediante o trabalho com conhecimentos sistematizados, a fim de colocar as classes populares em condições de uma efetiva participação nas lutas sociais. Entende que não basta ter como conteúdo escolar as questões sociais atuais, mas que é necessário que se tenha domínio de conhecimentos, habilidades e capacidades mais amplas para que os alunos possam interpretar suas experiências de vida e defender seus interesses de classe.

As tendências pedagógicas que marcam a tradição educacional brasileira e aqui foram expostas sinteticamente trazem, de maneira diferente, contribuições para uma proposta atual que busque recuperar aspectos positivos das práticas anteriores em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem, realizando uma releitura dessas práticas à luz dos avanços ocorridos nas produções teóricas, nas investigações e em fatos que se tornaram observáveis nas experiências educativas mais recentes realizadas em diferentes Estados e Municípios do Brasil.

No final dos anos 70, pode-se dizer que havia no Brasil, entre as tendências didáticas de vanguarda, aquelas que tinham um viés mais psicológico e outras cujo viés era mais sociológico e político; a partir dos anos 80 surge com maior evidência um movimento que pretende a integração entre essas abordagens. Se por um lado não é mais possível deixar de se ter preocupações com o domínio de conhecimentos formais para a participação crítica na sociedade, considera-se também que é necessária uma adequação pedagógica às características de um aluno que pensa, de um professor que sabe e aos conteúdos de valor social e formativo. Esse momento se caracteriza pelo enfoque centrado no caráter social do processo de ensino e aprendizagem e é marcado pela influência da psicologia genética.

O enfoque social dado aos processos de ensino e aprendizagem traz para a discussão pedagógica aspectos de extrema relevância, em particular no que se refere à maneira como se devem entender as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, à importância da relação interpessoal nesse processo, à relação entre cultura e educação e ao papel da ação educativa ajustada às situações de aprendizagem e às características da atividade mental construtiva do aluno em cada momento de sua escolaridade.

A psicologia genética propiciou aprofundar a compreensão sobre o processo de desenvolvimento na construção do conhecimento. Compreender os mecanismos pelos quais as crianças constroem representações internas de conhecimentos construídos socialmente, em uma perspectiva psicogenética, traz uma contribuição para além das descrições dos grandes estágios de desenvolvimento.

A pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita chegou ao Brasil em meados dos anos 80 e causou grande impacto, revolucionando o ensino da língua nas séries iniciais e, ao mesmo tempo, provocando uma revisão do tratamento dado ao ensino e à aprendizagem em outras áreas do conhecimento. Essa investigação evidencia a atividade construtiva do aluno sobre a língua escrita, objeto de conhecimento reconhecidamente escolar, mostrando a presença importante dos conhecimentos específicos sobre a escrita que a criança já tem, os quais, embora não coincidam com os dos adultos, têm sentido para ela.

A metodologia utilizada nessas pesquisas foi muitas vezes interpretada como uma proposta de pedagogia construtivista para alfabetização, o que expressa um duplo equívoco: redução do construtivismo a

uma teoria psicogenética de aquisição de língua escrita e transformação de uma investigação acadêmica em método de ensino. Com esses equívocos, difundiram-se, sob o rótulo de pedagogia construtivista, as idéias de que não se devem corrigir os erros e de que as crianças aprendem fazendo "do seu jeito". Essa pedagogia, dita construtivista, trouxe sérios problemas ao processo de ensino e aprendizagem, pois desconsidera a função primordial da escola que é ensinar, intervindo para que os alunos aprendam o que, sozinhos, não têm condições de aprender.

A orientação proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais reconhece a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo. Ao contrário de uma concepção de ensino e aprendizagem como um processo que se desenvolve por etapas, em que a cada uma delas o conhecimento é "acabado", o que se propõe é uma visão da complexidade e da provisoriedade do conhecimento. De um lado, porque o objeto de conhecimento é "complexo" de fato e reduzi-lo seria falsificá-lo; de outro, porque o processo cognitivo não acontece por justaposição, senão por reorganização do conhecimento. É também "provisório", uma vez que não é possível chegar de imediato ao conhecimento correto, mas somente por aproximações sucessivas que permitem sua reconstrução.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto nos objetivos educacionais que propõem quanto na conceitualização do significado das áreas de ensino e dos temas da vida social contemporânea que devem permeá-las, adotam como eixo o desenvolvimento de capacidades do aluno, processo em que os conteúdos curriculares atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para a aquisição e desenvolvimento dessas capacidades. Nesse sentido, o que se tem em vista é que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que também o professor se veja como sujeito de conhecimento.

ESCOLA E CONSTITUIÇÃO DA CIDADANIA

A importância dada aos conteúdos revela um compromisso da instituição escolar em garantir o acesso aos saberes elaborados socialmente, pois estes se constituem como instrumentos para o desenvolvimento, a socialização, o exercício da cidadania democrática e a atuação no sentido de refutar ou reformular as deformações dos conhecimentos, as imposições de crenças dogmáticas e a petrificação de valores. Os conteúdos escolares que são ensinados devem, portanto, estar em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico.

Isso requer que a escola seja um espaço de formação e informação, em que a aprendizagem de conteúdos deve necessariamente favorecer a inserção do aluno no dia-a-dia das questões sociais marcantes e em um universo cultural maior. A formação escolar deve propiciar o desenvolvimento de capacidades, de modo a favorecer a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais, assim como possibilitar aos alunos usufruir das manifestações culturais nacionais e universais.

No contexto da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais se concebe a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente.

A prática escolar distingue-se de outras práticas educativas, como as que acontecem na família, no trabalho, na mídia, no lazer e nas demais formas de convívio social, por constituir-se uma ação

intencional, sistemática, planejada e continuada para crianças e jovens durante um período contínuo e extenso de tempo. A escola, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres. Para tanto ainda é necessário que a instituição escolar garanta um conjunto de práticas planejadas com o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem dos conteúdos de maneira crítica e construtiva. A escola, por ser uma instituição social com propósito explicitamente educativo, tem o compromisso de intervir efetivamente para promover o desenvolvimento e a socialização de seus alunos.

Essa função socializadora remete a dois aspectos: o desenvolvimento individual e o contexto social e cultural. É nessa dupla determinação que os indivíduos se constroem como pessoas iguais, mas, ao mesmo tempo, diferentes de todas as outras. Iguais por compartilhar com outras pessoas um conjunto de saberes e formas de conhecimento que, por sua vez, só é possível graças ao que individualmente se puder incorporar. Não há desenvolvimento individual possível à margem da sociedade, da cultura. Os processos de diferenciação na construção de uma identidade pessoal e os processos de socialização que conduzem a padrões de identidade coletiva constituem, na verdade, as duas faces de um mesmo processo.

A escola, na perspectiva de construção de cidadania, precisa assumir a valorização da cultura de sua própria comunidade e, ao mesmo tempo, buscar ultrapassar seus limites, propiciando às crianças pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade.

O desenvolvimento de capacidades, como as de relação interpessoal, as cognitivas, as afetivas, as motoras, as éticas, as estéticas de inserção social, torna-se possível mediante o processo de construção e reconstrução de conhecimentos. Essa aprendizagem é exercida com o aporte pessoal de cada um, o que explica por que, a partir dos mesmos saberes, há sempre lugar para a construção de uma infinidade de significados, e não a uniformidade destes. Os conhecimentos que se transmitem e se recriam na escola ganham sentido quando são produtos de uma construção dinâmica que se opera na interação constante entre o saber escolar e os demais saberes, entre o que o aluno aprende na escola e o que ele traz para a escola, num processo contínuo e permanente de aquisição, no qual interferem fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos.

As questões relativas à globalização, as transformações científicas e tecnológicas e a necessária discussão ético-valorativa da sociedade apresentam para a escola a imensa tarefa de instrumentalizar os jovens para participar da cultura, das relações sociais e políticas. A escola, ao posicionar-se dessa maneira, abre a oportunidade para que os alunos aprendam sobre temas normalmente excluídos e atua propositalmente na formação de valores e atitudes do sujeito em relação ao outro, à política, à economia, ao sexo, à droga, à saúde, ao meio ambiente, à tecnologia, etc.

Um ensino de qualidade, que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, deve também contemplar o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje e a lidar com a rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos e informações, que têm sido avassaladores e crescentes. A formação escolar deve possibilitar aos alunos condições para desenvolver competência e consciência profissional, mas não restringir-se ao ensino de habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho.

A discussão sobre a função da escola não pode ignorar as reais condições em que esta se encontra. A situação de precariedade vivida pelos educadores, expressa nos baixos salários, na falta de condições de trabalho, de metas a serem alcançadas, de prestígio social, na inércia de grande parte dos órgãos responsáveis por alterar esse quadro, provoca, na maioria das pessoas, um descrédito na transformação da situação. Essa desvalorização objetiva do magistério acaba por ser interiorizada, bloqueando as motivações. Outro fator de desmotivação dos profissionais da rede pública é a mudança de rumo da educação diante da orientação política de cada governante. Às vezes as transformações propostas reafirmam certas posições, às vezes outras. Esse movimento de vai e volta gera, para a maioria dos professores, um desânimo para se engajar nos projetos de trabalho propostos, mesmo que lhes pareçam interessantes, pois eles dificilmente terão continuidade.

Em síntese, as escolas brasileiras, para exercerem a função social aqui proposta, precisam possibilitar o cultivo dos bens culturais e sociais, considerando as expectativas e as necessidades dos alunos, dos pais, dos membros da comunidade, dos professores, enfim, dos envolvidos diretamente no processo educativo. É nesse universo que o aluno vivencia situações diversificadas que favorecem o aprendizado, para dialogar de maneira competente com a comunidade, aprender a respeitar e a ser respeitado, a ouvir e a ser ouvido, a reivindicar direitos e a cumprir obrigações, a participar ativamente da vida científica, cultural, social e política do País e do mundo.

ESCOLA: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA E PERMANENTE

Nessa perspectiva, é essencial a vinculação da escola com as questões sociais e com os valores democráticos, não só do ponto de vista da seleção e tratamento dos conteúdos, como também da própria organização escolar. As normas de funcionamento e os valores, implícitos e explícitos, que regem a atuação das pessoas na escola são determinantes da qualidade do ensino, interferindo de maneira significativa sobre a formação dos alunos.

Com a degradação do sistema educacional brasileiro, pode-se dizer que a maioria das escolas tende a ser apenas um local de tra balho individualizado e não uma organização com objetivos próprios, elaborados e manifestados pela ação coordenada de seus diversos profissionais.

Para ser uma organização eficaz no cumprimento de propósitos estabelecidos em conjunto por professores, coordenadores e diretor, e garantir a formação coerente de seus alunos ao longo da escolaridade obrigatória, é imprescindível que cada escola discuta e construa seu projeto educativo.

Esse projeto deve ser entendido como um processo que inclui a formulação de metas e meios, segundo a particularidade de cada escola, por meio da criação e da valorização de rotinas de trabalho pedagógico em grupo e da co-responsabilidade de todos os membros da comunidade escolar, para além do planejamento de início de ano ou dos períodos de "reciclagem".

A experiência acumulada por seus profissionais é naturalmente a base para a reflexão e a elaboração do projeto educativo de uma escola. Além desse repertório, outras fontes importantes para a definição de um projeto educativo são os currículos locais, a bibliografia especializada, o contato com outras experiências educacionais, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais, que formulam questões essenciais sobre o que, como e quando ensinar, constituindo um referencial significativo e atualizado sobre a função da escola, a importância dos conteúdos e o tratamento a ser dado a eles.

Ao elaborar seu projeto educativo, a escola discute e explicita de forma clara os valores coletivos assumidos. Delimita suas prioridades, define os resultados desejados e incorpora a auto-avaliação ao trabalho do professor. Assim, organiza-se o planejamento, reúne-se a equipe de trabalho, provoca-se o estudo e a reflexão contínuos, dando sentido às ações cotidianas, reduzindo a improvisação e as condutas estereotipadas e rotineiras que, muitas vezes, são contraditórias com os objetivos educacionais compartilhados.

A contínua realização do projeto educativo possibilita o conhecimento das ações desenvolvidas pelos diferentes professores, sendo base de diálogo e reflexão para toda a equipe escolar. Nesse processo evidencia-se a necessidade da participação da comunidade, em especial dos pais, tomando conhecimento e interferindo nas propostas da escola e em suas estratégias. O resultado que se espera é a possibilidade de os alunos terem uma experiência escolar coerente e bem-sucedida.

Deve ser ressaltado que uma prática de reflexão coletiva não é algo que se atinge de uma hora para outra e a escola é uma realidade complexa, não sendo possível tratar as questões como se fossem simples de serem resolvidas. Cada escola encontra uma realidade, uma trama, um conjunto de circunstâncias e de pessoas. É preciso que haja incentivo do poder público local, pois o desenvolvimento do projeto requer tempo para análise, discussão e reelaboração contínua, o que só é possível em um clima institucional favorável e com condições objetivas de realização.

Aprender e ensinar, construir e interagir

Por muito tempo a pedagogia focou o processo de ensino no professor, supondo que, como decorrência, estaria valorizando o conhecimento. O ensino, então, ganhou autonomia em relação à aprendizagem, criou seus próprios métodos e o processo de aprendizagem ficou relegado a segundo plano. Hoje sabe-se que é necessário ressignificar a unidade entre aprendizagem e ensino, uma vez que, em última instância, sem aprendizagem o ensino não se realiza.

A busca de um marco explicativo que permita essa ressignificação, além da criação de novos instrumentos de análise, planejamento e condução da ação educativa na escola, tem se situado, atualmente, para muitos dos teóricos da educação, dentro da perspectiva construtivista.

A perspectiva construtivista na educação é configurada por uma série de princípios explicativos do desenvolvimento e da aprendizagem humana que se complementam, integrando um conjunto orientado a analisar, compreender e explicar os processos escolares de ensino e aprendizagem.

A configuração do marco explicativo construtivista para os processos de educação escolar deu-se, entre outras influências, a partir da psicologia genética, da teoria sociointeracionista e das explicações da atividade significativa. Vários autores partiram dessas idéias para desenvolver e conceitualizar as várias dimensões envolvidas na educação escolar, trazendo inegáveis contribuições à teoria e à prática educativa.

O núcleo central da integração de todas essas contribuições refere-se ao reconhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição de conhecimento. Daí o termo construtivismo, denominando essa convergência. Assim, o conhecimento não é visto como algo situado fora do indivíduo, a ser adquirido por meio de cópia do real, tampouco como algo que o indivíduo constrói independentemente da realidade exterior, dos demais indivíduos e de suas

próprias capacidades pessoais. É, antes de mais nada, uma construção histórica e social, na qual interferem fatores de ordem cultural e psicológica.

A atividade construtiva, física ou mental, permite interpretar a realidade e construir significados, ao mesmo tempo que permite construir novas possibilidades de ação e de conhecimento.

Nesse processo de interação com o objeto a ser conhecido, o sujeito constrói representações, que funcionam como verdadeiras explicações e se orientam por uma lógica interna que, por mais que possa parecer incoerente aos olhos de um outro, faz sentido para o sujeito. As idéias "equivocadas", ou seja, construídas e transformadas ao longo do desenvolvimento, fruto de aproximações sucessivas, são expressão de uma construção inteligente por parte do sujeito e, portanto, interpretadas como erros construtivos.

A tradição escolar — que não faz diferença entre erros integrantes do processo de aprendizagem e simples enganos ou desconhecimentos — trabalha com a idéia de que a ausência de erros na tarefa escolar é a manifestação da aprendizagem. Hoje, graças ao avanço da investigação científica na área da aprendizagem, tornou-se possível interpretar o erro como algo inerente ao processo de aprendizagem e ajustar a intervenção pedagógica para ajudar a superá-lo. A superação do erro é resultado do processo de incorporação de novas idéias e de transformação das anteriores, de maneira a dar conta das contradições que se apresentarem ao sujeito para, assim, alcançar níveis superiores de conhecimento.

O que o aluno pode aprender em determinado momento da escolaridade depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e do ensino que recebe. Isto é, a intervenção pedagógica deve-se ajustar ao que os alunos conseguem realizar em cada momento de sua aprendizagem, para se constituir verdadeira ajuda educativa. O conhecimento é resultado de um complexo e intrincado processo de modificação, reorganização e construção, utilizado pelos alunos para assimilar e interpretar os conteúdos escolares.

Por mais que o professor, os companheiros de classe e os materiais didáticos possam, e devam, contribuir para que a aprendizagem se realize, nada pode substituir a atuação do próprio aluno na tarefa de construir significados sobre os conteúdos da aprendizagem. É ele quem modifica, enriquece e, portanto, constrói novos e mais potentes instrumentos de ação e interpretação.

Mas o desencadeamento da atividade mental construtiva não é suficiente para que a educação escolar alcance os objetivos a que se propõe: que as aprendizagens estejam compatíveis com o que significam socialmente.

O processo de atribuição de sentido aos conteúdos escolares é, portanto, individual; porém, é também cultural na medida em que os significados construídos remetem a formas e saberes socialmente estruturados.

Conceber o processo de aprendizagem como propriedade do sujeito não implica desvalorizar o papel determinante da interação com o meio social e, particularmente, com a escola. Ao contrário, situações escolares de ensino e aprendizagem são situações comunicativas, nas quais os alunos e professores atuam como co-responsáveis, ambos com uma influência decisiva para o êxito do processo.

A abordagem construtivista integra, num único esquema explicativo, questões relativas ao desenvolvimento individual e à pertinência cultural, à construção de conhecimentos e à interação social. Considera o desenvolvimento pessoal como o processo mediante o qual o ser humano assume a cultura do

grupo social a que pertence. Processo no qual o desenvolvimento pessoal e a aprendizagem da experiência humana culturalmente organizada, ou seja, socialmente produzida e historicamente acumulada, não se excluem nem se confundem, mas interagem. Daí a importância das interações entre crianças e destas com parceiros experientes, dentre os quais destacam-se professores e outros agentes educativos.

O conceito de aprendizagem significativa, central na perspectiva construtivista, implica, necessariamente, o trabalho simbólico de "significar" a parcela da realidade que se conhece. As aprendizagens que os alunos realizam na escola serão significativas à medida que conseguirem estabelecer relações substantivas e não-arbitrárias entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos por eles, num processo de articulação de novos significados.

Cabe ao educador, por meio da intervenção pedagógica, promover a realização de aprendizagens com o maior grau de significado possível, uma vez que esta nunca é absoluta — sempre é possível estabelecer alguma relação entre o que se pretende conhecer e as possibilidades de observação, reflexão e informação que o sujeito já possui.

A aprendizagem significativa implica sempre alguma ousadia: diante do problema posto, o aluno precisa elaborar hipóteses e experimentá-las. Fatores e processos afetivos, motivacionais e relacionais são importantes nesse momento. Os conhecimentos gerados na história pessoal e educativa têm um papel determinante na expectativa que o aluno tem da escola, do professor e de si mesmo, nas suas motivações e interesses, em seu autoconceito e em sua auto-estima. Assim como os significados construídos pelo aluno estão destinados a ser substituídos por outros no transcurso das atividades, as representações que o aluno tem de si e de seu processo de aprendizagem também. É fundamental, portanto, que a intervenção educativa escolar propicie um desenvolvimento em direção à disponibilidade exigida pela aprendizagem significativa.

Se a aprendizagem for uma experiência de sucesso, o aluno constrói uma representação de si mesmo como alguém capaz. Se, ao contrário, for uma experiência de fracasso, o ato de aprender tenderá a se transformar em ameaça, e a ousadia necessária se transformará em medo, para o qual a defesa possível é a manifestação de desinteresse.

A aprendizagem é condicionada, de um lado, pelas possibilidades do aluno, que englobam tanto os níveis de organização do pensamento como os conhecimentos e experiências prévias, e, de outro, pela interação com os outros agentes.

Para a estruturação da intervenção educativa é fundamental distinguir o nível de desenvolvimento real do potencial. O nível de desenvolvimento real se determina como aquilo que o aluno pode fazer sozinho em uma situação determinada, sem ajuda de ninguém. O nível de desenvolvimento potencial é determinado pelo que o aluno pode fazer ou aprender mediante a interação com outras pessoas, conforme as observa, imitando, trocando idéias com elas, ouvindo suas explicações, sendo desafiado por elas ou contrapondo-se a elas, sejam essas pessoas o professor ou seus colegas. Existe uma zona de desenvolvimento próximo, dada pela diferença existente entre o que um aluno pode fazer sozinho e o que pode fazer ou aprender com a ajuda dos outros. De acordo com essa concepção, falar dos mecanismos de intervenção educativa equivale a falar dos mecanismos interativos pelos quais professores e colegas conseguem ajustar sua ajuda aos processos de construção de significados realizados pelos alunos no decorrer das atividades escolares de ensino e aprendizagem.

Existem ainda, dentro do contexto escolar, outros mecanismos de influência educativa, cuja natureza e funcionamento em grande medida são desconhecidos, mas que têm incidência considerável sobre a aprendizagem dos alunos. Dentre eles destacam-se a organização e o funcionamento da instituição escolar e os

valores implícitos e explícitos que permeiam as relações entre os membros da escola; são fatores determinantes da qualidade de ensino e podem chegar a influir de maneira significativa sobre o que e como os alunos aprendem.

Os alunos não contam exclusivamente com o contexto escolar para a construção de conhecimento sobre conteúdos considerados escolares. A mídia, a família, a igreja, os amigos, são também fontes de influência educativa que incidem sobre o processo de construção de significado desses conteúdos. Essas influências sociais normalmente somam-se ao processo de aprendizagem escolar, contribuindo para consolidá-lo; por isso é importante que a escola as considere e as integre ao trabalho. Porém, algumas vezes, essa mesma influência pode apresentar obstáculos à aprendizagem escolar, ao indicar uma direção diferente, ou mesmo oposta, daquela presente no encaminhamento escolar. É necessário que a escola considere tais direções e forneça uma interpretação dessas diferenças, para que a intervenção pedagógica favoreça a ultrapassagem desses obstáculos num processo articulado de interação e integração.

Se o projeto educacional exige ressignificar o processo de ensino e aprendizagem, este precisa se preocupar em preservar o desejo de conhecer e de saber com que todas as crianças chegam à escola. Precisa manter a boa qualidade do vínculo com o conhecimento e não destruí-lo pelo fracasso reiterado. Mas garantir experiências de sucesso não significa omitir ou disfarçar o fracasso; ao contrário, significa conseguir realizar a tarefa a que se propôs. Relaciona-se, portanto, com propostas e intervenções pedagógicas adequadas.

O professor deve ter propostas claras sobre o que, quando e como ensinar e avaliar, a fim de possibilitar o planejamento de atividades de ensino para a aprendizagem de maneira adequada e coerente com seus objetivos. É a partir dessas determinações que o professor elabora a programação diária de sala de aula e organiza sua intervenção de maneira a propor situações de aprendizagem ajustadas às capacidades cognitivas dos alunos.

Em síntese, não é a aprendizagem que deve se ajustar ao ensino, mas sim o ensino que deve potencializar a aprendizagem.

ORGANIZAÇÃO DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

A análise das propostas curriculares oficiais para o ensino fundamental, elaborada pela Fundação Carlos Chagas, aponta dados relevantes que auxiliam a reflexão sobre a organização curricular e a forma como seus componentes são abordados.

Segundo essa análise, as propostas, de forma geral, apontam como grandes diretrizes uma perspectiva democrática e participativa, e que o ensino fundamental deve se comprometer com a educação necessária para a formação de cidadãos críticos, autônomos e atuantes. No entanto, a maioria delas apresenta um descompasso entre os objetivos anunciados e o que é proposto para alcançá-los, entre os pressupostos teóricos e a definição de conteúdos e aspectos metodológicos.

A estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais buscou contribuir para a superação dessa contradição. A integração curricular assume as especificidades de cada componente e delineia a operacionalização do processo educativo desde os objetivos gerais do ensino fundamental, passando por sua especificação nos objetivos gerais de cada área e de cada tema transversal, deduzindo desses objetivos os conteúdos apropriados para configurar as reais intenções educativas. Assim, os objetivos, que definem capacidades, e os conteúdos, que estarão a serviço do desenvolvimento dessas capacidades, formam uma unidade orientadora da proposta curricular.

Para que se possa discutir uma prática escolar que realmente atinja seus objetivos, os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam questões de tratamento didático por área e por ciclo, procurando garantir coerência entre os pressupostos teóricos, os objetivos e os conteúdos, mediante sua operacionalização em orientações didáticas e critérios de avaliação. Em outras palavras, apontam o que e como se pode trabalhar, desde as séries iniciais, para que se alcancem os objetivos pretendidos.

As propostas curriculares oficiais dos Estados estão organizadas em disciplinas e/ou áreas. Apenas alguns Municípios optam por princípios norteadores, eixos ou temas, que visam tratar os conteúdos de modo interdisciplinar, buscando integrar o cotidiano social com o saber escolar.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, optou-se por um tratamento específico das áreas, em função da importância instrumental de cada uma, mas contemplou-se também a integração entre elas. Quanto às questões sociais relevantes, reafirma-se a necessidade de sua problematização e análise, incorporando-as como temas transversais. As questões sociais abordadas são: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural.

Quanto ao modo de incorporação desses temas no currículo, propõe-se um tratamento transversal, tendência que se manifesta em algumas experiências nacionais e internacionais, em que as questões sociais se integram na própria concepção teórica das áreas e de seus componentes curriculares.

De acordo com os princípios já apontados, os conteúdos são considerados como um meio para o desenvolvimento amplo do aluno e para a sua formação como cidadão. Portanto, cabe à escola o propósito de possibilitar aos alunos o domínio de instrumentos que os capacitem a relacionar conhecimentos de modo significativo, bem como a utilizar esses conhecimentos na transformação e construção de novas relações sociais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam os conteúdos de tal forma que se possa determinar, no momento de sua adequação às particularidades de Estados e Municípios, o grau de

profundidade apropriado e a sua melhor forma de distribuição no decorrer da escolaridade, de modo a constituir um corpo de conteúdos consistentes e coerentes com os objetivos.

A avaliação é considerada como elemento favorecedor da melhoria de qualidade da aprendizagem, deixando de funcionar como arma contra o aluno. É assumida como parte integrante e instrumento de auto-regulação do processo de ensino e aprendizagem, para que os objetivos propostos sejam atingidos. A avaliação diz respeito não só ao aluno, mas também ao professor e ao próprio sistema escolar.

A opção de organização da escolaridade em ciclos, tendência predominante nas propostas mais atuais, é referendada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. A organização em ciclos é uma tentativa de superar a segmentação excessiva produzida pelo regime seriado e de buscar princípios de ordenação que possibilitem maior integração do conhecimento.

Os componentes curriculares foram formulados a partir da análise da experiência educacional acumulada em todo o território nacional. Pautaram-se, também, pela análise das tendências mais atuais de investigação científica, a fim de poderem expressar um avanço na discussão em torno da busca de qualidade de ensino e aprendizagem.

A organização da escolaridade em ciclos

Na década de 80, vários Estados e Municípios reestruturaram o ensino fundamental a partir das séries iniciais. Esse processo de reorganização, que tinha como objetivo político minimizar o problema da repetência e da evasão escolar, adotou como princípio norteador a flexibilização da seriação, o que abriria a possibilidade de o currículo ser trabalhado ao longo de um período de tempo maior e permitiria respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem que os alunos apresentam.

Desse modo, a seriação inicial deu lugar ao ciclo básico com a duração de dois anos, tendo como objetivo propiciar maiores oportunidades de escolarização voltada para a alfabetização efetiva das crianças. As experiências, ainda que tenham apresentado problemas estruturais e necessidades de ajustes da prática, acabaram por mostrar que a organização por ciclos contribui efetivamente para a superação dos problemas do desenvolvimento escolar. Tanto isso é verdade que, onde foram implantados, os ciclos se mantiveram, mesmo com mudanças de governantes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais adotam a proposta de estruturação por ciclos, pelo reconhecimento de que tal proposta permite compensar a pressão do tempo que é inerente à instituição escolar, tornando possível distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem. Além disso, favorece uma apresentação menos parcelada do conhecimento e possibilita as aproximações sucessivas necessárias para que os alunos se apropriem dos complexos saberes que se intenciona transmitir.

Sabe-se que, fora da escola, os alunos não têm as mesmas oportunidades de acesso a certos objetos de conhecimento que fazem parte do repertório escolar. Sabe-se também que isso influencia o modo e o processo como atribuirão significados aos objetos de conhecimento na situação escolar: alguns alunos poderão estar mais avançados na reconstrução de significados do que outros.

Ao se falar em ritmos diferentes de aprendizagem, é preciso cuidado para não incorrer em mal-entendidos perigosos. Uma vez que não há uma definição precisa e clara de quais seriam esses ritmos, os educadores podem ser levados a rotular alguns alunos como mais lentos que outros, estigmatizando aqueles que estão se iniciando na interação com os objetos de conhecimento escolar.

No caso da aprendizagem da língua escrita, por exemplo, se um aluno ingressa na primeira série sabendo escrever alfabeticamente, isso se explica porque seu ritmo é mais rápido ou porque

teve múltiplas oportunidades de atuar como leitor e escritor? Se outros ingressam sem saber sequer como se pega um livro, é porque são lentos ou porque estão interatuando pela primeira vez com os objetos com que os outros interatuam desde que nasceram? E, no caso desta última hipótese, por mais rápidos que possam ser, será que poderão em alguns dias percorrer o caminho que outros realizaram em anos?

Outras vezes, o que se interpreta como "lentidão" é a expressão de dificuldades relacionadas a um sentimento de incapacidade para a aprendizagem que chega a causar bloqueios nesse processo. É fundamental que se considerem esses aspectos e é necessário que o professor possa intervir para alterar as situações desfavoráveis ao aluno.

Em suma, o que acontece é que cada aluno tem, habitualmente, desempenhos muito diferentes na relação com objetos de conhecimento diferentes e a prática escolar tem buscado incorporar essa diversidade de modo a garantir respeito aos alunos e a criar condições para que possam progredir nas suas aprendizagens.

A adoção de ciclos, pela flexibilidade que permite, possibilita trabalhar melhor com as diferenças e está plenamente coerente com os fundamentos psicopedagógicos, com a concepção de conhecimento e da função da escola que estão explicitados no item Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os conhecimentos adquiridos na escola passam por um processo de construção e reconstrução contínua e não por etapas fixadas e definidas no tempo. As aprendizagens não se processam como a subida de degraus regulares, mas como avanços de diferentes magnitudes.

Embora a organização da escola seja estruturada em anos letivos, é importante uma perspectiva pedagógica em que a vida escolar e o currículo possam ser assumidos e trabalhados em dimensões de tempo mais flexíveis. Vale ressaltar que para o processo de ensino e aprendizagem se desenvolver com sucesso não basta flexibilizar o tempo: dispor de mais tempo sem uma intervenção efetiva para garantir melhores condições de aprendizagem pode apenas adiar o problema e perpetuar o sentimento negativo de auto-estima do aluno, consagrando, da mesma forma, o fracasso da escola.

A lógica da opção por ciclos consiste em evitar que o processo de aprendizagem tenha obstáculos inúteis, desnecessários e nocivos. Portanto, é preciso que a equipe pedagógica das escolas se co-responsabilize com o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. Para a concretização dos ciclos como modalidade organizativa, é necessário que se criem condições institucionais que permitam destinar espaço e tempo à realização de reuniões de professores, para discutir os diferentes aspectos do processo educacional.

Ao se considerar que dois ou três anos de escolaridade pertencem a um único ciclo de ensino e aprendizagem, podem-se definir objetivos e práticas educativas que permitam aos alunos avançar continuadamente na concretização das metas do ciclo. A organização por ciclos tende a evitar as freqüentes rupturas e a excessiva fragmentação do percurso escolar, assegurando a continuidade do processo educativo, dentro do ciclo e na passagem de um ciclo ao outro, ao permitir que os professores realizem adaptações sucessivas da ação pedagógica às diferentes necessidades dos alunos, sem que deixem de orientar sua prática pelas expectativas de aprendizagem referentes ao período em questão.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais estão organizados em ciclos de dois anos, mais pela limitação conjuntural em que estão inseridos do que por justificativas pedagógicas. Da forma como estão aqui organizados, os ciclos não trazem incompatibilidade com a atual estrutura do ensino fundamental. Assim, o primeiro ciclo se refere às primeira e segunda séries; o segundo ciclo, à terceira e à quarta séries; e assim subseqüentemente para as outras quatro séries.

Essa estruturação não contempla os principais problemas da escolaridade no ensino fundamental: não une as quarta e quinta séries para eliminar a ruptura desastrosa que aí se dá e tem causado muita repetência e evasão, como também não define uma etapa maior para o início da escolaridade, que deveria (a exemplo da imensa maioria dos países) incorporar à escolaridade obrigatória as crianças desde os seis anos. Portanto, o critério de dois anos para a organização dos ciclos, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, não deve ser considerado como decorrência de seus princípios e fundamentações, nem como a única estratégia de intervenção no contexto atual da problemática educacional.

A organização do conhecimento escolar: Áreas e Temas Transversais

As diferentes áreas, os conteúdos selecionados em cada uma delas e o tratamento transversal de questões sociais constituem uma representação ampla e plural dos campos de conhecimento e de cultura de nosso tempo, cuja aquisição contribui para o desenvolvimento das capacidades expressas nos objetivos gerais.

O tratamento da área e de seus conteúdos integra uma série de conhecimentos de diferentes disciplinas, que contribuem para a construção de instrumentos de compreensão e intervenção na realidade em que vivem os alunos. A concepção da área evidencia a natureza dos conteúdos tratados, definindo claramente o corpo de conhecimentos e o objeto de aprendizagem, favorecendo aos alunos a construção de representações sobre o que estudam. Essa caracterização da área é importante também para que os professores possam se situar dentro de um conjunto definido e conceitualizado de conhecimentos que pretendam que seus alunos aprendam, condição necessária para proceder a encaminhamentos que auxiliem as aprendizagens com sucesso.

Se é importante definir os contornos das áreas, é também essencial que estes se fundamentem em uma concepção que os integre conceitualmente, e essa integração seja efetivada na prática didática. Por exemplo, ao trabalhar conteúdos de Ciências Naturais, os alunos buscam informações em suas pesquisas, registram observações, anotam e quantificam dados. Portanto, utilizam-se de conhecimentos relacionados à área de Língua Portuguesa, à de Matemática, além de outras, dependendo do estudo em questão. O professor, considerando a multiplicidade de conhecimentos em jogo nas diferentes situações, pode tomar decisões a respeito de suas intervenções e da maneira como tratará os temas, de forma a propiciar aos alunos uma abordagem mais significativa e contextualizada.

Para que estes parâmetros não se limitassem a uma orientação técnica da prática pedagógica, foi considerada a fundamentação das opções teóricas e metodológicas da área para que, a partir destas, seja possível instaurar reflexões sobre a proposta educacional indicada. Na apresentação de cada área são abordados os seguintes aspectos: descrição da problemática específica da área por meio de um breve histórico no contexto educacional brasileiro; justificativa de sua presença no ensino fundamental; fundamentação epistemológica da área; sua relevância na sociedade atual; fundamentação psicopedagógica da proposta de ensino e aprendizagem da área; critérios para organização e seleção de conteúdos e objetivos gerais da área para o ensino fundamental.

A partir da Concepção de Área assim fundamentada, segue-se o detalhamento da estrutura dos Parâmetros Curriculares para cada ciclo (primeiro e segundo), especificando Objetivos e Conteúdos, bem como Critérios de Avaliação, Orientações para Avaliação e Orientações Didáticas.

Se a escola pretende estar em consonância com as demandas atuais da sociedade, é necessário que trate de questões que interferem na vida dos alunos e com as quais se vêem confrontados no

seu dia-a-dia. As temáticas sociais, por essa importância inegável que têm na formação dos alunos, já há muito têm sido discutidas e freqüentemente incorporadas aos currículos das áreas ligadas às Ciências Naturais e Sociais, chegando até mesmo, em algumas propostas, a constituir novas áreas.

Mais recentemente, algumas propostas indicaram a necessidade do tratamento transversal de temáticas sociais na escola, como forma de contemplá-las na sua complexidade, sem restringi-las à abordagem de uma única área.

Adotando essa perspectiva, as problemáticas sociais são integradas na proposta educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais como Temas Transversais. Não constituem novas áreas, mas antes um conjunto de temas que aparecem transversalizados nas áreas definidas, isto é, permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória. A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores.

As aprendizagens relativas a esses temas se explicitam na organização dos conteúdos das áreas, mas a discussão da conceitualização e da forma de tratamento que devem receber no todo da ação educativa escolar está especificada em textos de fundamentação por tema.

O conjunto de documentos dos Temas Transversais comporta uma primeira parte em que se discute a sua necessidade para que a escola possa cumprir sua função social, os valores mais gerais e unificadores que definem todo o posicionamento relativo às questões que são tratadas nos temas, a justificativa e a conceitualização do tratamento transversal para os temas sociais e um documento específico para cada tema: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, eleitos por envolverem problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo de caráter universal.

A grande abrangência dos temas não significa que devam ser tratados igualmente; ao contrário, exigem adaptações para que possam corresponder às reais necessidades de cada região ou mesmo de cada escola. As características das questões ambientais, por exemplo, ganham especificidades diferentes nos campos de seringa no interior da Amazônia e na periferia de uma grande cidade.

Além das adaptações dos temas apresentados, é importante que sejam eleitos temas locais para integrar o componente Temas Transversais; por exemplo, muitas cidades têm elevadíssimos índices de acidentes com vítimas no trânsito, o que faz com que suas escolas necessitem incorporar a educação para o trânsito em seu currículo. Além deste, outros temas relativos, por exemplo, à paz ou ao uso de drogas podem constituir subtemas dos temas gerais; outras vezes, no entanto, podem exigir um tratamento específico e intenso, dependendo da realidade de cada contexto social, político, econômico e cultural. Nesse caso, devem ser incluídos como temas básicos.

OBJETIVOS

Os objetivos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais concretizam as intenções educativas em termos de capacidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da escolaridade. A decisão de definir os objetivos educacionais em termos de capacidades é crucial nesta proposta, pois as capacidades, uma vez desenvolvidas, podem se expressar numa variedade de comportamentos. O professor, consciente de que condutas diversas podem estar vinculadas ao desenvolvimento de uma mesma capacidade, tem diante de si maiores possibilidades de atender à diversidade de seus alunos.

Assim, os objetivos se definem em termos de capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação ampla.

A capacidade cognitiva tem grande influência na postura do indivíduo em relação às metas que quer atingir nas mais diversas situações da vida, vinculando-se diretamente ao uso de formas de representação e de comunicação, envolvendo a resolução de problemas, de maneira consciente ou não. A aquisição progressiva de códigos de representação e a possibilidade de operar com eles interfere diretamente na aprendizagem da língua, da matemática, da representação espacial, temporal e gráfica e na leitura de imagens. A capacidade física engloba o autoconhecimento e o uso do corpo na expressão de emoções, na superação de estereotipias de movimentos, nos jogos, no deslocamento com segurança. A afetiva refere-se às motivações, à auto-estima, à sensibilidade e à adequação de atitudes no convívio social, estando vinculada à valorização do resultado dos trabalhos produzidos e das atividades realizadas. Esses fatores levam o aluno a compreender a si mesmo e aos outros. A capacidade afetiva está estreitamente ligada à capacidade de relação interpessoal, que envolve compreender, conviver e produzir com os outros, percebendo distinções entre as pessoas, contrastes de temperamento, de intenções e de estados de ânimo. O desenvolvimento da inter-relação permite ao aluno se colocar do ponto de vista do outro e a refletir sobre seus próprios pensamentos. No trabalho escolar o desenvolvimento dessa capacidade é propiciado pela realização de trabalhos em grupo, por práticas de cooperação que incorporam formas participativas e possibilitam a tomada de posição em conjunto com os outros. A capacidade estética permite produzir arte e apreciar as diferentes produções artísticas produzidas em diferentes culturas e em diferentes momentos históricos. A capacidade ética é a possibilidade de reger as próprias ações e tomadas de decisão por um sistema de princípios segundo o qual se analisam, nas diferentes situações da vida, os valores e opções que envolvem. A construção interna, pessoal, de princípios considerados válidos para si e para os demais implica considerar-se um sujeito em meio a outros sujeitos. O desenvolvimento dessa capacidade permite considerar e buscar compreender razões, nuanças, condicionantes, conseqüências e intenções, isto é, permite a superação da rigidez moral, no julgamento e na atuação pessoal, na relação interpessoal e na compreensão das relações sociais. A ação pedagógica contribui com tal desenvolvimento, entre outras formas afirmando claramente seus princípios éticos, incentivando a reflexão e a análise crítica de valores, atitudes e tomadas de decisão e possibilitando o conhecimento de que a formulação de tais sistemas é fruto de relações humanas, historicamente situadas. Quanto à capacidade de inserção social, refere-se à possibilidade de o aluno perceber-se como parte de uma comunidade, de uma classe, de um ou vários grupos sociais e de comprometer-se pessoalmente com questões que considere relevantes para a vida coletiva. Essa capacidade é nuclear ao exercício da cidadania, pois seu desenvolvimento é necessário para que se possa superar

o individualismo e atuar (no cotidiano ou na vida política) levando em conta a dimensão coletiva. O aprendizado de diferentes formas e possibilidades de participação social é essencial ao desenvolvimento dessa capacidade.

Para garantir o desenvolvimento dessas capacidades é preciso uma disponibilidade para a aprendizagem de modo geral. Esta, por sua vez, depende em boa parte da história de êxitos ou fracassos escolares que o aluno traz e vão determinar o grau de motivação que apresentará em relação às aprendizagens atualmente propostas. Mas depende também de que os conteúdos de aprendizagem tenham sentido para ele e sejam funcionais. O papel do professor nesse processo é, portanto, crucial, pois a ele cabe apresentar os conteúdos e atividades de aprendizagem de forma que os alunos compreendam o porquê e o para que do que aprendem, e assim desenvolvam expectativas positivas em relação à aprendizagem e sintam-se motivados para o trabalho escolar. Para tanto, é preciso considerar que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses ou habilidades, nem aprendem da mesma maneira, o que muitas vezes exige uma atenção especial por parte do professor a um ou outro aluno, para que todos possam se integrar no processo de aprender. A partir do reconhecimento das diferenças existentes entre pessoas, fruto do processo de socialização e do desenvolvimento individual, será possível conduzir um ensino pautado em aprendizados que sirvam a novos aprendizados.

A escola preocupada em fazer com que os alunos desenvolvam capacidades ajusta sua maneira de ensinar e seleciona os conteúdos de modo a auxiliá-los a se adequarem às várias vivências a que são expostos em seu universo cultural; considera as capacidades que os alunos já têm e as potencializa; preocupa-se com aqueles alunos que encontram dificuldade no desenvolvimento das capacidades básicas.

Embora os indivíduos tendam, em função de sua natureza, a desenvolver capacidades de maneira heterogênea, é importante salientar que a escola tem como função potencializar o desenvolvimento de todas as capacidades, de modo a tornar o ensino mais humano, mais ético.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, na explicitação das mencionadas capacidades, apresentam inicialmente os Objetivos Gerais do ensino fundamental, que são as grandes metas educacionais que orientam a estruturação curricular. A partir deles são definidos os Objetivos Gerais de Área, os dos Temas Transversais, bem como o desdobramento que estes devem receber no primeiro e no segundo ciclos, como forma de conduzir às conquistas intermediárias necessárias ao alcance dos objetivos gerais. Um exemplo de desdobramento dos objetivos é o que se apresenta a seguir.

• Objetivo Geral do Ensino Fundamental: utilizar diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica, corporal — como meio para expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções da cultura.

• Objetivo Geral do Ensino de Matemática: analisar informações relevantes do ponto de vista do conhecimento e estabelecer o maior número de relações entre elas, fazendo uso do conhecimento matemático para interpretá-las e avaliá-las criticamente.

• Objetivo do Ensino de Matemática para o Primeiro Ciclo: identificar, em situações práticas, que muitas informações são organizadas em tabelas e gráficos para facilitar a leitura e a interpretação, e construir formas pessoais de registro para comunicar informações coletadas.

Os objetivos constituem o ponto de partida para se refletir sobre qual é a formação que se pretende que os alunos obtenham, que a escola deseja proporcionar e tem possibilidades de realizar, sendo, nesse sentido, pontos de referência que devem orientar a atuação educativa em todas as áreas, ao longo da escolaridade obrigatória. Devem, portanto, orientar a seleção de conteúdos a serem aprendidos como meio para o desenvolvimento das capacidades e indicar os encaminhamentos didáticos apropriados para que os conteúdos estudados façam sentido para os alunos. Finalmente, devem constituir-se uma referência indireta da avaliação da atuação pedagógica da escola.

As capacidades expressas nos Objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais são propostas como referenciais gerais e demandam adequações a serem realizadas nos níveis de concretização curricular das secretarias estaduais e municipais, bem como das escolas, a fim de atender às demandas específicas de cada localidade. Essa adequação pode ser feita mediante a redefinição de graduações e o reequacionamento de prioridades, desenvolvendo alguns aspectos e acrescentando outros que não estejam explícitos.

CONTEÚDOS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem uma mudança de enfoque em relação aos conteúdos curriculares: ao invés de um ensino em que o conteúdo seja visto como fim em si mesmo, o que se propõe é um ensino em que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos.

A tendência predominante na abordagem de conteúdos na educação escolar se assenta no binômio transmissão-incorporação, considerando a incorporação de conteúdos pelo aluno como a finalidade essencial do ensino. Existem, no entanto, outros posicionamentos: há quem defenda a posição de indiferença em relação aos conteúdos por considerá-los somente como suporte ao desenvolvimento cognitivo dos alunos e há ainda quem acuse a determinação prévia de conteúdos como uma afronta às questões sociais e políticas vivenciadas pelos diversos grupos.

No entanto, qualquer que seja a linha pedagógica, professores e alunos trabalham, necessariamente, com conteúdos. O que diferencia radicalmente as propostas é a função que se atribui aos conteúdos no contexto escolar e, em decorrência disso, as diferentes concepções quanto à maneira como devem ser selecionados e tratados.

Nesta proposta, os conteúdos e o tratamento que a eles deve ser dado assumem papel central, uma vez que é por meio deles que os propósitos da escola são operacionalizados, ou seja, manifestados em ações pedagógicas. No entanto, não se trata de compreendê-los da forma como são comumente aceitos pela tradição escolar. O projeto educacional expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais demanda uma reflexão sobre a seleção de conteúdos, como também exige uma ressignificação, em que a noção de conteúdo escolar se amplia para além de fatos e conceitos, passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes. Ao tomar como objeto de aprendizagem escolar conteúdos de diferentes naturezas, reafirma-se a responsabilidade da escola com a formação ampla do aluno e a necessidade de intervenções conscientes e planejadas nessa direção.

Neste documento, os conteúdos são abordados em três grandes categorias: conteúdos conceituais, que envolvem fatos e princípios; conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais, que envolvem a abordagem de valores, normas e atitudes.

Conteúdos conceituais referem-se à construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, idéias, imagens e representações que permitem organizar a realidade. A aprendizagem de conceitos se dá por aproximações sucessivas. Para aprender sobre digestão, subtração ou qualquer outro objeto de conhecimento, o aluno precisa adquirir informações, vivenciar situações em que esses conceitos estejam em jogo, para poder construir generalizações parciais que, ao longo de suas experiências, possibilitarão atingir conceitualizações cada vez mais abrangentes; estas o levarão à compreensão de princípios, ou seja, conceitos de maior nível de abstração, como o princípio da igualdade na matemática, o princípio da conservação nas ciências, etc. A aprendizagem de conceitos permite organizar a realidade, mas só é possível a partir da aprendizagem de conteúdos referentes a fatos (nomes, imagens, representações), que ocorre, num primeiro momento, de maneira eminentemente mnemônica. A memorização não deve ser entendida como processo mecânico, mas antes como recurso que torna o aluno capaz de representar informações de maneira genérica — memória significativa — para poder relacioná-las com outros conteúdos.

Dependendo da diversidade presente nas atividades realizadas, os alunos buscam informações (fatos), notam regularidades, realizam produtos e generalizações que, mesmo sendo sínteses ou

análises parciais, permitem verificar se o conceito está sendo aprendido. Exemplo 1: para compreender o que vem a ser um texto jornalístico é necessário que o aluno tenha contato com esse texto, use-o para obter informações, conheça seu vocabulário, conheça sua estrutura e sua função social. Exemplo 2: a solidariedade só pode ser compreendida quando o aluno passa por situações em que atitudes que a suscitem estejam em jogo, de modo que, ao longo de suas experiências, adquira informações que contribuam para a construção de tal conceito. Aprender conceitos permite atribuir significados aos conteúdos aprendidos e relacioná-los a outros.

Tal aprendizado está diretamente relacionado à segunda categoria de conteúdos: a procedimental. Os procedimentos expressam um saber fazer, que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta. Assim, os conteúdos procedimentais sempre estão presentes nos projetos de ensino, pois uma pesquisa, um experimento, um resumo, uma maquete, são proposições de ações presentes nas salas de aula.

No entanto, conteúdos procedimentais são abordados muitas vezes de maneira equivocada, não sendo tratados como objeto de ensino, que necessitam de intervenção direta do professor para serem de fato aprendidos. O aprendizado de procedimentos é, por vezes, considerado como algo espontâneo, dependente das habilidades individuais. Ensinam-se procedimentos acreditando estar-se ensinando conceitos; a realização de um procedimento adequado passa, então, a ser interpretada como o aprendizado do conceito. O exemplo mais evidente dessa abordagem ocorre no ensino das operações: o fato de uma criança saber resolver contas de adição não necessariamente corresponde à compreensão do conceito de adição.

É preciso analisar os conteúdos referentes a procedimentos não do ponto de vista de uma aprendizagem mecânica, mas a partir do propósito fundamental da educação, que é fazer com que os alunos construam instrumentos para analisar, por si mesmos, os resultados que obtêm e os processos que colocam em ação para atingir as metas a que se propõem. Por exemplo: para realizar uma pesquisa, o aluno pode copiar um trecho da enciclopédia, embora esse não seja o procedimento mais adequado. É preciso auxiliá-lo, ensinando os procedimentos apropriados, para que possa responder com êxito à tarefa que lhe foi proposta. É preciso que o aluno aprenda a pesquisar em mais de uma fonte, registrar o que for relevante, relacionar as informações obtidas para produzir um texto de pesquisa. Dependendo do assunto a ser pesquisado, é possível orientá-lo para fazer entrevistas e organizar os dados obtidos, procurar referências em diferentes jornais, em filmes, comparar as informações obtidas para apresentá-las num seminário, produzir um texto. Ao exercer um determinado procedimento, é possível ao aluno, com ajuda ou não do professor, analisar cada etapa realizada para adequá-la ou corrigi-la, a fim de atingir a meta proposta. A consideração dos conteúdos procedimentais no processo de ensino é de fundamental importância, pois permite incluir conhecimentos que têm sido tradicionalmente excluídos do ensino, como a revisão do texto escrito, a argumentação construída, a comparação dos dados, a verificação, a documentação e a organização, entre outros.

Ao ensinar procedimentos também se ensina um certo modo de pensar e produzir conhecimento. Exemplo: uma das questões centrais do trabalho em matemática refere-se à validação. Trata-se de o aluno saber por seus próprios meios se o resultado que obteve é razoável ou absurdo, se o procedimento utilizado é correto ou não, se o argumento de seu colega é consistente ou contraditório.

Já os conteúdos atitudinais permeiam todo o conhecimento escolar. A escola é um contexto socializador, gerador de atitudes relativas ao conhecimento, ao professor, aos colegas, às disciplinas, às tarefas e à sociedade. A não-compreensão de atitudes, valores e normas como conteúdos escolares faz com estes sejam comunicados sobretudo de forma inadvertida — acabam por ser aprendidos

sem que haja uma deliberação clara sobre esse ensinamento. Por isso, é imprescindível adotar uma posição crítica em relação aos valores que a escola transmite explícita e implicitamente mediante atitudes cotidianas. A consideração positiva de certos fatos ou personagens históricos em detrimento de outros é um posicionamento de valor, o que contradiz a pretensa neutralidade que caracteriza a apresentação escolar do saber científico.

Ensinar e aprender atitudes requer um posicionamento claro e consciente sobre o que e como se ensina na escola. Esse posicionamento só pode ocorrer a partir do estabelecimento das intenções do projeto educativo da escola, para que se possam adequar e selecionar conteúdos básicos, necessários e recorrentes.

É sabido que a aprendizagem de valores e atitudes é de natureza complexa e pouco explorada do ponto de vista pedagógico. Muitas pesquisas apontam para a importância da informação como fator de transformação de valores e atitudes; sem dúvida, a informação é necessária, mas não é suficiente. Para a aprendizagem de atitudes é necessária uma prática constante, coerente e sistemática, em que valores e atitudes almejados sejam expressos no relacionamento entre as pessoas e na escolha dos assuntos a serem tratados. Além das questões de ordem emocional, tem relevância no aprendizado dos conteúdos atitudinais o fato de cada aluno pertencer a um grupo social, com seus próprios valores e atitudes.

Embora esteja sempre presente nos conteúdos específicos que são ensinados, os conteúdos atitudinais não têm sido formalmente reconhecidos como tal. A análise dos conteúdos, à luz dessa dimensão, exige uma tomada de decisão consciente e eticamente comprometida, interferindo diretamente no esclarecimento do papel da escola na formação do cidadão. Ao enfocar os conteúdos escolares sob essa dimensão, questões de convívio social assumem um outro *status* no rol dos conteúdos a serem abordados.

Considerar conteúdos procedimentais e atitudinais como conteúdos do mesmo nível que os conceituais não implica aumento na quantidade de conteúdos a serem trabalhados, porque eles já estão presentes no dia-a-dia da sala de aula; o que acontece é que, na maioria das vezes, não estão explicitados nem são tratados de maneira consciente. A diferente natureza dos conteúdos escolares deve ser contemplada de maneira integrada no processo de ensino e aprendizagem e não em atividades específicas.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os conteúdos referentes a conceitos, procedimentos, valores, normas e atitudes estão presentes nos documentos tanto de áreas quanto de Temas Transversais, por contribuírem para a aquisição das capacidades definidas nos Objetivos Gerais do Ensino Fundamental. A consciência da importância desses conteúdos é essencial para garantir-lhes tratamento apropriado, em que se vise um desenvolvimento amplo, harmônico e equilibrado dos alunos, tendo em vista sua vinculação à função social da escola. Eles são apresentados nos blocos de conteúdos e/ou organizações temáticas.

Os blocos de conteúdos e/ou organizações temáticas são agrupamentos que representam recortes internos à área e visam explicitar objetos de estudo essenciais à aprendizagem. Distinguem as especificidades dos conteúdos, para que haja clareza sobre qual é o objeto do trabalho, tanto para o aluno como para o professor — é importante ter consciência do que se está ensinando e do que se está aprendendo. Os conteúdos são organizados em função da necessidade de receberem um tratamento didático que propicie um avanço contínuo na ampliação de conhecimentos, tanto em extensão quanto em profundidade, pois o processo de aprendizagem dos alunos requer que os mesmos conteúdos sejam tratados de diferentes maneiras e em diferentes momentos da escolaridade, de forma a serem "revisitados", em função das possibilidades de compreensão que se alteram pela

contínua construção de conhecimentos e em função da complexidade conceitual de determinados conteúdos. Por exemplo, ao apresentar problemas referentes às operações de adição e subtração. Exemplo 1: Pedro tinha 8 bolinhas de gude, jogou uma partida e perdeu 3. Com quantas bolinhas ficou? (8 - 3 = 5 ou 3 + ? = 8). Exemplo 2: Pedro jogou uma partida de bolinha de gude. Na segunda partida, perdeu 3 bolinhas, ficando com 5 no final. Quantas bolinhas Pedro ganhou na primeira partida? (? - 3 = 5 ou 8 - 3 = 5 ou 3 + ? = 8). O problema 1 é resolvido pela maioria das crianças no início da escolaridade obrigatória em função do conhecimento matemático que já têm; no entanto, o problema 2 para ser resolvido necessita que o aluno tenha tido diferentes oportunidades para operar com os conceitos envolvidos, caso contrário não o resolverá. O mesmo conteúdo — adição e subtração — para ser compreendido requer uma abordagem mais ampla dos conceitos que o envolvem. Com esses exemplos buscou-se apontar também que situações aparentemente fáceis e simples são complexas tanto do ponto de vista do objeto como da aprendizagem. No problema 2 a variação no local da incógnita solicita um tipo de raciocínio diferente do problema 1. A complexidade dos próprios conteúdos e as necessidades das aprendizagens compõem um todo dinâmico, sendo impossível esgotar a aprendizagem em um curto espaço de tempo. O conhecimento não é um bem passível de acumulação, como uma espécie de doação da fonte de informações para o aprendiz.

Para o tratamento didático dos conteúdos é preciso considerar também o estabelecimento de relações internas ao bloco e entre blocos. Exemplificando: os blocos de conteúdos de Língua Portuguesa são língua oral, língua escrita, análise e reflexão sobre a língua; é possível aprender sobre a língua escrita sem necessariamente estabelecer uma relação direta com a língua oral; por outro lado, não é possível aprender a analisar e a refletir sobre a língua sem o apoio da língua oral, ou da escrita. Dessa forma, a inter-relação dos elementos de um bloco, ou entre blocos, é determinada pelo objeto da aprendizagem, configurado pela proposta didática realizada pelo professor.

Dada a diversidade existente no País, é natural e desejável que ocorram alterações no quadro proposto. A definição dos conteúdos a serem tratados deve considerar o desenvolvimento de capacidades adequadas às características sociais, culturais e econômicas particulares de cada localidade. Assim, a definição de conteúdos nos Parâmetros Curriculares Nacionais é uma referência suficientemente aberta para técnicos e professores analisarem, refletirem e tomarem decisões, resultando em ampliações ou reduções de certos aspectos, em função das necessidades de aprendizagem de seus alunos.

AVALIAÇÃO

A concepção de avaliação dos Parâmetros Curriculares Nacionais vai além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno mediante notas ou conceitos, para ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional.

A avaliação, ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. Possibilita conhecer o quanto ele se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada. Portanto, a avaliação das aprendizagens só pode acontecer se forem relacionadas com as oportunidades oferecidas, isto é, analisando a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar.

A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo grupo. Para o aluno, é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender. Para a escola, possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio.

Tomar a avaliação nessa perspectiva e em todas essas dimensões requer que esta ocorra sistematicamente durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não somente após o fechamento de etapas do trabalho, como é o habitual. Isso possibilita ajustes constantes, num mecanismo de regulação do processo de ensino e aprendizagem, que contribui efetivamente para que a tarefa educativa tenha sucesso.

O acompanhamento e a reorganização do processo de ensino e aprendizagem na escola inclui, necessariamente, uma avaliação inicial, para o planejamento do professor, e uma avaliação ao final de uma etapa de trabalho.

A avaliação investigativa inicial instrumentalizará o professor para que possa pôr em prática seu planejamento de forma adequada às características de seus alunos. Esse é o momento em que o professor vai se informar sobre o que o aluno já sabe sobre determinado conteúdo para, a partir daí, estruturar sua programação, definindo os conteúdos e o nível de profundidade em que devem ser abordados. A avaliação inicial serve para o professor obter informações necessárias para propor atividades e gerar novos conhecimentos, assim como para o aluno tomar consciência do que já sabe e do que pode ainda aprender sobre um determinado conjunto de conteúdos. É importante que ocorra uma avaliação no início do ano; o fato de o aluno estar iniciando uma série não é informação suficiente para que o professor saiba sobre suas necessidades de aprendizagem. Mesmo que o professor acompanhe a classe de um ano para o outro, e tenha registros detalhados sobre o desempenho dos alunos no ano anterior, não se exclui essa investigação inicial, pois os alunos não deixam de aprender durante as férias e muita coisa pode ser alterada no intervalo dos períodos letivos. Mas essas avaliações não devem ser aplicadas exclusivamente nos inícios de ano ou de semestre; são pertinentes sempre que o professor propuser novos conteúdos ou novas seqüências de situações didáticas.

É importante ter claro que a avaliação inicial não implica a instauração de um longo período de diagnóstico, que acabe por se destacar do processo de aprendizagem que está em curso, no qual

o professor não avança em suas propostas, perdendo o escasso e precioso tempo escolar de que dispõe. Ela pode se realizar no interior mesmo de um processo de ensino e aprendizagem, já que os alunos põem inevitavelmente em jogo seus conhecimentos prévios ao enfrentar qualquer situação didática.

O processo também contempla a observação dos avanços e da qualidade da aprendizagem alcançada pelos alunos ao final de um período de trabalho, seja este determinado pelo fim de um bimestre, ou de um ano, seja pelo encerramento de um projeto ou seqüência didática. Na verdade, a avaliação contínua do processo acaba por subsidiar a avaliação final, isto é, se o professor acompanha o aluno sistematicamente ao longo do processo pode saber, em determinados momentos, o que o aluno já aprendeu sobre os conteúdos trabalhados. Esses momentos, por outro lado, são importantes por se constituírem boas situações para que alunos e professores formalizem o que foi e o que não foi aprendido. Esta avaliação, que intenciona averiguar a relação entre a construção do conhecimento por parte dos alunos e os objetivos a que o professor se propôs, é indispensável para se saber se todos os alunos estão aprendendo e quais condições estão sendo ou não favoráveis para isso, o que diz respeito às responsabilidades do sistema educacional.

Um sistema educacional comprometido com o desenvolvimento das capacidades dos alunos, que se expressam pela qualidade das relações que estabelecem e pela profundidade dos saberes constituídos, encontra, na avaliação, uma referência à análise de seus propósitos, que lhe permite redimensionar investimentos, a fim de que os alunos aprendam cada vez mais e melhor e atinjam os objetivos propostos.

Esse uso da avaliação, numa perspectiva democrática, só poderá acontecer se forem superados o caráter de terminalidade e de medição de conteúdos aprendidos — tão arraigados nas práticas escolares — a fim de que os resultados da avaliação possam ser concebidos como indicadores para a reorientação da prática educacional e nunca como um meio de estigmatizar os alunos.

Utilizar a avaliação como instrumento para o desenvolvimento das atividades didáticas requer que ela não seja interpretada como um momento estático, mas antes como um momento de observação de um processo dinâmico e não-linear de construção de conhecimento.

Em suma, a avaliação contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais é compreendida como: elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino; conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como; elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades; ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho. Uma concepção desse tipo pressupõe considerar tanto o processo que o aluno desenvolve ao aprender como o produto alcançado. Pressupõe também que a avaliação se aplique não apenas ao aluno, considerando as expectativas de aprendizagem, mas às condições oferecidas para que isso ocorra. Avaliar a aprendizagem, portanto, implica avaliar o ensino oferecido — se, por exemplo, não há a aprendizagem esperada significa que o ensino não cumpriu com sua finalidade: a de fazer aprender.

Orientações para avaliação

Como avaliar se define a partir da concepção de ensino e aprendizagem, da função da avaliação no processo educativo e das orientações didáticas postas em prática. Embora a avaliação, na perspectiva aqui apontada, aconteça sistematicamente durante as atividades de ensino e aprendi-

zagem, é preciso que a perspectiva de cada momento da avaliação seja definida claramente, para que se possa alcançar o máximo de objetividade possível.

Para obter informações em relação aos processos de aprendizagem, é necessário considerar a importância de uma diversidade de instrumentos e situações, para possibilitar, por um lado, avaliar as diferentes capacidades e conteúdos curriculares em jogo e, por outro lado, contrastar os dados obtidos e observar a transferência das aprendizagens em contextos diferentes.

É fundamental a utilização de diferentes códigos, como o verbal, o oral, o escrito, o gráfico, o numérico, o pictórico, de forma a se considerar as diferentes aptidões dos alunos. Por exemplo, muitas vezes o aluno não domina a escrita suficientemente para expor um raciocínio mais complexo sobre como compreende um fato histórico, mas pode fazê-lo perfeitamente bem em uma situação de intercâmbio oral, como em diálogos, entrevistas ou debates. Considerando essas preocupações, o professor pode realizar a avaliação por meio de:

- observação sistemática: acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, utilizando alguns instrumentos, como registro em tabelas, listas de controle, diário de classe e outros;
- análise das produções dos alunos: considerar a variedade de produções realizadas pelos alunos, para que se possa ter um quadro real das aprendizagens conquistadas. Por exemplo: se a avaliação se dá sobre a competência dos alunos na produção de textos, deve-se considerar a totalidade dessa produção, que envolve desde os primeiros registros escritos, no caderno de lição, até os registros das atividades de outras áreas e das atividades realizadas especificamente para esse aprendizado, além do texto produzido pelo aluno para os fins específicos desta avaliação;
- atividades específicas para a avaliação: nestas, os alunos devem ter objetividade ao expor sobre um tema, ao responder um questionário. Para isso é importante, em primeiro lugar, garantir que sejam semelhantes às situações de aprendizagem comumente estruturadas em sala de aula, isto é, que não se diferenciem, em sua estrutura, das atividades que já foram realizadas; em segundo lugar, deixar claro para os alunos o que se pretende avaliar, pois, inevitavelmente, os alunos estarão mais atentos a esses aspectos.

Quanto mais os alunos tenham clareza dos conteúdos e do grau de expectativa da aprendizagem que se espera, mais terão condições de desenvolver, com a ajuda do professor, estratégias pessoais e recursos para vencer dificuldades.

A avaliação, apesar de ser responsabilidade do professor, não deve ser considerada função exclusiva dele. Delegá-la aos alunos, em determinados momentos, é uma condição didática necessária para que construam instrumentos de auto-regulação para as diferentes aprendizagens. A auto-avaliação é uma situação de aprendizagem em que o aluno desenvolve estratégias de análise e interpretação de suas produções e dos diferentes procedimentos para se avaliar. Além desse aprendizado ser, em si, importante, porque é central para a construção da autonomia dos alunos, cumpre o papel de contribuir com a objetividade desejada na avaliação, uma vez que esta só poderá ser construída com a coordenação dos diferentes pontos de vista tanto do aluno quanto do professor.

Critérios de avaliação

Avaliar significa emitir um juízo de valor sobre a realidade que se questiona, seja a propósito das exigências de uma ação que se projetou realizar sobre ela, seja a propósito das suas conseqüências. Portanto, a atividade de avaliação exige critérios claros que orientem a leitura dos aspectos a serem avaliados.

No caso da avaliação escolar, é necessário que se estabeleçam expectativas de aprendizagem dos alunos em conseqüência do ensino, que devem se expressar nos objetivos, nos critérios de avaliação propostos e na definição do que será considerado como testemunho das aprendizagens. Do contraste entre os critérios de avaliação e os indicadores expressos na produção dos alunos surgirá o juízo de valor, que se constitui a essência da avaliação.

Os critérios de avaliação têm um papel importante, pois explicitam as expectativas de aprendizagem, considerando objetivos e conteúdos propostos para a área e para o ciclo, a organização lógica e interna dos conteúdos, as particularidades de cada momento da escolaridade e as possibilidades de aprendizagem decorrentes de cada etapa do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social em uma derminada situação, na qual os alunos tenham boas condições de desenvolvimento do ponto de vista pessoal e social. Os critérios de avaliação apontam as experiências educativas a que os alunos devem ter acesso e são consideradas essenciais para o seu desenvolvimento e socialização. Nesse sentido, os critérios de avaliação devem refletir de forma equilibrada os diferentes tipos de capacidades e as três dimensões de conteúdos, e servir para encaminhar a programação e as atividades de ensino e aprendizagem.

É importante assinalar que os critérios de avaliação representam as aprendizagens imprescindíveis ao final do ciclo e possíveis à maioria dos alunos submetidos às condições de aprendizagem propostas; não podem, no entanto, ser tomados como objetivos, pois isso significaria um injustificável rebaixamento da oferta de ensino e, conseqüentemente, o impedimento *a priori* da possibilidade de realização de aprendizagens consideradas essenciais.

Os critérios não expressam todos os conteúdos que foram trabalhados no ciclo, mas apenas aqueles que são fundamentais para que se possa considerar que um aluno adquiriu as capacidades previstas de modo a poder continuar aprendendo no ciclo seguinte, sem que seu aproveitamento seja comprometido.

Os Critérios de Avaliação por Área e por Ciclo, definidos nestes Parâmetros Curriculares Nacionais, ainda que indiquem o tipo e o grau de aprendizagem que se espera que os alunos tenham realizado a respeito dos diferentes conteúdos, apresentam formulação suficientemente ampla para ser referência para as adaptações necessárias em cada escola, de modo a poderem se constituir critérios reais para a avaliação e, portanto, contribuírem para efetivar a concretização das intenções educativas no decorrer do trabalho nos ciclos. Os critérios de avaliação devem permitir concretizações diversas por meio de diferentes indicadores; assim, além do enunciado que os define, deverá haver um breve comentário explicativo que contribua para a identificação de indicadores nas produções a serem avaliadas, facilitando a interpretação e a flexibilização desses critérios, em função das características do aluno e dos objetivos e conteúdos definidos.

Exemplo de um critério de avaliação de Língua Portuguesa para o primeiro ciclo:

"**Escrever utilizando tanto o conhecimento sobre a correspondência fonográfica como sobre a segmentação do texto em palavras e frases.**

Com este critério espera-se que o aluno escreva textos alfabeticamente. Isso significa utilizar corretamente a letra (o grafema) que corresponda ao som (o fonema), ainda que a convenção ortográfica não esteja sendo respeitada. Espera-se, também, que o aluno utilize seu conhecimento sobre a segmentação das palavras e de frases, ainda que a convenção não esteja sendo respeitada (no caso da palavra, podem tanto ocorrer uma escrita sem segmentação, como em 'derepente', como uma segmentação indevida, como em 'de pois'; no caso da frase, o aluno pode separar frases sem utilizar o sistema de pontuação, fazendo uso de recursos como 'e', 'aí', 'daí', por exemplo)".

A definição dos critérios de avaliação deve considerar aspectos estruturais de cada realidade; por exemplo, muitas vezes, seja por conta das repetências ou de um ingresso tardio na escola, a faixa etária dos alunos de primeiro ciclo não corresponde aos sete ou oito anos. Sabe-se, também, que as condições de escolaridade em uma escola rural e multisseriada são bastante singulares, o que determinará expectativas de aprendizagem e, portanto, de critérios de avaliação bastante diferenciados.

A adequação dos critérios estabelecidos nestes parâmetros e dos indicadores especificados ao trabalho que cada escola se propõe a realizar não deve perder de vista a busca de uma meta de qualidade de ensino e aprendizagem explicitada na presente proposta.

Decisões associadas aos resultados da avaliação

Tão importante quanto o que e como avaliar são as decisões pedagógicas decorrentes dos resultados da avaliação, que não devem se restringir à reorganização da prática educativa encaminhada pelo professor no dia-a-dia; devem se referir, também, a uma série de medidas didáticas complementares que necessitem de apoio institucional, como o acompanhamento individualizado feito pelo professor fora da classe, o grupo de apoio, as lições extras e outras que cada escola pode criar, ou até mesmo a solicitação de profissionais externos à escola para debate sobre questões emergentes ao trabalho. A dificuldade de contar com o apoio institucional para esses encaminhamentos é uma realidade que precisa ser alterada gradativamente, para que se possam oferecer condições de desenvolvimento para os alunos com necessidades diferentes de aprendizagem.

A aprovação ou a reprovação é uma decisão pedagógica que visa garantir as melhores condições de aprendizagem para os alunos. Para tal, requer-se uma análise dos professores a respeito das diferentes capacidades do aluno, que permitirão o aproveitamento do ensino na próxima série ou ciclo. Se a avaliação está a serviço do processo de ensino e aprendizagem, a decisão de aprovar ou reprovar não deve ser a expressão de um "castigo" nem ser unicamente pautada no quanto se aprendeu ou se deixou de aprender dos conteúdos propostos. Para tal decisão é importante considerar, simultaneamente aos critérios de avaliação, os aspectos de sociabilidade e de ordem emocional, para que a decisão seja a melhor possível, tendo em vista a continuidade da escolaridade sem fracassos. No caso de reprovação, a discussão nos conselhos de classe, assim como a consideração das questões trazidas pelos pais nesse processo decisório, podem subsidiar o professor para a tomada de decisão amadurecida e compartilhada pela equipe da escola.

Os altos índices de repetência em nosso país têm sido objeto de muita discussão, uma vez que explicitam o fracasso do sistema público de ensino, incomodando demais tanto educadores como políticos. No entanto, muitas vezes se cria uma falsa questão, em que a repetência é vista como um problema em si e não como um sintoma da má qualidade do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem, que, de forma geral, o sistema educacional não tem conseguido resolver. Como

resultado, ao reprovar os alunos que não realizam as aprendizagens esperadas, cristaliza-se uma situação em que o problema é do aluno e não do sistema educacional.

A repetência deve ser um recurso extremo; deve ser estudada caso a caso, no momento que mais se adequar a cada aluno, para que esteja de fato a serviço da escolaridade com sucesso.

A permanência em um ano ou mais no ciclo deve ser compreendida como uma medida educativa para que o aluno tenha oportunidade e expectativa de sucesso e motivação, para garantir a melhoria de condições para a aprendizagem. Quer a decisão seja de reprovar ou aprovar um aluno com dificuldades, esta deve sempre ser acompanhada de encaminhamentos de apoio e ajuda para garantir a qualidade das aprendizagens e o desenvolvimento das capacidades esperadas.

As avaliações oficiais: boletins e diplomas

Um outro lado na questão da avaliação é o aspecto normativo do sistema de ensino que diz respeito ao controle social. À escola é socialmente delegada a tarefa de promover o ensino e a aprendizagem de determinados conteúdos e contribuir de maneira efetiva na formação de seus cidadãos; por isso, a escola deve responder à sociedade por essa responsabilidade. Para tal, estabelece uma série de instrumentos para registro e documentação da avaliação e cria os atestados oficiais de aproveitamento. Assim, as notas, conceitos, boletins, recuperações, aprovações, reprovações, diplomas, etc., fazem parte das decisões que o professor deve tomar em seu dia-a-dia para responder à necessidade de um testemunho oficial e social do aproveitamento do aluno. O professor pode aproveitar os momentos de avaliação bimestral ou semestral, quando precisa dar notas ou conceitos, para sistematizar os procedimentos que selecionou para o processo de avaliação, em função das necessidades psicopedagógicas.

É importante ressaltar a diferença que existe entre a comunicação da avaliação e a qualificação. Uma coisa é a necessidade de comunicar o que se observou na avaliação, isto é, o retorno que o professor dá aos alunos e aos pais do que pôde observar sobre o processo de aprendizagem, incluindo também o diálogo entre a sua avaliação e a auto-avaliação realizada pelo aluno. Outra coisa é a qualificação que se extrai dela, e se expressa em notas ou conceitos, histórico escolar, boletins, diplomas, e cumprem uma função social. Se a comunicação da avaliação estiver pautada apenas em qualificações, pouco poderá contribuir para o avanço significativo das aprendizagens; mas, se as notas não forem o único canal que o professor oferece de comunicação sobre a avaliação, podem constituir-se uma referência importante, uma vez que já se instituem como representação social do aproveitamento escolar.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

A conquista dos objetivos propostos para o ensino fundamental depende de uma prática educativa que tenha como eixo a formação de um cidadão autônomo e participativo. Nessa medida, os Parâmetros Curriculares Nacionais incluem orientações didáticas, que são subsídios à reflexão sobre como ensinar.

Na visão aqui assumida, os alunos constroem significados a partir de múltiplas e complexas interações. Cada aluno é sujeito de seu processo de aprendizagem, enquanto o professor é o mediador na interação dos alunos com os objetos de conhecimento; o processo de aprendizagem compreende também a interação dos alunos entre si, essencial à socialização. Assim sendo, as orientações didáticas apresentadas enfocam fundamentalmente a intervenção do professor na criação de situações de aprendizagem coerentes com essa concepção.

Para cada tema e área de conhecimento corresponde um conjunto de orientações didáticas de caráter mais abrangente — orientações didáticas gerais — que indicam como a concepção de ensino proposta se estabelece no tratamento da área. Para cada bloco de conteúdo correspondem orientações didáticas específicas, que expressam como determinados conteúdos podem ser tratados. Assim, as orientações didáticas permeiam as explicitações sobre o ensinar e o aprender, bem como as explicações dos blocos de conteúdos ou temas, uma vez que a opção de recorte de conteúdos para uma situação de ensino e aprendizagem é também determinada pelo enfoque didático da área.

No entanto, há determinadas considerações a fazer a respeito do trabalho em sala de aula, que extravasam as fronteiras de um tema ou área de conhecimento. Estas considerações evidenciam que o ensino não pode estar limitado ao estabelecimento de um padrão de intervenção homogêneo e idêntico para todos os alunos. A prática educativa é bastante complexa, pois o contexto de sala de aula traz questões de ordem afetiva, emocional, cognitiva, física e de relação pessoal. A dinâmica dos acontecimentos em uma sala de aula é tal que mesmo uma aula planejada, detalhada e consistente dificilmente ocorre conforme o imaginado: olhares, tons de voz, manifestações de afeto ou desafeto e diversas outras variáveis interferem diretamente na dinâmica prevista. No texto que se segue, são apontados alguns tópicos sobre didática considerados essenciais pela maioria dos profissionais em educação: autonomia; diversidade; interação e cooperação; disponibilidade para a aprendizagem; organização do tempo; organização do espaço; e seleção de material.

Autonomia

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais a autonomia é tomada ao mesmo tempo como capacidade a ser desenvolvida pelos alunos e como princípio didático geral, orientador das práticas pedagógicas.

A realização dos objetivos propostos implica necessariamente que sejam desde sempre praticados, pois não se desenvolve uma capacidade sem exercê-la. Por isso didática é um instrumento de fundamental importância, na medida em que possibilita e conforma as relações que alunos e educadores estabelecem entre si, com o conhecimento que constroem, com a tarefa que realizam e com a instituição escolar. Por exemplo, para que possa refletir, participar e assumir responsabilidades, o aluno necessita estar inserido em um processo educativo que valorize tais ações.

Este é o sentido da autonomia como princípio didático geral proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais: uma opção metodológica que considera a atuação do aluno na construção de seus próprios

conhecimentos, valoriza suas experiências, seus conhecimentos prévios e a interação professor-aluno e aluno-aluno, buscando essencialmente a passagem progressiva de situações em que o aluno é dirigido por outrem a situações dirigidas pelo próprio aluno.

A autonomia refere-se à capacidade de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos, ter discernimento, organizar-se em função de metas eleitas, governar-se, participar da gestão de ações coletivas, estabelecer critérios e eleger princípios éticos, etc. Isto é, a autonomia fala de uma relação emancipada, íntegra com as diferentes dimensões da vida, o que envolve aspectos intelectuais, morais, afetivos e sociopolíticos[2]. Ainda que na escola se destaque a autonomia na relação com o conhecimento — saber o que se quer saber, como fazer para buscar informações e possibilidades de desenvolvimento de tal conhecimento, manter uma postura crítica comparando diferentes visões e reservando para si o direito de conclusão, por exemplo —, ela não ocorre sem o desenvolvimento da autonomia moral (capacidade ética) e emocional que envolvem auto-respeito, respeito mútuo, segurança, sensibilidade, etc.

Como no desenvolvimento de outras capacidades, a aprendizagem de determinados procedimentos e atitudes — tais como planejar a realização de uma tarefa, identificar formas de resolver um problema, formular boas perguntas e boas respostas, levantar hipóteses e buscar meios de verificá-las, validar raciocínios, resolver conflitos, cuidar da própria saúde e da de outros, colocar-se no lugar do outro para melhor refletir sobre uma determinada situação, considerar as regras estabelecidas — é o instrumento para a construção da autonomia. Procedimentos e atitudes dessa natureza são objeto de aprendizagem escolar, ou seja, a escola pode ensiná-los planejada e sistematicamente criando situações que auxiliem os alunos a se tornarem progressivamente mais autônomos. Por isso é importante que desde as séries iniciais as propostas didáticas busquem, em aproximações sucessivas, cada vez mais essa meta.

O desenvolvimento da autonomia depende de suportes materiais, intelectuais e emocionais. No início da escolaridade, a intervenção do professor é mais intensa na definição desses suportes: tempo e forma de realização das atividades, organização dos grupos, materiais a serem utilizados, resolução de conflitos, cuidados físicos, estabelecimentos de etapas para a realização das atividades. Também é preciso considerar tanto o trabalho individual como o coletivo-cooperativo. O individual é potencializado pelas exigências feitas aos alunos para se responsabilizarem por suas ações, suas idéias, suas tarefas, pela organização pessoal e coletiva, pelo envolvimento com o objeto de estudo. O trabalho em grupo, ao valorizar a interação como instrumento de desenvolvimento pessoal, exige que os alunos considerem diferenças individuais, tragam contribuições, respeitem as regras estabelecidas, proponham outras, atitudes que propiciam o desenvolvimento da autonomia na dimensão grupal.

É importante salientar que a autonomia não é um estado psicológico geral que, uma vez atingido, esteja garantido para qualquer situação. Por um lado, por envolver a necessidade de conhecimentos e condições específicas, uma pessoa pode ter autonomia para atuar em determinados campos e não em outros; por outro, por implicar o estabelecimento de relações democráticas de poder e autoridade é possível que alguém exerça a capacidade de agir com autonomia em algumas situações e não noutras, nas quais não pode interferir. É portanto necessário que a escola busque sua extensão aos diferentes campos de atuação. Para tanto, é necessário que as decisões assumidas pelo professor auxiliem os alunos a desenvolver essas atitudes e a aprender os procedimentos adequados a uma postura autônoma, que só será efetivamente alcançada mediante investimentos sistemáticos ao longo de toda a escolaridade.

2. É importante ressaltar que a construção da autonomia não se confunde com atitudes de independência. O aluno pode ser independente para realizar uma série de atividades, enquanto seus recursos internos para se governar são ainda incipientes. A independência é uma manifestação importante para o desenvolvimento, mas não deve ser confundida com autonomia.

Diversidade

As adaptações curriculares previstas nos níveis de concretização apontam a necessidade de adequar objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, de forma a atender a diversidade existente no País. Essas adaptações, porém, não dão conta da diversidade no plano dos indivíduos em uma sala de aula.

Para corresponder aos propósitos explicitados nestes parâmetros, a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem.

Atender necessidades singulares de determinados alunos é estar atento à diversidade: é atribuição do professor considerar a especificidade do indivíduo, analisar suas possibilidades de aprendizagem e avaliar a eficácia das medidas adotadas.

A atenção à diversidade deve se concretizar em medidas que levem em conta não só as capacidades intelectuais e os conhecimentos de que o aluno dispõe, mas também seus interesses e motivações. Esse conjunto constitui a capacidade geral do aluno para aprendizagem em um determinado momento.

Desta forma, a atuação do professor em sala de aula deve levar em conta fatores sociais, culturais e a história educativa de cada aluno, como também características pessoais de déficit sensorial, motor ou psíquico, ou de superdotação intelectual. Deve-se dar especial atenção ao aluno que demonstrar a necessidade de resgatar a auto-estima. Trata-se de garantir condições de aprendizagem a todos os alunos, seja por meio de incrementos na intervenção pedagógica ou de medidas extras que atendam às necessidades individuais.

A escola, ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças — não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento.

Concluindo, a atenção à diversidade é um princípio comprometido com a eqüidade, ou seja, com o direito de todos os alunos realizarem as aprendizagens fundamentais para seu desenvolvimento e socialização.

Interação e cooperação

Um dos objetivos da educação escolar é que os alunos aprendam a assumir a palavra enunciada e a conviver em grupo de maneira produtiva e cooperativa. Dessa forma, são fundamentais as situações em que possam aprender a dialogar, a ouvir o outro e ajudá-lo, a pedir ajuda, aproveitar críticas, explicar um ponto de vista, coordenar ações para obter sucesso em uma tarefa conjunta, etc. É essencial aprender procedimentos dessa natureza e valorizá-los como forma de convívio escolar e social. Trabalhar em grupo de maneira cooperativa é sempre uma tarefa difícil, mesmo para adultos convencidos de sua necessidade.

A criação de um clima favorável a esse aprendizado depende do compromisso do professor em aceitar contribuições dos alunos (respeitando-as, mesmo quando apresentadas de forma confusa ou incorreta) e em favorecer o respeito, por parte do grupo, assegurando a participação de todos os alunos.

Assim, a organização de atividades que favoreçam a fala e a escrita como meios de reorganização e reconstrução das experiências compartilhadas pelos alunos ocupa papel de destaque no trabalho

em sala de aula. A comunicação propiciada nas atividades em grupo levará os alunos a perceberem a necessidade de dialogar, resolver mal-entendidos, ressaltar diferenças e semelhanças, explicar e exemplificar, apropriando-se de conhecimentos.

O estabelecimento de condições adequadas para a interação não pode estar pautado somente em questões cognitivas. Os aspectos emocionais e afetivos são tão relevantes quanto os cognitivos, principalmente para os alunos prejudicados por fracassos escolares ou que não estejam interessados no que a escola pode oferecer. A afetividade, o grau de aceitação ou rejeição, a competitividade e o ritmo de produção estabelecidos em um grupo interferem diretamente na produção do trabalho. A participação de um aluno muitas vezes varia em função do grupo em que está inserido.

Em síntese, a disponibilidade cognitiva e emocional dos alunos para a aprendizagem é fator essencial para que haja uma interação cooperativa, sem depreciação do colega por sua eventual falta de informação ou incompreensão. Aprender a conviver em grupo supõe um domínio progressivo de procedimentos, valores, normas e atitudes.

A organização dos alunos em grupos de trabalho influencia o processo de ensino e aprendizagem, e pode ser otimizada quando o professor interfere na organização dos grupos. Organizar por ordem alfabética ou por idade não é a mesma coisa que organizar por gênero ou por capacidades específicas; por isso é importante que o professor discuta e decida os critérios de agrupamento dos alunos. Por exemplo: desempenho diferenciado ou próximo, equilíbrio entre meninos e meninas, afinidades para o trabalho e afetividade, possibilidade de cooperação, ritmo de trabalho, etc.

Não existe critério melhor ou pior de organização de grupos para uma atividade. É necessário que o professor decida a forma de organização social em cada tipo de atividade, em cada momento do processo de ensino e aprendizagem, em função daqueles alunos específicos. Agrupamentos adequados, que levem em conta a diversidade dos alunos, tornam-se eficazes na individualização do ensino.

Nas escolas multisseriadas, as decisões sobre agrupamentos adquirem especial relevância. É possível reunir grupos que não sejam estruturados por série e sim por objetivos, em que a diferenciação se dê pela exigência adequada ao desempenho de cada um.

O convívio escolar pretendido depende do estabelecimento de regras e normas de funcionamento e de comportamento que sejam coerentes com os objetivos definidos no projeto educativo. A comunicação clara dessas normas possibilita a compreensão pelos alunos das atitudes de disciplina demonstradas pelos professores dentro e fora da classe.

Disponibilidade para a aprendizagem

Para que uma aprendizagem significativa possa acontecer, é necessária a disponibilidade para o envolvimento do aluno na aprendizagem, o empenho em estabelecer relações entre o que já sabe e o que está aprendendo, em usar os instrumentos adequados que conhece e dispõe para alcançar a maior compreensão possível. Essa aprendizagem exige uma ousadia para se colocar problemas, buscar soluções e experimentar novos caminhos, de maneira totalmente diferente da aprendizagem mecânica, na qual o aluno limita seu esforço apenas em memorizar ou estabelecer relações diretas e superficiais.

A aprendizagem significativa depende de uma motivação intrínseca, isto é, o aluno precisa tomar para si a necessidade e a vontade de aprender. Aquele que estuda apenas para passar de ano,

ou para tirar notas, não terá motivos suficientes para empenhar-se em profundidade na aprendizagem. A disposição para a aprendizagem não depende exclusivamente do aluno, demanda que a prática didática garanta condições para que essa atitude favorável se manifeste e prevaleça. Primeiramente, a expectativa que o professor tem do tipo de aprendizagem de seus alunos fica definida no contrato didático estabelecido. Se o professor espera uma atitude curiosa e investigativa, deve propor prioritariamente atividades que exijam essa postura, e não a passividade. Deve valorizar o processo e a qualidade, e não apenas a rapidez na realização. Deve esperar estratégias criativas e originais e não a mesma resposta de todos.

A intervenção do professor precisa, então, garantir que o aluno conheça o objetivo da atividade, situe-se em relação à tarefa, reconheça os problemas que a situação apresenta, e seja capaz de resolvê-los. Para tal, é necessário que o professor proponha situações didáticas com objetivos e determinações claros, para que os alunos possam tomar decisões pensadas sobre o encaminhamento de seu trabalho, além de selecionar e tratar ajustadamente os conteúdos. A complexidade da atividade também interfere no envolvimento do aluno. Um nível de complexidade muito elevado, ou muito baixo, não contribui para a reflexão e o debate, situação que indica a participação ativa e compromissada do aluno no processo de aprendizagem. As atividades propostas precisam garantir organização e ajuste às reais possibilidades dos alunos, de forma que cada uma não seja nem muito difícil nem demasiado fácil. Os alunos devem poder realizá-la numa situação desafiadora.

Nesse enfoque de abordagem profunda da aprendizagem, o tempo reservado para a atuação dos alunos é determinante. Se a exigência é de rapidez, a saída mais comum é estudar de forma superficial. O professor precisa buscar um equilíbrio entre as necessidades da aprendizagem e o exíguo tempo escolar, coordenando-o para cada proposta que encaminha.

Outro fator que interfere na disponibilidade do aluno para a aprendizagem é a unidade entre escola, sociedade e cultura, o que exige trabalho com objetos socioculturais do cotidiano extra-escolar, como, por exemplo, jornais, revistas, filmes, instrumentos de medida, etc., sem esvaziá-los de significado, ou seja, sem que percam sua função social real, contribuindo, assim, para imprimir sentido às atividades escolares.

Mas isso tudo não basta. Mesmo garantindo todas essas condições, pode acontecer que a ansiedade presente na situação de aprendizagem se torne muito intensa e impeça uma atitude favorável. A ansiedade pode estar ligada ao medo de fracasso, desencadeado pelo sentimento de incapacidade para realização da tarefa ou de insegurança em relação à ajuda que pode ou não receber de seu professor, ou de seus colegas, e consolidar um bloqueio para aprender.

Quando o sujeito está aprendendo, se envolve inteiramente. O processo, assim como seu resultado, repercutem de forma global. Assim, o aluno, ao desenvolver as atividades escolares, aprende não só sobre o conteúdo em questão mas também sobre o modo como aprende, construindo uma imagem de si como estudante. Essa auto-imagem é também influenciada pelas representações que o professor e seus colegas fazem dele e, de uma forma ou outra, são explicitadas nas relações interpessoais do convívio escolar. Falta de respeito e forte competitividade, se estabelecidas na classe, podem reforçar os sentimentos de incompetência de certos alunos e contribuir de forma efetiva para consolidar o seu fracasso.

O aluno com um autoconceito negativo, que se considera fracassado na escola, ou admite que a culpa é sua e se convence de que é um incapaz, ou vai buscar ao seu redor outros culpados:

o professor é chato, as lições não servem para nada. Acaba por desenvolver comportamentos problemáticos e de indisciplina.

Aprender é uma tarefa árdua, na qual se convive o tempo inteiro com o que ainda não é conhecido. Para o sucesso da empreitada, é fundamental que exista uma relação de confiança e respeito mútuo entre professor e aluno, de maneira que a situação escolar possa dar conta de todas as questões de ordem afetiva. Mas isso não fica garantido apenas e exclusivamente pelas ações do professor, embora sejam fundamentais dada a autoridade que ele representa, mas também deve ser conseguido nas relações entre os alunos. O trabalho educacional inclui as intervenções para que os alunos aprendam a respeitar diferenças, a estabelecer vínculos de confiança e uma prática cooperativa e solidária.

Em geral, os alunos buscam corresponder às expectativas de aprendizagem significativa, desde que haja um clima favorável de trabalho, no qual a avaliação e a observação do caminho por eles percorrido seja, de fato, instrumento de auto-regulação do processo de ensino e aprendizagem. Quando não se instaura na classe um clima favorável de confiança, compromisso e responsabilidade, os encaminhamentos do professor ficam comprometidos.

Organização do tempo

A consideração do tempo como variável que interfere na construção da autonomia permite ao professor criar situações em que o aluno possa progressivamente controlar a realização de suas atividades. Por meio de erros e acertos, o aluno toma consciência de suas possibilidades e constrói mecanismos de auto-regulação que possibilitam decidir como alocar seu tempo.

Por essa razão, são importantes as atividades em que o professor seja somente um orientador do trabalho, cabendo aos alunos o planejamento e a execução, o que os levará a decidir e a vivenciar o resultado de suas decisões sobre o uso do tempo.

Delegar esse controle não quer dizer, de modo algum, que os alunos devam arbitrar livremente a respeito de como e quando atuar na escola. A vivência do controle do tempo pelos alunos se insere dentro de limites criteriosamente estabelecidos pelo professor, que se tornarão menos restritivos à medida que o grupo desenvolva sua autonomia.

Assim, é preciso que o professor defina claramente as atividades, estabeleça a organização em grupos, disponibilize recursos materiais adequados e defina o período de execução previsto, dentro do qual os alunos serão livres para tomar suas decisões. Caso contrário, a prática de sala de aula torna-se insustentável pela indisciplina que gera.

Outra questão relevante é o horário escolar, que deve obedecer ao tempo mínimo estabelecido pela legislação vigente para cada uma das áreas de aprendizagem do currículo. A partir desse critério, e em função das opções do projeto educativo da escola, é que se poderá fazer a distribuição horária mais adequada.

No terceiro e no quarto ciclos, nos quais as aulas se organizam por áreas com professores específicos e tempo previamente estabelecido, é interessante pensar que uma das maneiras de otimizar o tempo escolar é organizar aulas duplas, pois assim o professor tem condições de propor atividades em grupo que demandam maior tempo (aulas curtas tendem a ser expositivas).

Organização do espaço

Uma sala de aula com carteiras fixas dificulta o trabalho em grupo, o diálogo e a cooperação; armários trancados não ajudam a desenvolver a autonomia do aluno, como também não favorecem o aprendizado da preservação do bem coletivo. A organização do espaço reflete a concepção metodológica adotada pelo professor e pela escola.

Em um espaço que expresse o trabalho proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais é preciso que as carteiras sejam móveis, que as crianças tenham acesso aos materiais de uso freqüente, as paredes sejam utilizadas para exposição de trabalhos individuais ou coletivos, desenhos, murais. Nessa organização é preciso considerar a possibilidade de os alunos assumirem a responsabilidade pela decoração, ordem e limpeza da classe. Quando o espaço é tratado dessa maneira, passa a ser objeto de aprendizagem e respeito, o que somente ocorrerá por meio de investimentos sistemáticos ao longo da escolaridade.

É importante salientar que o espaço de aprendizagem não se restringe à escola, sendo necessário propor atividades que ocorram fora dela. A programação deve contar com passeios, excursões, teatro, cinema, visitas a fábricas, marcenarias, padarias, enfim, com as possibilidades existentes em cada local e as necessidades de realização do trabalho escolar.

No dia-a-dia devem-se aproveitar os espaços externos para realizar atividades cotidianas, como ler, contar histórias, fazer desenho de observação, buscar materiais para coleções. Dada a pouca infra-estrutura de muitas escolas, é preciso contar com a improvisação de espaços para o desenvolvimento de atividades específicas de laboratório, teatro, artes plásticas, música, esportes, etc.

Concluindo, a utilização e a organização do espaço e do tempo refletem a concepção pedagógica e interferem diretamente na construção da autonomia.

Seleção de material

Todo material é fonte de informação, mas nenhum deve ser utilizado com exclusividade. É importante haver diversidade de materiais para que os conteúdos possam ser tratados da maneira mais ampla possível.

O livro didático é um material de forte influência na prática de ensino brasileira. É preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos. Além disso, é importante considerar que o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado, pois a variedade de fontes de informação é que contribuirá para o aluno ter uma visão ampla do conhecimento.

Materiais de uso social freqüente são ótimos recursos de trabalho, pois os alunos aprendem sobre algo que tem função social real e se mantêm atualizados sobre o que acontece no mundo, estabelecendo o vínculo necessário entre o que é aprendido na escola e o conhecimento extra-escolar. A utilização de materiais diversificados como jornais, revistas, folhetos, propagandas, computadores, calculadoras, filmes, faz o aluno sentir-se inserido no mundo à sua volta.

É indiscutível a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizarem para as demandas sociais presentes e futuras.

A menção ao uso de computadores, dentro de um amplo leque de materiais, pode parecer descabida perante as reais condições das escolas, pois muitas não têm sequer giz para trabalhar. Sem dúvida essa é uma preocupação que exige posicionamento e investimento em alternativas criativas para que as metas sejam atingidas.

Considerações finais

A qualidade da atuação da escola não pode depender somente da vontade de um ou outro professor. É preciso a participação conjunta dos profissionais (orientadores, supervisores, professores polivalentes e especialistas) para tomada de decisões sobre aspectos da prática didática, bem como sua execução. Essas decisões serão necessariamente diferenciadas de escola para escola, pois dependem do ambiente local e da formação dos professores.

As metas propostas não se efetivarão a curto prazo. É necessário que os profissionais estejam comprometidos, disponham de tempo e de recursos. Mesmo em condições ótimas de recursos, dificuldades e limitações sempre estarão presentes, pois na escola se manifestam os conflitos existentes na sociedade.

As considerações feitas pretendem auxiliar os professores na reflexão sobre suas práticas e na elaboração do projeto educativo de sua escola. Não são regras a respeito do que devem ou não fazer. No entanto, é necessário estabelecer acordos nas escolas em relação às estratégias didáticas mais adequadas. A qualidade da intervenção do professor sobre o aluno ou grupo de alunos, os materiais didáticos, horários, espaço, organização e estrutura das classes, a seleção de conteúdos e a proposição de atividades concorrem para que o caminho seja percorrido com sucesso.

OBJETIVOS GERAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Todas as definições conceituais, bem como a estrutura organizacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais, foram pautadas nos Objetivos Gerais do Ensino Fundamental, que estabelecem as capacidades relativas aos aspectos cognitivo, afetivo, físico, ético, estético, de atuação e de inserção social, de forma a expressar a formação básica necessária para o exercício da cidadania. Essas capacidades, que os alunos devem ter adquirido ao término da escolaridade obrigatória, devem receber uma abordagem integrada em todas as áreas constituintes do ensino fundamental. A seleção adequada dos elementos da cultura — conteúdos — é que contribuirá para o desenvolvimento de tais capacidades arroladas como Objetivos Gerais do Ensino Fundamental.

Os documentos das áreas têm uma estrutura comum: iniciam com a exposição da Concepção de Área para todo o ensino fundamental, na qual aparece definida a fundamentação teórica do tratamento da área nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os Objetivos Gerais de Área, da mesma forma que os Objetivos Gerais do Ensino Fundamental, expressam capacidades que os alunos devem adquirir ao final da escolaridade obrigatória, mas diferenciam-se destes últimos por explicitar a contribuição específica dos diferentes âmbitos do saber presentes na cultura; trata-se, portanto, de objetivos vinculados ao corpo de conhecimentos de cada área. Os Objetivos Gerais do Ensino Fundamental e os Objetivos Gerais de Área para o Ensino Fundamental foram formulados de modo a respeitar a diversidade social e cultural e são suficientemente amplos e abrangentes para que possam conter as especificidades locais.

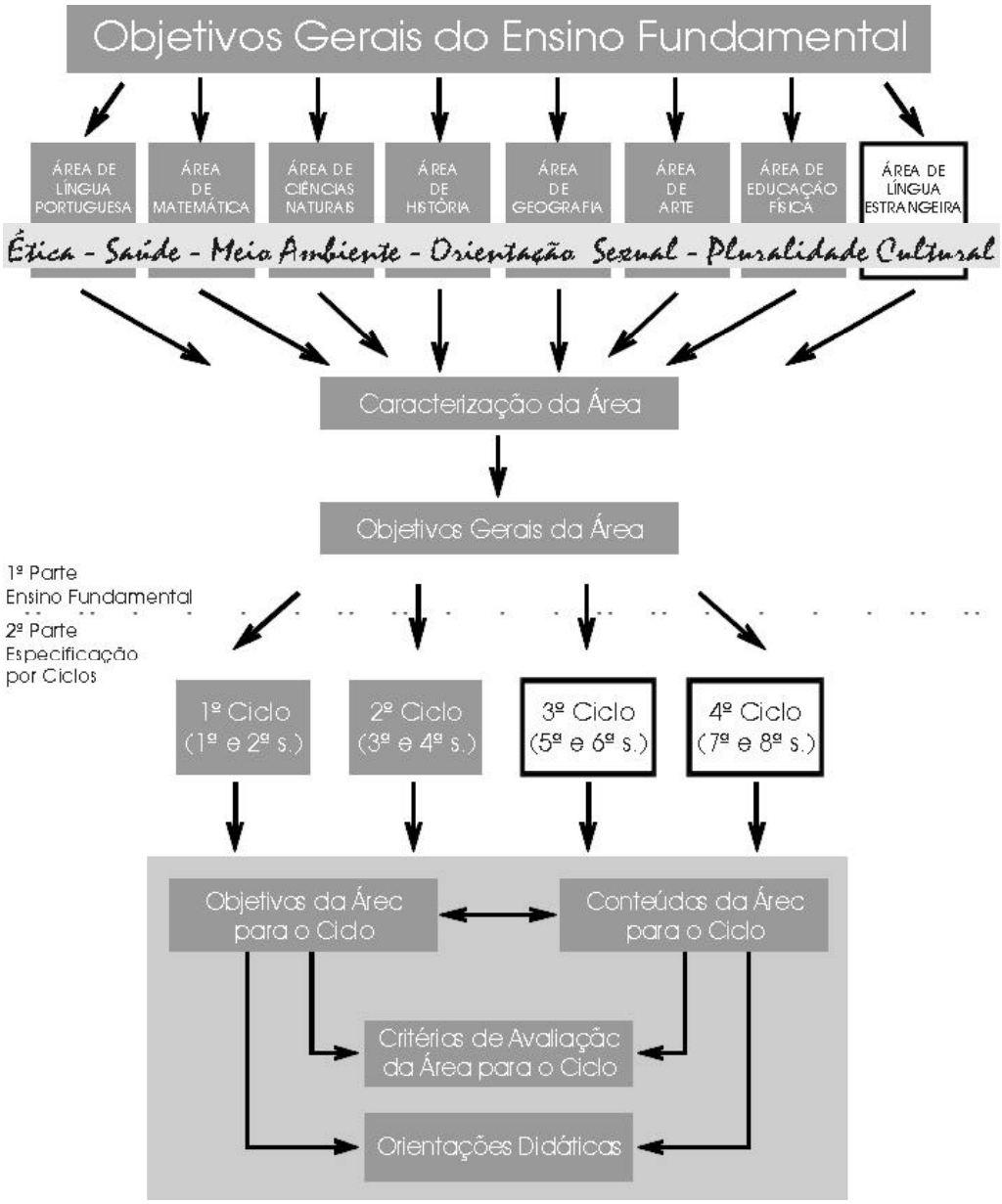
O ensinar e o aprender em cada ciclo enfoca as necessidades e possibilidades de trabalho da área no ciclo e indica os Objetivos de Ciclo por Área, estabelecendo as conquistas intermediárias que os alunos deverão atingir para que progressivamente cumpram com as intenções educativas gerais. Segue-se a apresentação dos Blocos de Conteúdos e/ou Organizações Temáticas de Área por Ciclo. Esses conteúdos estão detalhados em um texto explicativo dos conteúdos que abrangem e das principais orientações didáticas que envolvem. Nesta primeira fase de definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, segundo prioridade dada pelo Ministério da Educação e do Desporto, há especificação dos Blocos de Conteúdos apenas para primeiro e segundo ciclos.

A eleição de objetivos e conteúdos de área por ciclo está diretamente relacionada com os Objetivos Gerais do Ensino Fundamental e com os Objetivos Gerais de Área, da mesma forma que também expressa a concepção de área adotada.

Os Critérios de Avaliação explicitam as aprendizagens fundamentais a serem realizadas em cada ciclo e se constituem em indicadores para a reorganização do processo de ensino e aprendizagem. Vale reforçar que tais critérios não devem ser confundidos com critérios de aprovação e reprovação de alunos.

O último item são as Orientações Didáticas, que discutem questões sobre a aprendizagem de determinados conteúdos e sobre como ensiná-los de maneira coerente com a fundamentação explicitada anteriormente.

ESTRUTURA
DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL



Os quadrinhos não-sombreados correspondem aos itens que serão trabalhados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de quinta a oitava série.

BIBLIOGRAFIA

APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Buenos Aires: Paidós, 1996.

ARGENTINA. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. Contenidos Básicos Comunes. 1994.

AUSUBEL, D. P. et alii. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BARRIGA, A. D. *Ensaios sobre la problemática curricular*. México: DF Trillas, 1990.

_____. *Curriculum y evaluación escolar*. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Acción Social/Aique Grupo Editor, 1995.

BERNSTEIN, B. *Clases, códigos y control*. Vol. I e II. Madri: Akal Universitaria, 1989.

_____. *A estruturação do discurso pedagógico. Classe, código e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J.-C. *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASLAVSKY, C. *El proceso de concertación de contenidos básicos comunes en la República Argentina*. Buenos Aires: 1994.

BRUNER, J. S. *O processo da educação*. São Paulo: Nacional, 1987.

BUFFA, E.; ARROYO, M. e NOSELLA, P. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez, 1988.

BUSQUETS, D. et alii. *Los temas transversales*. Madri: Santillana, 1993.

CANIVEZ, P. *Educar o cidadão?* Campinas: Papirus, 1991.

CARR, W. e KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CARRAHER, T. N. *Aprender pensando*. São Paulo: Vozes, 1984.

CARRETERO, M. *Construtivismo e educação*. Buenos Aires: Aique, 1993.

CARVALHO, A. e DIOGO, F. *Projecto educativo*. Porto: Afrontamento, 1994.

CARVALHO, A. D. (org.). *A construção do projecto de escola*. Porto: Porto Editora, 1993.

_____. *Utopia e educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

CASTORINA, J. A. *Psicologia genética*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

CASTORINA, J. A.; FERREIRO, E.; LERNER, D. e OLIVEIRA, M. K. *Piaget-Vigotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1995.

CHAUÍ, M. *Cultura e democracia*. São Paulo: Cortez, 1989a.

_____. *O discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 1989b.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões de um campo de pesquisa. *Revista Teoria & Educação* (2). Porto Alegre: Pannonica, 1990.

COLL, C. Diseño curricular base y proyetos curriculares. *Cuadernos de Pedagogía* (168).

_____. *Aprendizagem escolar e construção do pensamento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a.

_____. *Posibilidades críticas en el desarrollo de la reforma curricular española*. Mimeo, 1994b.

_____. *Psicologia e currículo*. São Paulo: Ática, 1996.

COLL, C. et alii. *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y atitudes*. Madri: Santillana, 1992.

COLL, C.; MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M. et alli. *El constructivismo en el aula*. Madri: Graó, 1993.

COLL, C.; PALACIOS, J. e MARCHESI, A. *Desenvolvimento pscicológico e educação*. Vol. 1, 2 e 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

COMPARATO, F. K. *Para viver a democracia*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

COSTA, J. F. Narcisismo em tempos sombrios. In: FERNANDES, H. (org.). *Tempo do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

COVRE, M. L. *A cidadania que não temos*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CUNHA, L. A. *Educação, estado e democracia no Brasil*. São Paulo/Brasília/Niterói: Cortez/FLACSO/EDUFF, 1991.

_____. *Educação brasileira: projetos em disputa (Lula & FHC na campanha presidencial)*. São Paulo: Cortez, 1995.

CURY, C. R. J. A propósito da educação e desenvolvimento social no Brasil. In: *Educação e sociedade*. Cortez e Moraes, n. 9, 1981.

_____. Os "Parâmetros Curriculares Nacionais" e o ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação*. n. 2, ANPEd, SP, 1996, p. 4-17.

DA MATTA, R. *A casa & a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. Um indivíduo sem rosto. In: *Brasileiro: cidadão?* São Paulo: Cultura Editores Associados, 1992.

DEHEINZELIN, M. *A fome com a vontade de comer*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

_____. *Construtivismo, a poética das transformações*. São Paulo: Ática, 1996.

DELVAL, J. *Crecer y pensar*. Buenos Aires: Paidós, 1983.

DEMO, P. *Política social, educação e cidadania*. Campinas: Papirus, 1994.

_____. *Educação e qualidade*. Campinas: Papirus, 1995.

DEWEY, J. *Como pensamos*. São Paulo: Nacional, 1979a.

_____. *Democracia e educação*. São Paulo: Nacional, 1979b.

DOMINGUES, J. L. *Interesses humanos e paradigmas curriculares*. RBEP, 1986.

_____. *O cotidiano e a escola de primeiro grau: o sonho e a realidade*. São Paulo: EDUC, 1988.

_____. Didática e currículo: aproximações e especificidades. *Anais*, VII ENDIPE. Goiânia: 1994.

ENGUITA, M. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESPANHA. Currículo Oficial. Ministerio de Educación y Ciencia. Primaria. Curriculum de la Etapa. 1992.

FAORO, R. *Os donos do poder*. 7. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

FARIA, J. E. *Eficácia jurídica e violência simbólica: o direito como instrumento de transformação social*. São Paulo: Edusp, 1988.

FERNANDES, F. O dilema educacional brasileiro. In: FORACCHI, M. e PEREIRA, L. *Educação e sociedade*. São Paulo: Nacional, 1972.

FERNANDES, H. R. *Sintoma social dominante e moralização infantil (um estudo sobre a educação moral em Emile Durkheim)*. São Paulo: Edusp, 1995.

FERREIRA, N. T. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FERREIRO, E. *Filhos do analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FONTANA, D. *La disciplina en el aula: gestión y control*. Madri: Santillana, 1989.

FORACCHI, M. e PEREIRA, L. *Educação e sociedade*. 6. ed. São Paulo: Nacional, 1972.

FORQUIN, J. C. *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANÇA. *Collection "Une école pour l'enfant des outils pour les maître"*. Centre National de Documentation Pédagogique, 1992.

FRANCO, M. L. P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. *Cadernos de Pesquisa* (74). São Paulo: 1990.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977a.

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977b.

_____. *Educação e mudança*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982a.

_____. *Ideologia e educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982b.

_____. Educação. O sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. *O educador: vida e morte*. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1996.

FREITAG, B. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Moraes, 1977.

FRIGÉRIO, G. (comp.). *Curriculum presente, ciencia ausente. Normas, teorías y críticas*. Tomo I. Buenos Aires: Mino y Dávila, 1991.

GADOTTI, M. *Educação e poder; introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez, 1980.

_____. *Educação contra a educação: o esquecimento da educação e a educação permanente*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GARDNER, H. *Inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GEERZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GENTILI, P. *Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GERALDI, C. M. G. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. *Revista Pro-posição* (5), n. 3 (15). Campinas: Unicamp, 1994.

GIANOTTI, J. A. Moralidade pública e moralidade privada. In: NOVAES, A. (org.). *Ética*. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.

GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía del aprendizage*. Buenos Aires: Paidós, 1990.

GOODSON, I. F. *Currículo e história*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GRUNDY, S. *Producto o praxis del curriculum*. Madri: Morata, 1991.

HABERMAS, J. *A crise de legitimação no capitalismo tardio*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980.

_____. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. *Mudança estrutural da esfera pública*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HEBRARD, J. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. *Revista Teoria & Educação* (2). Porto Alegre: Pannonica, 1990.

HERKENHOFF, J. B. *Direito e utopia*. São Paulo: Acadêmica, 1990.

HOBSBAWN, E. *Era dos extremos. O breve século XX - 1914, 1991*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

HOFFMAN, J. *Avaliação: mitos e desafios. Uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Educação e Realidade e Revistas e Livros, 1991.

_____. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 1995.

HOLANDA, S. B. H. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.

INGLATERRA. National Curriculum. Departament for Education. 1995.

JACOBI, P. Descentralização, educação e democracia: o caso do município de São Paulo (1989-1992). In: *Cadernos Cedec*, n. 49. São Paulo: Cedec, 1995.

JELIN, E. Construir a cidadania: uma visão desde baixo. In: Cedec, *Lua Nova*, n. 32, 1994.

KEMMIS, S. *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madri: Morata, 1988.

LA TAILLE, Y.; DANTAS, H. e OLIVEIRA, M. K. *Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

LAFER, C. *Reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hanna Arendt*. São Paulo: Cia. das Letras, 1988.

LAWTON, D. *O currículo nacional na Inglaterra desde 1988*. Londres: 1995 (mimeo).

LEITE, L. B. *Piaget e a escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1987.

LIBÂNEO, J. *Democratização da escola pública*. São Paulo: Loyola, 1989.

_____. *Didática. Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor*. São Paulo: Cortez, 1992.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1996.

LÜDKE, M. e MEDIANO, Z. (coords.). *Avaliação na escola de primeiro grau: uma análise sociológica*. Campinas: Papirus, 1994.

LURIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Ícone, 1990.

MACEDO, L. *Ensaios construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MAGENDZO, A. *Curriculum y cultura en América Latina*. Santiago do Chile: 1991.

MARSHALL, T. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MELO, G. N. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 1994.

MOISÉS, J. A. Democratização e cultura política no Brasil. In: Cedec, *Lua Nova* (26), 1990.

MOREIRA, A. F. *Conhecimento, currículo e ensino: questões e perspectivas*. Em Aberto. Brasília: MEC, 1993.

_____. História do currículo: examinando contribuições e alternativas. *Anais*, VII ENDIPE, Goiânia: 1994.

_____. *Currículos e programas no Brasil*. São Paulo: Papirus, 1995.

MOREIRA, A. F.; SILVA, L. H. e AZEVEDO, J. C. (orgs.). *Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

MOSCA, J. J. e AGUIRRE, L. P. *Direitos humanos (pautas para uma educação libertadora)*. Petrópolis: Vozes, 1990.

MOTA, C. G. (org.). *Brasil em perspectiva*. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987.

NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

O'DONNEL, G. e REYS, F. W. (orgs.). *A democracia no Brasil: dilemas e perspectivas*. Rio de Janeiro: Vértice, 1988.

OLIVEIRA, F. Da dádiva aos direitos: a dialética da cidadania. In: ANPOCS, *Rev. Bras. de Ciências Sociais* (25),1994.

ORTIZ, R. *Cultura brasileira & identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PAIXÃO, L. A. Crime, controle social e consolidação da democracia: as metáforas da cidadania. In: O'DONNEL, G. e REYS, F. W. (orgs.). *A democracia no Brasil: dilemas e perspectivas*. Rio de Janeiro: Vértice, 1988.

PALMA FILHO, J. C. Reformulação de currículos no ensino fundamental. *Rev. Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro: s/d.

PERRAUDEAU, M. *Les cicles et la différenciation pédagogique*. Paris: Armand Colin, 1994.

PIAGET, J. *Psicologia da inteligência*. Rio de Janeiro: Ed. Fundo de Cultura, 1958.

_____. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Cia. Ed. Forense, 1970.

_____. *Epistemologia genética*. Petrópolis, Vozes, 1971.

_____. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar/MEC, 1975.

_____. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. *Psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Diefel, 1978.

PIMENTA, S. G. (coord.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

PONTUSCHKA, N. N. (org.). *Ousadia no diálogo*. São Paulo: Loyola, 1993.

POPKEWITZ, T. S. Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Rev. de Educación* (305). Madri: 1994.

PRADO Jr., B. Descaminhos da educação pós-68. A educação depois de 1968 ou cem anos de ilusão. *Cadernos de Debates*, n. 8. São Paulo: Brasiliense,1980.

PROPOSTAS CURRICULARES dos seguintes Estados: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Santa Catarina, São Paulo e Tocantins.

PROPOSTAS CURRICULARES dos seguintes Municípios: Belo Horizonte, Curitiba, Rio de Janeiro e São Paulo.

REPÚBLICA DOMINICANA. Fundamentos del Curriculum. Secretaría de Estado de Educación.1994.

RIBEIRO, D. *O Brasil como problema*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

RIBEIRO, R. J. O retorno do bom governo. In: NOVAES, A. (org.). *Ética*. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.

SACRISTÁN, J. G. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madri: Morata, 1988.

SACRISTÁN, J. G. e GOMÉS, A. P. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madri: Akal Universitaria, 1989.

SALES, T. Raízes da desigualdade social na cultura política brasileira. In: ANPOCS, *Rev. Bras. de Ciências Sociais* (25), 1994.

SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, W. G. *Cidadania e justiça*. Rio de Janeiro: Campus,1979.

_____. *Razões da desordem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1988.

SAVIANI, D. *Educação. Do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1980.

_____. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.

SCHWARTZMAN, S. *Bases do autoritarismo brasileiro*. Rio de Janeiro: Campus, 1982.

SENNA, E. *Educação e democracia: um estudo dessa articulação na produção pedagógica dos anos 80*. São Paulo: 1994.

SEVERINO, A. J. Educação, produção do conhecimento e a função social da escola. *Idéias* (24). São Paulo: SE/FDE, 1994a.

_____. *Filosofia da educação construindo a cidadania*. São Paulo: FTD, 1994b.

SILVA, J. M. *Democracia e educação: a alternativa da participação popular na administração escolar*. São Paulo: SN, 1989.

SILVA, L. H. e AZEVEDO, J. C. *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, T. M. N. *A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador*. São Paulo: EPU, 1990.

SILVA, T. R. N. e ARELARO, L. R. G. Orientações legais na área de currículo, nas esferas federal e estadual, a partir da Lei 5692/71. *Cadernos Cedes* (13). São Paulo: Cortez/Cedes, 1987.

SILVA, T. T. *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

_____. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, T. T. e MOREIRA, A. F. *Territórios contestados*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SOUZA Jr., J. G. (org.). *O direito achado na rua*. Brasília: UnB, Programa Educação a Distância, 1990.

SPÓSITO, M. P. *O povo vai à escola: luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1984.

_____. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec/ Edusp, 1993.

TEIXEIRA, A. *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo. Manifesto dos pioneiros de 1932*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, s/d.

_____. Educação para a democracia. In: *Introdução à administração educacional*. 2. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1953.

_____. *A Educação é um direito: dependência essencial da democracia na efetivação desse direito*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1967a.

_____. *Educação no Brasil*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1967b.

_____. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

TELLES, V. Cultura da dádiva, o avesso da cidadania. In: ANPOCS, *Rev. Bras. de Ciências Sociais* (25), 1994.

TORRES, J. *El curriculum oculto*. Madri: Morata, 1991.

TORRES, R. M. *Que (e como) é necessário aprender?* Campinas: Papirus, 1992.

TRAGTENBERG, M. *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo: Cortez, 1982.

VIEIRA, E. *Estado e miséria social no Brasil - de Getúlio a Geisel, 1951 a 1978*. São Paulo: Cortez, 1983.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WALLON, H. *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Moraes, 1979.

WEBER, S. *Democratização, educação e cidadania: caminho do governo Arraes. 1987-1990*. São Paulo: Cortez, 1991.

WEFFORT, F. e BENEVIDES, M. V. *Direito, cidadania e participação*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.

WEIL, P.; D'AMBROSIO, U. e CREMA, R. *Rumo à nova transdisciplinaridade*. São Paulo: Summus, 1993.

WEISZ, T. *As contribuições da psicogênese da língua escrita e algumas reflexões sobre a prática educativa de alfabetização*. In: CENP, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: 1989.

WEREBE, M. J. G. *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986.

_____. *30 Anos - Grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo: Ática, 1994.

WILLIAMS, R. *Cultura e sociedade*. São Paulo: Nacional, 1969.

FICHA TÉCNICA

Coordenação
Ana Rosa Abreu, Maria Cristina Ribeiro Pereira, Maria Tereza Perez Soares, Neide Nogueira.

Elaboração
Aloma Fernandes Carvalho, Ana Amélia Inoue, Ana Rosa Abreu, Antonia Terra, Célia M. Carolino Pires, Circe Bittencourt, Cláudia R. Aratangy, Flávia I. Schilling, Karen Muller, Kátia L. Bräkling, Marcelo Barros da Silva, Maria Amábile Mansutti, Maria Cecília Condeixa, Maria Cristina Ribeiro Pereira, Maria F. R. Fusari, Maria Heloisa C.T. Ferraz, Maria Isabel I. Soncini, Maria Tereza Perez Soares, Marina Valadão, Neide Nogueira, Paulo Eduardo Dias de Melo, Regina Machado, Ricardo Breim, Rosaura A. Soligo, Rosa Iavelberg, Rosely Fischmann, Silvia M. Pompéia, Sueli A. Furlan, Telma Weisz, Thereza C. H. Cury, Yara Sayão, Yves de La Taille.

Consultoria
César Coll
Délia Lerner de Zunino

Assessoria
Adilson O. Citelli, Alice Pierson, Ana M. Espinosa, Ana Teberosky, Artur Gomes de Morais, Guaraciaba Micheletti, Helena H. Nagamine Brandão, Hermelino M. Neder, Iveta M. B. Ávila Fernandes, Jean Hébrard, João Batista Freire, João C. Palma, José Carlos Libâneo, Ligia Chiappini, Lino de Macedo, Lúcia L. Browne Rego, Luis Carlos Menezes, Osvaldo Luiz Ferraz, Yves de La Taille e os 700 pareceristas - professores de universidades e especialistas de todo o País, que contribuíram com críticas e sugestões valiosas para o enriquecimento dos PCN.

Projeto gráfico
Vitor Nozek

Revisão e Copydesk
Cecilia Shizue Fujita dos Reis e Lilian Jenkino.

AGRADECIMENTOS

Alberto Tassinari, Ana Mae Barbosa, Anna Maria Lamberti, Andréa Daher, Antônio José Lopes, Aparecida Maria Gama Andrade, Barjas Negri, Beatriz Cardoso, Carlos Roberto Jamil Curi, Celma Cerrano, Cristina F. B. Cabral, Elba de Sá Barreto, Eunice Durham, Heloisa Margarido Salles, Hércules Abrão de Araújo, Jocimar Daolio, Lais Helena Malaco, Lídia Aratangy, Márcia da Silva Ferreira, Maria Cecília Cortez C. de Souza, Maria Helena Guimarães de Castro, Marta Rosa Amoroso, Mauro Betti, Paulo Machado, Paulo Portella Filho, Rosana Paulillo, Sheila Aparecida Pereira dos Santos Silva, Sonia Carbonel, Sueli Teixeira Mello, Théa Standerski, Vera Helena S. Grellet, Volmir Matos, Yolanda Vianna, Câmara do Ensino Básico do CNE, CNTE, CONSED e UNDIME.

Apoio

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD
Projeto BRA 95/014

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura UNESCO

Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
FNDE

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

EDUCAÇÃO FÍSICA

Secretaria de Educação Fundamental
Iara Glória Areias Prado

Departamento de Política da Educação Fundamental
Virgínia Zélia de Azevedo Rebeis Farha

Coordenação-Geral de Estudos e Pesquisas da Educação Fundamental
Maria Inês Laranjeira

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (1ª A 4ª SÉRIE)

Volume 1 - **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**
Volume 2 - **Língua Portuguesa**
Volume 3 - **Matemática**
Volume 4 - **Ciências Naturais**
Volume 5 - **História e Geografia**
Volume 6 - **Arte**
Volume 7 - **Educação Física**
Volume 8 - **Apresentação dos Temas Transversais e Ética**
Volume 9 - **Meio Ambiente e Saúde**
Volume 10 - **Pluralidade Cultural e Orientação Sexual**

B823p Brasil. Secretaria de Educação Fundamental.
Parâmetros curriculares nacionais : Educação física / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.
96p.

1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Educação física : Ensino de primeira à quarta série. I. Título.

CDU: 371.214

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

EDUCAÇÃO FÍSICA

Brasília
1997

AO PROFESSOR

É com alegria que colocamos em suas mãos os ***Parâmetros Curriculares Nacionais*** *referentes às quatro primeiras séries da Educação Fundamental.*

Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade.

Sabemos que isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade.

Nesse sentido, o propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os ***Parâmetros,*** *é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.*

Para fazer chegar os ***Parâmetros*** *à sua casa um longo caminho foi percorrido. Muitos participaram dessa jornada, orgulhosos e honrados de poder contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental. Esta soma de esforços permitiu que eles fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas mais atuais. Foram elaborados de modo a servir de referencial para o seu trabalho, respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira. Note que eles são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região.*

Estamos certos de que os ***Parâmetros*** *serão instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático. E esperamos, por meio deles, estar contribuindo para a sua atualização profissional — um direito seu e, afinal, um dever do Estado.*

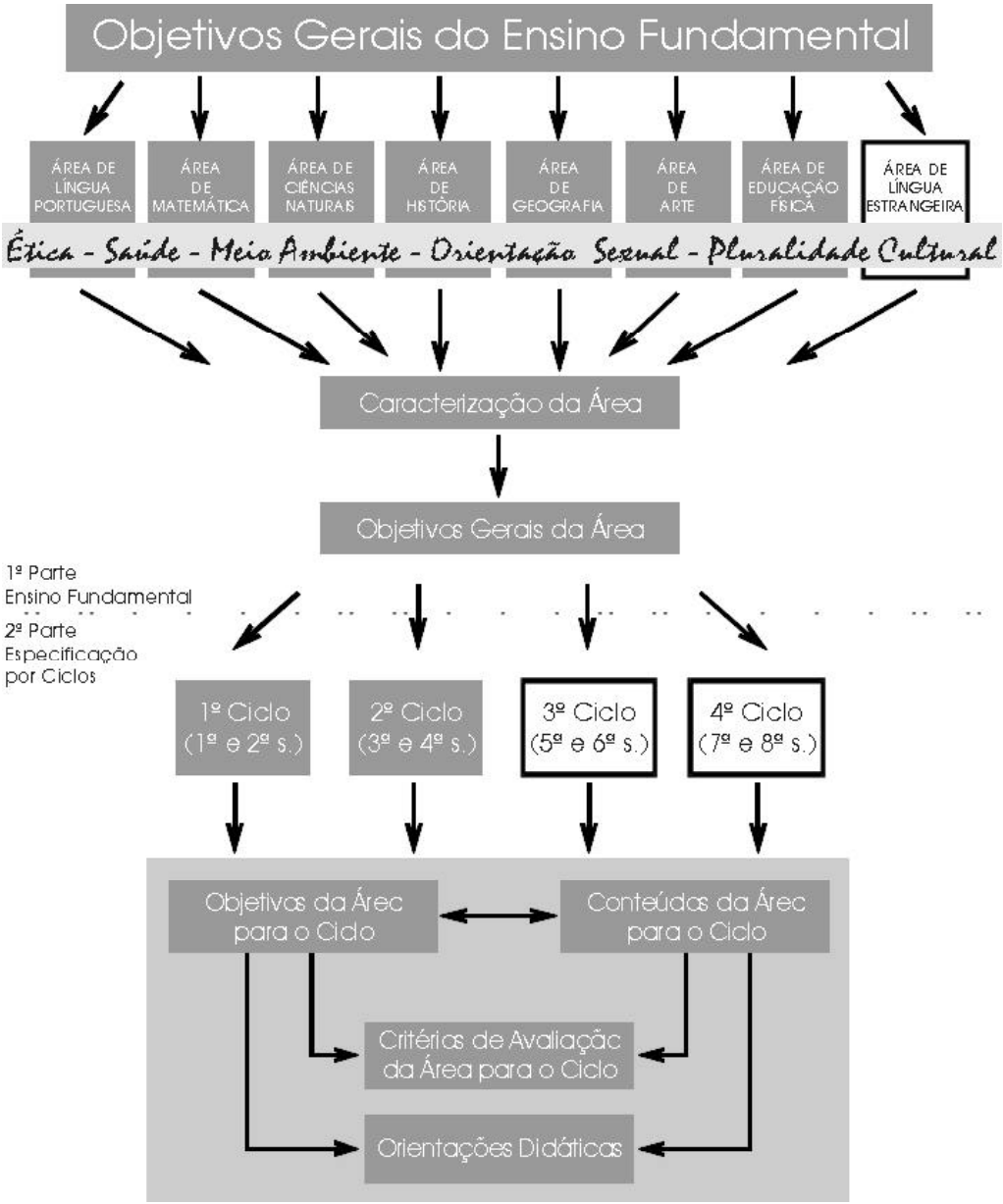
Paulo Renato Souza
Ministro da Educação e do Desporto

OBJETIVOS GERAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

ESTRUTURA
DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL



Os quadrinhos não-sombreados correspondem aos itens que serão trabalhados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de quinta a oitava série.

SUMÁRIO

Apresentação 15

1ª PARTE

Caracterização da área de Educação Física 19
Histórico 19
Educação Física: concepção e importância social 25
A Educação Física como cultura corporal 26
Cultura corporal e cidadania 28

Aprender e ensinar Educação Física no ensino fundamental 33
Automatismos e atenção 34
Afetividade e estilo pessoal 37
Portadores de deficiências físicas 40

Objetivos gerais de Educação Física para o ensino fundamental 43

Os conteúdos de Educação Física no ensino fundamental 45
Critérios de seleção e organização dos conteúdos 45
Blocos de conteúdos 46
Conhecimentos sobre o corpo 46
Esportes, jogos, lutas e ginásticas 48
Atividades rítmicas e expressivas 51

Critérios de Avaliação 55

2ª PARTE

Primeiro ciclo 59
Ensino e aprendizagem de Educação Física no primeiro ciclo 59
Objetivos de Educação Física para o primeiro ciclo 63
Conteúdos de Educação Física para o primeiro ciclo 63
Critérios de avaliação de Educação Física para o primeiro ciclo 67

Segundo ciclo 69
Ensino e aprendizagem de Educação Física no segundo ciclo 69
Objetivos de Educação Física para o segundo ciclo 71
Conteúdos de Educação Física para o segundo ciclo 72
Critérios de avaliação de Educação Física para o segundo ciclo 76

Orientações didáticas 79
Introdução 79
Orientações gerais 82
Organização social das atividades e atenção à diversidade 82
Diferenças entre meninos e meninas 83
Competição & competência 84
Problematização das regras 85
Uso do espaço 86
Conhecimentos prévios 87
Apreciação/crítica 88

Bibliografia 91

EDUCAÇÃO FÍSICA

APRESENTAÇÃO

Para boa parte das pessoas que freqüentaram a escola, a lembrança das aulas de Educação Física é marcante: para alguns, uma experiência prazerosa, de sucesso, de muitas vitórias; para outros, uma memória amarga, de sensação de incompetência, de falta de jeito, de medo de errar...

O documento de Educação Física traz uma proposta que procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos. Incorpora, de forma organizada, as principais questões que o professor deve considerar no desenvolvimento de seu trabalho, subsidiando as discussões, os planejamentos e as avaliações da prática da Educação Física nas escolas.

A primeira parte do documento descreve a trajetória da disciplina através do tempo, localizando as principais influências históricas e tendências pedagógicas, e desenvolve a concepção que se tem da área, situando-a como produção cultural. A seguir, aponta suas contribuições para a formação da cidadania, discutindo a natureza e as especificidades do processo de ensino e aprendizagem e expondo os objetivos gerais para o ensino fundamental.

A segunda parte aborda o trabalho das primeiras quatro séries, indicando objetivos, conteúdos e critérios de avaliação. Os conteúdos estão organizados em blocos inter-relacionados e foram explicitados como possíveis enfoques da ação do professor e não como atividades isoladas. Essa parte contempla, também, aspectos didáticos gerais e específicos da prática pedagógica em Educação Física que podem auxiliar o professor nas questões do cotidiano das salas de aula e servem como ponto de partida para discussões.

O trabalho de Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental é importante, pois possibilita aos alunos terem, desde cedo, a oportunidade de desenvolver habilidades corporais e de participar de atividades culturais, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções.

Secretaria de Educação Fundamental

EDUCAÇÃO FÍSICA

1ª PARTE

CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Histórico

Para que se compreenda o momento atual da Educação Física é necessário considerar suas origens no contexto brasileiro, abordando as principais influências que marcam e caracterizam esta disciplina e os novos rumos que estão se delineando.

No século passado, a Educação Física esteve estreitamente vinculada às instituições militares e à classe médica. Esses vínculos foram determinantes, tanto no que diz respeito à concepção da disciplina e suas finalidades quanto ao seu campo de atuação e à forma de ser ensinada.

Visando melhorar a condição de vida, muitos médicos assumiram uma função higienista e buscaram modificar os hábitos de saúde e higiene da população. A Educação Física, então, favoreceria a educação do corpo, tendo como meta a constituição de um físico saudável e equilibrado organicamente, menos suscetível às doenças. Além disso havia no pensamento político e intelectual brasileiro da época uma forte preocupação com a eugenia[1] . Como o contingente de escravos negros era muito grande, havia o temor de uma "mistura" que "desqualificasse" a raça branca. Dessa forma, a educação sexual associada à Educação Física deveriam incutir nos homens e mulheres a responsabilidade de manter a "pureza" e a "qualidade" da raça branca.

Embora a elite imperial estivesse de acordo com os pressupostos higiênicos, eugênicos e físicos, havia uma forte resistência na realização de atividades físicas por conta da associação entre o trabalho físico e o trabalho escravo. Qualquer ocupação que implicasse esforço físico era vista com maus olhos, considerada "menor". Essa atitude dificultava que se tornasse obrigatória a prática de atividades físicas nas escolas.

Dentro dessa conjuntura, as instituições militares sofreram influência da filosofia positivista, o que favoreceu que tais instituições também pregassem a educação do físico. Almejando a ordem e o progresso, era de fundamental importância formar indivíduos fortes e saudáveis, que pudessem defender a pátria e seus ideais.

No ano de 1851 foi feita a Reforma Couto Ferraz, a qual tornou obrigatória a Educação Física nas escolas do município da Corte. De modo geral houve grande contrariedade por parte dos pais em ver seus filhos envolvidos em atividades que não tinham caráter intelectual. Em relação aos meninos, a tolerância era um pouco maior, já que a idéia de ginástica associava-se às instituições militares; mas, em relação às meninas, houve pais que proibiram a participação de suas filhas.

Em 1882, Rui Barbosa deu seu parecer sobre o Projeto *224* — Reforma Leôncio de Carvalho, Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, da Instrução Pública —, no qual defendeu a inclusão da ginástica nas escolas e a equiparação dos professores de ginástica aos das outras disciplinas. Nesse parecer, ele destacou e explicitou sua idéia sobre a importância de se ter um corpo saudável para sustentar a atividade intelectual.

No início deste século, a Educação Física, ainda sob o nome de ginástica, foi incluída nos currículos dos Estados da Bahia, Ceará, Distrito Federal, Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo.

1. A eugenia é uma ação que visa o melhoramento genético da raça humana, utilizando-se para tanto de esterilização de deficientes, exames pré-nupciais e proibição de casamentos consangüíneos.

Nessa mesma época a educação brasileira sofria uma forte influência do movimento escola-novista, que evidenciou a importância da Educação Física no desenvolvimento integral do ser humano. Essa conjuntura possibilitou que profissionais da educação na III Conferência Nacional de Educação, em 1929, discutissem os métodos, as práticas e os problemas relativos ao ensino da Educação Física.

A Educação Física que se ensinava nesse período era baseada nos métodos europeus — o sueco, o alemão e, posteriormente, o francês —, que se firmavam em princípios biológicos. Faziam parte de um movimento mais amplo, de natureza cultural, política e científica, conhecido como Movimento Ginástico Europeu, e foi a primeira sistematização científica da Educação Física no Ocidente.

Na década de 30, no Brasil, dentro de um contexto histórico e político mundial, com a ascensão das ideologias nazistas e fascistas, ganham força novamente as idéias que associam a eugenização da raça à Educação Física. O exército passou a ser a principal instituição a comandar um movimento em prol do "ideal" da Educação Física que se mesclava aos objetivos patrióticos e de preparação pré-militar. O discurso eugênico logo cedeu lugar aos objetivos higiênicos e de prevenção de doenças, estes sim, passíveis de serem trabalhados dentro de um contexto educacional.

A finalidade higiênica foi duradoura, pois instituições militares, religiosas, educadores da "escola nova" e Estado compartilhavam de muitos de seus pressupostos.

Mas a inclusão da Educação Física nos currículos não havia garantido a sua implementação prática, principalmente nas escolas primárias. Embora a legislação visasse tal inclusão, a falta de recursos humanos capacitados para o trabalho com Educação Física escolar era muito grande.

Apenas em 1937, na elaboração da Constituição, é que se fez a primeira referência explícita à Educação Física em textos constitucionais federais, incluindo-a no currículo como prática educativa obrigatória (e não como disciplina curricular), junto com o ensino cívico e os trabalhos manuais, em todas as escolas brasileiras. Também havia um artigo naquela Constituição que citava o adestramento físico como maneira de preparar a juventude para a defesa da nação e para o cumprimento dos deveres com a economia.

Os anos 30 tiveram ainda por característica uma mudança conjuntural bastante significativa no país: o processo de industrialização e urbanização e o estabelecimento do Estado Novo. Nesse contexto, a Educação Física ganhou novas atribuições: fortalecer o trabalhador, melhorando sua capacidade produtiva, e desenvolver o espírito de cooperação em benefício da coletividade.

Do final do Estado Novo até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, houve um amplo debate sobre o sistema de ensino brasileiro. Nessa lei ficou determinada a obrigatoriedade da Educação Física para o ensino primário e médio. A partir daí, o esporte passou a ocupar cada vez mais espaço nas aulas de Educação Física. O processo de esportivização da Educação Física escolar iniciou com a introdução do Método Desportivo Generalizado, que significou uma contraposição aos antigos métodos de ginástica tradicional e uma tentativa de incorporar esporte, que já era uma instituição bastante independente, adequando-o a objetivos e práticas pedagógicas.

Após 1964, a educação, de modo geral, sofreu as influências da tendência tecnicista. O ensino era visto como uma maneira de se formar mão-de-obra qualificada. Era a época da difusão dos cursos técnicos profissionalizantes. Nesse quadro, em 1968, com a Lei n. 5.540, e, em 1971, com a 5.692, a Educação Física teve seu caráter instrumental reforçado: era considerada uma atividade prática, voltada para o desempenho técnico e físico do aluno.

Na década de 70, a Educação Física ganhou, mais uma vez, funções importantes para a manutenção da ordem e do progresso. O governo militar investiu na Educação Física em função de diretrizes pautadas no nacionalismo, na integração nacional (entre os Estados) e na segurança nacional, tanto na formação de um exército composto por uma juventude forte e saudável como na tentativa de desmobilização das forças políticas oposicionistas. As atividades esportivas também foram consideradas como fatores que poderiam colaborar na melhoria da força de trabalho para o "milagre econômico brasileiro". Nesse período estreitaram-se os vínculos entre esporte e nacionalismo. Um bom exemplo é o uso que se fez da campanha da seleção brasileira de futebol, na Copa do Mundo de 1970.

Em relação ao âmbito escolar, a partir do Decreto n. 69.450, de 1971, considerou-se a Educação Física como "a atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando". A falta de especificidade do decreto manteve a ênfase na aptidão física, tanto na organização das atividades como no seu controle e avaliação. A iniciação esportiva, a partir da quinta série, tornou-se um dos eixos fundamentais de ensino; buscava-se a descoberta de novos talentos que pudessem participar de competições internacionais, representando a pátria. Nesse período, o chamado "modelo piramidal" norteou as diretrizes políticas para a Educação Física: a Educação Física escolar, a melhoria da aptidão física da população urbana e o empreendimento da iniciativa privada na organização desportiva para a comunidade comporiam o desporto de massa que se desenvolveria, tornando-se um desporto de elite, com a seleção de indivíduos aptos para competir dentro e fora do país.

Na década de 80 os efeitos desse modelo começaram a ser sentidos e contestados: o Brasil não se tornou uma nação olímpica e a competição esportiva da elite não aumentou o número de praticantes de atividades físicas. Iniciou-se então uma profunda crise de identidade nos pressupostos e no próprio discurso da Educação Física, que originou uma mudança significativa nas políticas educacionais: a Educação Física escolar, que estava voltada principalmente para a escolaridade de quinta a oitava séries do primeiro grau, passou a priorizar o segmento de primeira a quarta e também a pré-escola. O enfoque passou a ser o desenvolvimento psicomotor do aluno, tirando da escola a função de promover os esportes de alto rendimento.

O campo de debates se fertilizou e as primeiras produções surgiram apontando o rumo das novas tendências da Educação Física. A criação dos primeiros cursos de pós-graduação em Educação Física, o retorno de professores doutorados fora do Brasil, as publicações de um número maior de livros e revistas, bem como o aumento do número de congressos e outros eventos dessa natureza foram fatores que também contribuíram para esse debate.

As relações entre Educação Física e sociedade passaram a ser discutidas sob a influência das teorias críticas da educação: questionou-se seu papel e sua dimensão política. Ocorreu então uma mudança de enfoque, tanto no que dizia respeito à natureza da área quanto no que se referia aos seus objetivos, conteúdos e pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem. No primeiro aspecto, se ampliou a visão de uma área biológica, reavaliaram-se e enfatizaram-se as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas, concebendo o aluno como ser humano integral. No segundo, se abarcaram objetivos educacionais mais amplos (não apenas voltados para a formação de um físico que pudesse sustentar a atividade intelectual), conteúdos diversificados (não só exercícios e esportes) e pressupostos pedagógicos mais humanos (e não apenas adestramento).

Atualmente se concebe a existência de algumas abordagens para a Educação Física escolar no Brasil que resultam da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas. Todas essas correntes têm ampliado os campos de ação e reflexão para a área e a

aproximado das ciências humanas, e, embora contenham enfoques científicos diferenciados entre si, com pontos muitas vezes divergentes, têm em comum a busca de uma Educação Física que articule as múltiplas dimensões do ser humano.

Nas escolas, embora já seja reconhecida como uma área essencial, a Educação Física ainda é tratada como "marginal", que pode, por exemplo, ter seu horário "empurrado" para fora do período que os alunos estão na escola ou alocada em horários convenientes para outras áreas e não de acordo com as necessidades de suas especificidades (algumas aulas, por exemplo, são no último horário da manhã, quando o sol está a pino). Outra situação em que essa "marginalidade" se manifesta é no momento de planejamento, discussão e avaliação do trabalho, no qual raramente a Educação Física é integrada. Muitas vezes o professor acaba por se convencer da "pequena importância" de seu trabalho, distanciando-se da equipe pedagógica, trabalhando isoladamente. Paradoxalmente, esse professor é uma referência importante para seus alunos, pois a Educação Física propicia uma experiência de aprendizagem peculiar ao mobilizar os aspectos afetivos, sociais, éticos e de sexualidade de forma intensa e explícita, o que faz com que o professor de Educação Física tenha um conhecimento abrangente de seus alunos. Levando essas questões em conta e considerando a importância da própria área, evidencia-se cada vez mais, a necessidade de integração.

A Lei de Diretrizes e Bases promulgada em 20 de dezembro de 1996 busca transformar o caráter que a Educação Física assumiu nos últimos anos ao explicitar no art. 26, § 3º, que "a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos". Dessa forma, a Educação Física deve ser exercida em toda a escolaridade de primeira a oitava séries, não somente de quinta a oitava séries, como era anteriormente.

A consideração à particularidade da população de cada escola e a integração ao projeto pedagógico evidenciaram a preocupação em tornar a Educação Física uma área não-marginalizada.

Educação Física: concepção e importância social

O trabalho na área da Educação Física tem seus fundamentos nas concepções de corpo e movimento. Ou, dito de outro modo, a natureza do trabalho desenvolvido nessa área tem íntima relação com a compreensão que se tem desses dois conceitos.

Por suas origens militares e médicas e por seu atrelamento quase servil aos mecanismos de manutenção do *status quo* vigente na história brasileira, tanto a prática como a reflexão teórica no campo da Educação Física restringiram os conceitos de corpo e movimento — fundamentos de seu trabalho — aos seus aspectos fisiológicos e técnicos.

Atualmente, a análise crítica e a busca de superação dessa concepção apontam a necessidade de que, além daqueles, se considere também as dimensões cultural, social, política e afetiva, presentes no corpo vivo, isto é, no corpo das pessoas, que interagem e se movimentam como sujeitos sociais e como cidadãos.

Buscando uma compreensão que melhor contemple a complexidade da questão, a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais adotou a distinção entre organismo — um sistema estritamente fisiológico — e corpo — que se relaciona dentro de um contexto sociocultural[2] — e aborda os conteúdos da Educação Física como expressão de produções culturais, como

2. Ver documento de Orientação Sexual.

conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos. Portanto, a presente proposta entende a Educação Física como uma cultura corporal.

A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO CULTURA CORPORAL

O ser humano, desde suas origens, produziu cultura. Sua história é uma história de cultura, na medida em que tudo o que faz está inserido num contexto cultural, produzindo e reproduzindo cultura. O conceito de cultura é aqui entendido como produto da sociedade, da coletividade à qual os indivíduos pertencem, antecedendo-os e transcendendo-os.

"É preciso considerar que não se trata, aqui, do sentido mais usual do termo cultura, empregado para definir certo saber, ilustração, refinamento de maneiras. No sentido antropológico do termo, afirma-se que todo e qualquer indivíduo nasce no contexto de uma cultura, não existe homem sem cultura, mesmo que não saiba ler, escrever e fazer contas. É como se se pudesse dizer que o homem é biologicamente incompleto: não sobreviveria sozinho sem a participação das pessoas e do grupo que o gerou.

A cultura é o conjunto de códigos simbólicos reconhecíveis pelo grupo: neles o indivíduo é formado desde o momento da sua concepção; nesses mesmos códigos, durante a sua infância, aprende os valores do grupo; por eles é mais tarde introduzido nas obrigações da vida adulta, da maneira como cada grupo social as concebe"[3].

A fragilidade de recursos biológicos fez com que os seres humanos buscassem suprir as insuficiências com criações que tornassem os movimentos mais eficazes, seja por razões "militares", relativas ao domínio e uso de espaço, seja por razões econômicas, que dizem respeito às tecnologias de caça, pesca e agricultura, seja por razões religiosas, que tangem aos rituais e festas ou por razões apenas lúdicas. Derivaram daí inúmeros conhecimentos e representações que se transformaram ao longo do tempo, tendo ressignificadas as suas intencionalidades e formas de expressão, e constituem o que se pode chamar de cultura corporal.

Dentre as produções dessa cultura corporal, algumas foram incorporadas pela Educação Física em seus conteúdos: o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta. Estes têm em comum a representação corporal, com características lúdicas, de diversas culturas humanas; todos eles ressignificam a cultura corporal humana e o fazem utilizando uma atitude lúdica.

A Educação Física tem uma história de pelo menos um século e meio no mundo ocidental moderno, possui uma tradição e um saber-fazer e tem buscado a formulação de um recorte epistemológico próprio.

Assim, a área de Educação Física hoje contempla múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do corpo e do movimento. Entre eles, se consideram fundamentais as atividades culturais de movimento com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções, e com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde.

Trata-se, então, de localizar em cada uma dessas manifestações (jogo, esporte, dança, ginástica e luta) seus benefícios fisiológicos e psicológicos e suas possibilidades de utilização como instrumentos de comunicação, expressão, lazer e cultura, e formular a partir daí as propostas para a Educação Física escolar.

---

3. Trecho do documento Pluralidade Cultural.

A Educação Física escolar pode sistematizar situações de ensino e aprendizagem que garantam aos alunos o acesso a conhecimentos práticos e conceituais. Para isso é necessário mudar a ênfase na aptidão física e no rendimento padronizado[4] que caracterizava a Educação Física, para uma concepção mais abrangente, que contemple todas as dimensões envolvidas em cada prática corporal. É fundamental também que se faça uma clara distinção entre os objetivos da Educação Física escolar e os objetivos do esporte, da dança, da ginástica e da luta profissionais, pois, embora seja uma referência, o profissionalismo não pode ser a meta almejada pela escola. A Educação Física escolar deve dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos. Nesse sentido, cabe assinalar que os alunos portadores de deficiências físicas não podem ser privados das aulas de Educação Física[5].

Independentemente de qual seja o conteúdo escolhido, os processos de ensino e aprendizagem devem considerar as características dos alunos em todas as suas dimensões (cognitiva, corporal, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social). Sobre o jogo da amarelinha, o voleibol ou uma dança, o aluno deve aprender, para além das técnicas de execução, a discutir regras e estratégias, apreciá-los criticamente, analisá-los esteticamente, avaliá-los eticamente, ressignificá-los e recriá-los.

É tarefa da Educação Física escolar, portanto, garantir o acesso dos alunos às práticas da cultura corporal, contribuir para a construção de um estilo pessoal[6] de exercê-las e oferecer instrumentos para que sejam capazes de apreciá-las criticamente.

CULTURA CORPORAL E CIDADANIA

A concepção de cultura corporal amplia a contribuição da Educação Física escolar para o pleno exercício da cidadania, na medida em que, tomando seus conteúdos e as capacidades que se propõe a desenvolver como produtos socioculturais, afirma como direito de todos o acesso a eles. Além disso adota uma perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem que busca o desenvolvimento da autonomia, a cooperação, a participação social e a afirmação de valores e princípios democráticos. O trabalho de Educação Física abre espaço para que se aprofundem discussões importantes sobre aspectos éticos e sociais, alguns dos quais merecem destaque.

A Educação Física permite que se vivenciem diferentes práticas corporais advindas das mais diversas manifestações culturais e se enxergue como essa variada combinação de influências está presente na vida cotidiana[7] . As danças, esportes, lutas, jogos e ginásticas compõem um vasto patrimônio cultural que deve ser valorizado, conhecido e desfrutado. Além disso, esse conhecimento contribui para a adoção de uma postura não-preconceituosa e discriminatória diante das manifestações e expressões dos diferentes grupos étnicos e sociais e às pessoas que dele fazem parte.

A prática da Educação Física na escola poderá favorecer a autonomia dos alunos para monitorar as próprias atividades, regulando o esforço, traçando metas, conhecendo as potencialidades e limitações e sabendo distinguir situações de trabalho corporal que podem ser prejudiciais.

---

4. Tradicionalmente, a "aptidão física" é um conjunto de capacidades, tais como força, resistência e velocidade, que o indivíduo deveria ter para estar apto a praticar atividades físicas. O "rendimento padronizado" diz respeito às metas de desempenho corporal que todos os alunos, independentemente de suas características, deveriam atingir.

5. O trabalho de Educação Física para portadores de deficiências está desenvolvido no item "Portadores de deficiências físicas" deste documento.

6. Esse conceito está desenvolvido no item "Afetividade e estilo pessoal" deste documento.

7. Entende-se por "vida cotidiana" tudo aquilo que existe no entorno dos indivíduos, que está presente materialmente no ambiente em que convivem: produtos culturais como escrita, números, hábitos sociais, objetos de uso, emprego de conhecimentos científicos; ou tudo aquilo que chega até os indivíduos pelos meios de comunicação: transmissões culturais, técnicas, saberes e mentalidades, provenientes de tempos e espaços diferentes.

A possibilidade de vivência de situações de socialização e de desfrute de atividades lúdicas, sem caráter utilitário, são essenciais para a saúde[8] e contribuem para o bem-estar coletivo. Sabe-se, por exemplo, que a mortalidade por doenças cardiovasculares vem aumentando e entre os principais fatores de risco estão a vida sedentária e o estresse.

O lazer e a disponibilidade de espaços para atividades lúdicas e esportivas são necessidades básicas e, por isso, direitos do cidadão. Os alunos podem compreender que os esportes e as demais atividades corporais não devem ser privilégio apenas dos esportistas ou das pessoas em condições de pagar por academias e clubes. Dar valor a essas atividades e reivindicar o acesso a elas para todos é um posicionamento que pode ser adotado a partir dos conhecimentos adquiridos nas aulas de Educação Física.

Os conhecimentos sobre o corpo, seu processo de crescimento e desenvolvimento, que são construídos concomitantemente com o desenvolvimento de práticas corporais, ao mesmo tempo que dão subsídios para o cultivo de bons hábitos de alimentação, higiene e atividade corporal e para o desenvolvimento das potencialidades corporais do indivíduo, permitem compreendê-los como direitos humanos fundamentais.

A formação de hábitos de autocuidado e de construção de relações interpessoais colaboram para que a dimensão da sexualidade seja integrada de maneira prazerosa e segura.

No que tange à questão do gênero, as aulas mistas de Educação Física podem dar oportunidade para que meninos e meninas convivam, observem-se, descubram-se e possam aprender a ser tolerantes, a não discriminar e a compreender as diferenças, de forma a não reproduzir estereotipadamente relações sociais autoritárias.

No âmbito da Educação Física, os conhecimentos construídos devem possibilitar a análise crítica dos valores sociais, tais como os padrões de beleza e saúde, que se tornaram dominantes na sociedade, seu papel como instrumento de exclusão e discriminação social e a atuação dos meios de comunicação em produzi-los, transmiti-los e impô-los; uma discussão sobre a ética do esporte profissional, sobre a discriminação sexual e racial que existe nele, entre outras coisas, pode favorecer a consideração da estética do ponto de vista do bem-estar, as posturas não-consumistas, não-preconceituosas, não-discriminatórias e a consciência dos valores coerentes com a ética democrática.

Nos jogos, ao interagirem com os adversários, os alunos podem desenvolver o respeito mútuo, buscando participar de forma leal e não violenta. Confrontar-se com o resultado de um jogo e com a presença de um árbitro permitem a vivência e o desenvolvimento da capacidade de julgamento de justiça (e de injustiça). Principalmente nos jogos, em que é fundamental que se trabalhe em equipe, a solidariedade pode ser exercida e valorizada. Em relação à postura diante do adversário podem-se desenvolver atitudes de solidariedade e dignidade, nos momentos em que, por exemplo, quem ganha é capaz de não provocar e não humilhar, e quem perde pode reconhecer a vitória dos outros sem se sentir humilhado.

Viver os papéis tanto de praticante quanto de espectador e tentar compreender, por exemplo, por que ocorrem brigas nos estádios que podem levar à morte de torcedores favorece a construção de uma atitude de repúdio à violência.

Em determinadas realidades, o consumo de álcool, fumo ou outras drogas já ocorre em idade muito precoce. A aquisição de hábitos saudáveis, a conscientização de sua importância, bem como a efetiva possibilidade de estar integrado socialmente (o que pode ocorrer mediante a participação

8. Esse conceito está plenamente desenvolvido no documento de Saúde.

em atividades lúdicas e esportivas), são fatores que podem ir contra o consumo de drogas. Quando o indivíduo preza sua saúde e está integrado a um grupo de referência com o qual compartilha atividades socioculturais e cujos valores não estimulam o consumo de drogas, terá mais recursos para evitar esse risco.

APRENDER E ENSINAR EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Embora numa aula de Educação Física os aspectos corporais sejam mais evidentes, mais facilmente observáveis, e a aprendizagem esteja vinculada à experiência prática, o aluno precisa ser considerado como um todo no qual aspectos cognitivos, afetivos e corporais estão inter-relacionados em todas as situações.

Não basta a repetição de gestos estereotipados, com vistas a automatizá-los e reproduzi-los. É necessário que o aluno se aproprie do processo de construção de conhecimentos relativos ao corpo e ao movimento e construa uma possibilidade autônoma de utilização de seu potencial gestual.

O processo de ensino e aprendizagem em Educação Física, portanto, não se restringe ao simples exercício de certas habilidades e destrezas, mas sim de capacitar o indivíduo a refletir sobre suas possibilidades corporais e, com autonomia, exercê-las de maneira social e culturalmente significativa e adequada.

Trata-se de compreender como o indivíduo utiliza suas habilidades e estilos pessoais dentro de linguagens e contextos sociais, pois um mesmo gesto adquire significados diferentes conforme a intenção de quem o realiza e a situação em que isso ocorre. Por exemplo, o chutar é diferente no futebol, na capoeira, na dança e na defesa pessoal, na medida em que é utilizado com intenções diferenciadas e em contextos específicos; é dentro deles que a habilidade de chutar deve ser apreendida e exercitada. É necessário que o indivíduo conheça a natureza e as características de cada situação de ação corporal, como são socialmente construídas e valorizadas, para que possa organizar e utilizar sua motricidade na expressão de sentimentos e emoções de forma adequada e significativa. Dentro de uma mesma linguagem corporal, um jogo desportivo, por exemplo, é necessário saber discernir o caráter mais competitivo ou recreativo de cada situação, conhecer o seu histórico, compreender minimamente regras e estratégias e saber adaptá-las. Por isso, é fundamental a participação em atividades de caráter recreativo, cooperativo, competitivo, entre outros, para aprender a diferenciá-las.

Aprender a movimentar-se implica planejar, experimentar, avaliar, optar entre alternativas, coordenar ações do corpo com objetos no tempo e no espaço, interagir com outras pessoas, enfim, uma série de procedimentos cognitivos que devem ser favorecidos e considerados no processo de ensino e aprendizagem na área de Educação Física. E embora a ação e a compreensão sejam um processo indissociável, em muitos casos, a ação se processa em frações de segundo, parecendo imperceptível, ao próprio sujeito, que houve processamento mental. É fundamental que as situações de ensino e aprendizagem incluam instrumentos de registro, reflexão e discussão sobre as experiências corporais, estratégicas e grupais que as práticas da cultura corporal oferecem ao aluno.

Automatismos e atenção

No ser humano, constata-se uma tendência para a automatização do controle na execução de movimentos, desde os mais básicos e simples até os mais sofisticados. Esse processo se constrói a partir da quantidade e da qualidade do exercício dos diversos esquemas motores e da atenção nessas execuções. Quanto mais uma criança tiver a oportunidade de saltar, girar ou dançar, mais esses movimentos tendem a ser realizados de forma automática. Menos atenção é necessária no controle de sua execução e essa demanda atencional pode dirigir-se para o aperfeiçoamento desses mesmos movimentos e no enfrentamento de outros desafios. Essa tendência para a automatização é favorável aos processos de aprendizagem das

práticas da cultura corporal desde que compreendida como uma função dinâmica, mutável, como parte integrante e não como meta do processo de aprendizagem.

Por exemplo, quanto mais automatizados estiverem os gestos de digitar um texto, mais o autor pode se concentrar no assunto que está escrevendo. No basquetebol, se o aluno já consegue bater a bola com alguma segurança, sem precisar olhá-la o tempo todo, pode olhar para os seus companheiros de jogo, situar-se melhor no espaço, planejar algumas ações e isso o torna um jogador melhor, mais eficiente, capaz de adaptar-se a uma variedade maior de situações.

No entanto, a repetição pura e simples, realizada de forma mecânica e desatenta, além de ser desagradável, pode resultar num automatismo estereotipado. Dessa forma, em cada situação, é necessário que o professor analise quais dos gestos envolvidos já podem ser realizados automaticamente sem prejuízo de qualidade, e quais solicitam a atenção do aluno no controle de sua execução. A intervenção do professor se dá a fim de criar situações em que os automatismos sejam insuficientes para a realização dos movimentos e a atenção seja necessária para o seu aperfeiçoamento.

A quantidade de execuções justifica-se pela necessidade de alimentar funcionalmente os mecanismos de controle dos movimentos, e se num primeiro momento é necessário um esforço adaptativo para que a criança consiga executar um determinado movimento ou coordenar uma seqüência deles, em seguida essa realização pode ser exercida e repetida, por prazer funcional, de manutenção e de aperfeiçoamento. Além disso, os efeitos fisiológicos decorrentes do exercício, como a melhora da condição cardiorrespiratória e o aumento da massa muscular, são partes do processo da aprendizagem de esquemas motores, e não apenas um aspecto a ser trabalhado isoladamente.

Em relação à atenção, estão envolvidos complexos processos de ajuste neuromuscular e de equilíbrio, regulações de tônus muscular, interpretação de informações perceptivas, que são postos em ação sempre que os automatismos já construídos forem insuficientes para a execução de determinado movimento ou seqüência deles.

O processo de ensino e aprendizagem deve, portanto, contemplar essas duas variáveis simultaneamente, permitindo que o aluno possa executar cada movimento ou conjunto de movimentos o maior número de vezes e criando solicitações adequadas para que essa realização ocorra da forma mais atenta possível.

Tome-se como exemplo um jogo de amarelinha. Quando uma criança depara pela primeira vez com esse jogo, em princípio já dispõe de alguns esquemas motores solicitados, ou seja, saltar e aterrissar sobre um ou dois pés e equilibrar-se sobre um dos pés são conhecimentos prévios e sua execução já ocorre de forma mais ou menos automática. No entanto, a coordenação desses movimentos nas circunstâncias espaciais propostas pela amarelinha constitui um problema a ser resolvido, e esse problema solicita toda a atenção da criança durante as execuções iniciais. Com a prática atenta, e à medida que as execuções ocorrerem de forma cada vez mais satisfatória e eficiente, a criança será capaz de realizá-las de forma cada vez mais automática. Nesse momento, uma proposta de jogar amarelinha em duplas, com as casas mais distantes umas das outras, ou até de olhos vendados, constitui um problema a ser resolvido que "chama a atenção" do aluno para a reorganização de gestos que já estavam sendo realizados de forma automática.

As situações lúdicas, competitivas ou não, são contextos favoráveis de aprendizagem, pois permitem o exercício de uma ampla gama de movimentos que solicitam a atenção do aluno na

tentativa de executá-los de forma satisfatória e adequada. Elas incluem, simultaneamente, a possibilidade de repetição para manutenção e por prazer funcional e a oportunidade de ter diferentes problemas a resolver. Além disso, pelo fato de o jogo constituir um momento de interação social bastante significativo, as questões de sociabilidade constituem motivação suficiente para que o interesse pela atividade seja mantido.

Nesse sentido, uma atividade só se tornará desinteressante para a criança quando não representar mais nenhum problema a ser resolvido, nenhuma possibilidade de prazer funcional pela repetição e nenhuma motivação relacionada à interação social.

A interação e a complementaridade permanente entre a atenção e o automatismo no controle da execução de movimentos poderiam ser ilustradas pela imagem de uma pessoa andando de bicicleta. Na roda de trás e nos pedais flui uma dinâmica repetitiva, de caráter automático e constante, responsável pela manutenção do movimento e da impulsão. No guidão e na roda da frente predomina um estado de atenção, um alerta consciente que opta, decide, direciona, estabelece desafios e metas, resolve problemas de trajetória, enfim, que dá sentido à força pulsional e constante que o pedalar representa.

Afetividade e estilo pessoal

Neste item pretende-se refletir de que forma os afetos, sentimentos e sensações do aluno interagem com a aprendizagem das práticas da cultura corporal e, ao mesmo tempo, de que maneira a aprendizagem dessas práticas contribui para a construção de um estilo pessoal de atuação e relação interpessoal dentro desses contextos.

Alguns fatores serão considerados para essa reflexão: os riscos de segurança física, o grau de excitação somática, as características individuais e vivências anteriores do aluno (como vivencia a satisfação e a frustração de seus desejos de aprendizagem) e a exposição do indivíduo num contexto social.

A aprendizagem em Educação Física envolve alguns riscos do ponto de vista físico inerentes ao próprio ato de se movimentar, como, por exemplo, nas situações em que o equilíbrio corporal é solicitado, a possibilidade de desequilíbrio estará inevitavelmente presente. Dessa forma, mesmo considerando que escorregões, pequenas trombadas, quedas, impacto de bolas e cordas não possam ser evitados por completo, cabe ao professor a tarefa de organizar as situações de ensino e aprendizagem, de forma a minimizar esses pequenos incidentes. O receio ou a vergonha do aluno em correr riscos de segurança física é motivo suficiente para que ele se negue a participar de uma atividade, e em hipótese alguma o aluno deve ser obrigado ou constrangido a realizar qualquer atividade. As propostas devem desafiar e não ameaçar o aluno, e como essa medida varia de pessoa para pessoa, a organização das atividades tem que contemplar individualmente esse aspecto relativo à segurança física.

Uma outra característica da maioria das situações de prática corporal é o grau elevado de excitação somática que o próprio movimento produz no corpo, particularmente em danças, lutas, jogos e brincadeiras. A elevação de batimentos cardíacos e de tônus muscular, a expectativa de prazer e satisfação, e a possibilidade de gritar e comemorar, configuram um contexto em que sentimentos de raiva, medo, vergonha, alegria e tristeza, entre outros, são vividos e expressos de maneira intensa. Os tênues limites entre o controle e o descontrole dessas emoções são postos à prova, vivenciados corporalmente e numa intensidade que, em muitos casos, pode ser inédita para

o aluno. A expressão desses sentimentos por meio de manifestações verbais, de riso, de choro ou de agressividade deve ser reconhecida como objeto de ensino e aprendizagem, para que possa ser pautada pelo respeito por si e pelo outro.

As características individuais e as vivências anteriores do aluno ao deparar com cada situação constituem o ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem das práticas da cultura corporal. As formas de compreender e relacionar-se com o próprio corpo, com o espaço e os objetos, com os outros, a presença de deficiências físicas e perceptivas, configuram um aluno real e não virtual, um indivíduo com características próprias, que pode ter mais facilidade para aprender uma ou outra coisa, ter medo disso ou vergonha daquilo ou ainda julgar-se capaz de realizar algo que, na realidade, ainda não é.

Deparar com suas potencialidades e limitações para buscar desenvolvê-las é parte integrante do processo de aprendizagem das práticas da cultura corporal e envolve sempre um certo risco para o aluno, pois o êxito gera um sentimento de satisfação e competência, mas experiências sucessivas de fracasso e frustração acabam por gerar uma sensação de impotência que, num limite extremo, inviabiliza a aprendizagem.

O êxito e o fracasso devem ser dimensionados tendo como referência os avanços realizados pelo aluno em relação ao seu próprio processo de aprendizagem e não por uma expectativa de desempenho predeterminada.

Por isso, as situações de ensino e aprendizagem contemplam as possibilidades de o aluno arriscar, vacilar, decidir, simular e errar, sem que isso implique algum tipo de humilhação ou constrangimento. A valorização no investimento que o indivíduo faz contribui para a construção de uma postura positiva em relação à pesquisa corporal, mesmo porque, a rigor, não existe um gesto certo ou errado e sim um gesto mais ou menos adequado para cada contexto.

No âmbito das práticas coletivas da cultura corporal com fins de expressão de emoções, sentimentos e sensações, as relações de afetividade se configuram, em muitos casos, a partir de regras e valores peculiares a determinado contexto estabelecido pelo grupo de participantes. Assim, é a partir do fato de uma atividade se revestir de um caráter competitivo ou recreativo, se a eficiência ou a plasticidade estética serão valorizadas, ou se as regras serão mais ou menos flexíveis, que serão determinadas as relações de inclusão e exclusão do indivíduo no grupo. Na escola, portanto, quem deve determinar o caráter de cada dinâmica coletiva é o professor, a fim de viabilizar a inclusão de todos os alunos. Esse é um dos aspectos que diferencia a prática corporal dentro e fora da escola.

Gradualmente, ao longo do processo de aprendizagem, a criança concebe as práticas culturais de movimento como instrumentos para o conhecimento e a expressão de sensações, sentimentos e emoções individuais nas relações com o outro.

Em paralelo com a construção de uma melhor coordenação corporal ocorre uma construção de natureza mais sutil, de caráter mais subjetivo, que diz respeito ao estilo pessoal de se movimentar dentro das práticas corporais cultivadas socialmente.

Essas práticas corporais permitem ao indivíduo experimentar e expressar um conjunto de características de sua personalidade, de seu estilo pessoal de jogar, lutar, dançar e brincar. Mais ainda, de sua maneira pessoal de aprender a jogar, a lutar, a dançar e a brincar. Pode-se falar em estilo agressivo, irreverente, obstinado, elegante, cerebral, ousado e retraído, entre outros. Nessas práticas o aluno explicita para si mesmo e para o outro como é, como se imagina ser, como gostaria de ser e, portanto, conhece e se permite conhecer pelo outro.

Quanto mais domínio sobre os próprios movimentos o indivíduo conquistar, quanto mais conhecimentos construir sobre a especificidade gestual de determinada modalidade esportiva, de dança ou de luta que exerce, mais pode se utilizar dessa mesma linguagem para expressar seus sentimentos, suas emoções e o seu estilo pessoal de forma intencional e espontânea. Dito de outra forma, a aprendizagem das práticas da cultura corporal inclui a reconstrução dessa mesma técnica ou modalidade, pelo sujeito, por meio da criação de seu estilo pessoal de exercê-las, nas quais a espontaneidade deve ser vista como uma construção e não apenas como a ausência de inibições.

Portadores de deficiências físicas

Por desconhecimento, receio ou mesmo preconceito, a maioria dos portadores de deficiências físicas foram (e são) excluídos das aulas de Educação Física. A participação nessa aula pode trazer muitos benefícios a essas crianças, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades afetivas, de integração e inserção social.

É fundamental, entretanto, que alguns cuidados sejam tomados. Em primeiro lugar, deve-se analisar o tipo de necessidade especial que esse aluno tem, pois existem diferentes tipos e graus de limitações, que requerem procedimentos específicos. Para que esses alunos possam freqüentar as aulas de Educação Física é necessário que haja orientação médica e, em alguns casos, a supervisão de um especialista em fisioterapia, um neurologista, psicomotricista ou psicólogo, pois as restrições de movimentos, posturas e esforço podem implicar riscos graves.

Garantidas as condições de segurança, o professor pode fazer adaptações, criar situações de modo a possibilitar a participação dos alunos especiais. Uma criança na cadeira de rodas pode participar de uma corrida se for empurrada por outra e, mesmo que não desenvolva os músculos ou aumente a capacidade cardiovascular, estará sentindo as emoções de uma corrida. Num jogo de futebol, a criança que não deve fazer muito esforço físico pode ficar um tempo no gol, fazer papel de técnico, de árbitro ou mesmo torcer. A aula não precisa se estruturar em função desses alunos, mas o professor pode ser flexível, fazendo as adequações necessárias.

Outro ponto importante é em relação a situações de vergonha e exposição nas aulas de Educação Física. A maioria das pessoas portadoras de deficiências tem traços fisionômicos, alterações morfológicas ou problemas de coordenação que as destacam das demais. A atitude dos alunos diante dessas diferenças é algo que se construirá na convivência e dependerá muito da atitude que o professor adotar. É possível integrar essa criança ao grupo, respeitando suas limitações, e, ao mesmo tempo, dar oportunidade para que desenvolva suas potencialidades.

A aula de Educação Física pode favorecer a construção de uma atitude digna e de respeito próprio por parte do deficiente e a convivência com ele pode possibilitar a construção de atitudes de solidariedade, de respeito, de aceitação, sem preconceitos.

OBJETIVOS GERAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Espera-se que ao final do ensino fundamental os alunos sejam capazes de:

- participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais;
- adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas, repudiando qualquer espécie de violência;
- conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil e do mundo, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas e entre diferentes grupos sociais;
- reconhecer-se como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis de higiene, alimentação e atividades corporais, relacionando-os com os efeitos sobre a própria saúde e de recuperação, manutenção e melhoria da saúde coletiva;
- solucionar problemas de ordem corporal em diferentes contextos, regulando e dosando o esforço em um nível compatível com as possibilidades, considerando que o aperfeiçoamento e o desenvolvimento das competências corporais decorrem de perseverança e regularidade e devem ocorrer de modo saudável e equilibrado;
- reconhecer condições de trabalho que comprometam os processos de crescimento e desenvolvimento, não as aceitando para si nem para os outros, reivindicando condições de vida dignas;
- conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e estética corporal que existem nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia e evitando o consumismo e o preconceito;
- conhecer, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade básica do ser humano e um direito do cidadão.

OS CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Critérios de seleção e organização dos conteúdos

Com a preocupação de garantir a coerência com a concepção exposta e de efetivar os objetivos, foram eleitos os seguintes critérios para a seleção dos conteúdos propostos:

- **Relevância social**
  Foram selecionadas práticas da cultura corporal que têm presença marcante na sociedade brasileira, cuja aprendizagem favorece a ampliação das capacidades de interação sociocultural, o usufruto das possibilidades de lazer, a promoção e a manutenção da saúde pessoal e coletiva.

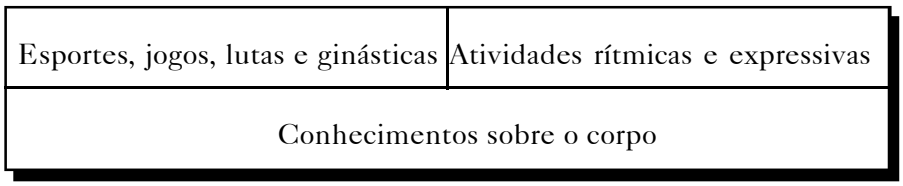
Considerou-se também de fundamental importância que os conteúdos da área contemplem as demandas sociais apresentadas pelos Temas Transversais.

- **Características dos alunos**
  A definição dos conteúdos buscou guardar uma amplitude que possibilite a consideração das diferenças entre regiões, cidades e localidades brasileiras e suas respectivas populações. Além disso tomou-se também como referencial a necessidade de considerar o crescimento e as possibilidades de aprendizagem dos alunos nesta etapa da escolaridade.
- **Características da própria área**
  Os conteúdos são um recorte possível da enorme gama de conhecimentos que vêm sendo produzidos sobre a cultura corporal e estão incorporados pela Educação Física.

Blocos de conteúdos

Os conteúdos estão organizados em três blocos, que deverão ser desenvolvidos ao longo de todo o ensino fundamental, embora no presente documento sejam especificados apenas os conteúdos dos dois primeiros ciclos.

Essa organização tem a função de evidenciar quais são os objetos de ensino e aprendizagem que estão sendo priorizados, servindo como subsídio ao trabalho do professor, que deverá distribuir os conteúdos a serem trabalhados de maneira equilibrada e adequada. Assim, não se trata de uma estrutura estática ou inflexível, mas sim de uma forma de organizar o conjunto de conhecimentos abordado, segundo os diferentes enfoques que podem ser dados:



Os três blocos articulam-se entre si, têm vários conteúdos em comum, mas guardam especificidades. O bloco "Conhecimentos sobre o corpo" tem conteúdos que estão incluídos nos

demais, mas que também podem ser abordados e tratados em separado. Os outros dois guardam características próprias e mais específicas, mas também têm interseções e fazem articulações entre si.

CONHECIMENTOS SOBRE O CORPO

Este bloco diz respeito aos conhecimentos e conquistas individuais que subsidiam as práticas corporais expressas nos outros dois blocos e dão recursos para o indivíduo gerenciar sua atividade corporal de forma autônoma. O corpo é compreendido como um organismo integrado e não como um amontoado de "partes" e "aparelhos", como um corpo vivo, que interage com o meio físico e cultural, que sente dor, prazer, alegria, medo, etc. Para se conhecer o corpo abordam-se os conhecimentos anatômicos, fisiológicos, biomecânicos e bioquímicos que capacitam a análise crítica dos programas de atividade física e o estabelecimento de critérios para julgamento, escolha e realização que regulem as próprias atividades corporais saudáveis, seja no trabalho ou no lazer. São tratados de maneira simplificada, abordando-se apenas os conhecimentos básicos. No ciclo final da escolaridade obrigatória, podem ser ampliados e aprofundados. É importante ressaltar que os conteúdos deste bloco estão contextualizados nas atividades corporais desenvolvidas.

Os conhecimentos de anatomia referem-se principalmente à estrutura muscular e óssea e são abordados sob o enfoque da percepção do próprio corpo, sentindo e compreendendo, por exemplo, os ossos e os músculos envolvidos nos diferentes movimentos e posições, em situações de relaxamento e tensão.

Os conhecimentos de fisiologia são aqueles básicos para compreender as alterações que ocorrem durante as atividades físicas (freqüência cardíaca, queima de calorias, perda de água e sais minerais) e aquelas que ocorrem a longo prazo (melhora da condição cardiorrespiratória, aumento da massa muscular, da força e da flexibilidade e diminuição de tecido adiposo).

A bioquímica abordará conteúdos que subsidiam a fisiologia: alguns processos metabólicos de produção de energia, eliminação e reposição de nutrientes básicos. Os conhecimentos de biomecânica são relacionados à anatomia e contemplam, principalmente, a adequação dos hábitos posturais, como, por exemplo, levantar um peso e equilibrar objetos.

Estes conteúdos são abordados principalmente a partir da percepção do próprio corpo, isto é, o aluno deverá, por meio de suas sensações, analisar e compreender as alterações que ocorrem em seu corpo durante e depois de fazer atividades. Poderão ser feitas análises sobre alterações a curto, médio ou longo prazos. Também sob a ótica da percepção do próprio corpo, os alunos poderão analisar seus movimentos no tempo e no espaço: como são seus deslocamentos, qual é a velocidade de seus movimentos, etc.

As habilidades motoras deverão ser aprendidas durante toda a escolaridade, do ponto de vista prático, e deverão sempre estar contextualizadas nos conteúdos dos outros blocos. Do ponto de vista teórico, podem ser observadas e apreciadas principalmente dentro dos esportes, jogos, lutas e danças.

Também fazem parte deste bloco os conhecimentos sobre os hábitos posturais e atitudes corporais. A ênfase deste item está na relação entre as possibilidades e as necessidades biomecânicas e a construção sociocultural da atitude corporal, dos gestos, da postura. Por que, por exemplo, os orientais sentam-se no chão, com as costas eretas? Por que as lavadeiras de um determinado lugar lavam a roupa de uma maneira? Por que muitas pessoas do interior sentam-se de cócoras? Observar, analisar, compreender essas atitudes corporais são atividades que podem ser desenvolvidas juntamente com projetos de História, Geografia e Pluralidade Cultural.

Além da análise dos diferentes hábitos, pode-se incluir a questão da postura dos alunos em classe: as posturas mais adequadas para fazer determinadas tarefas, para diferentes situações e por quê.

ESPORTES, JOGOS, LUTAS E GINÁSTICAS

Tentar definir critérios para delimitar cada uma destas práticas corporais é tarefa arriscada, pois as sutis interseções, semelhanças e diferenças entre uma e outra estão vinculadas ao contexto em que são exercidas. Existem inúmeras tentativas de circunscrever conceitualmente cada uma delas, a partir de diferentes pressupostos teóricos, mas até hoje não existe consenso.

As delimitações utilizadas no presente documento têm o intuito de tornar viável ao professor e à escola operacionalizar e sistematizar os conteúdos de forma mais abrangente, diversificada e articulada possível.

Assim, consideram-se esporte as práticas em que são adotadas regras de caráter oficial e competitivo, organizadas em federações regionais, nacionais e internacionais que regulamentam a atuação amadora e a profissional. Envolvem condições espaciais e de equipamentos sofisticados como campos, piscinas, bicicletas, pistas, ringues, ginásios, etc. A divulgação pela mídia favorece a sua apreciação por um diverso contingente de grupos sociais e culturais. Por exemplo, os Jogos Olímpicos, a Copa do Mundo de Futebol ou determinadas lutas de boxe profissional são vistos e discutidos por um grande número de apreciadores e torcedores.

Os jogos podem ter uma flexibilidade maior nas regulamentações, que são adaptadas em função das condições de espaço e material disponíveis, do número de participantes, entre outros. São exercidos com um caráter competitivo, cooperativo ou recreativo em situações festivas, comemorativas, de confraternização ou ainda no cotidiano, como simples passatempo e diversão. Assim, incluem-se entre os jogos as brincadeiras regionais, os jogos de salão, de mesa, de tabuleiro, de rua e as brincadeiras infantis de modo geral.

As lutas são disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), mediante técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa. Caracterizam-se por uma regulamentação específica, a fim de punir atitudes de violência e de deslealdade. Podem ser citados como exemplo de lutas desde as brincadeiras de cabo-de-guerra e braço-de-ferro até as práticas mais complexas da capoeira, do judô e do caratê.

As ginásticas são técnicas de trabalho corporal que, de modo geral, assumem um caráter individualizado com finalidades diversas. Por exemplo, pode ser feita como preparação para outras modalidades, como relaxamento, para manutenção ou recuperação da saúde ou ainda de forma recreativa, competitiva e de convívio social. Envolvem ou não a utilização de materiais e aparelhos, podendo ocorrer em espaços fechados, ao ar livre e na água. Cabe ressaltar que são um conteúdo que tem uma relação privilegiada com "Conhecimentos sobre o corpo", pois, nas atividades ginásticas, esses conhecimento se explicitam com bastante clareza. Atualmente, existem várias técnicas de ginástica que trabalham o corpo de modo diferente das ginásticas tradicionais (de exercícios rígidos, mecânicos e repetitivos), visando a percepção do próprio corpo: ter consciência da respiração, perceber relaxamento e tensão dos músculos, sentir as articulações da coluna vertebral.

Uma prática pode ser vivida ou classificada em função do contexto em que ocorre e das intenções de seus praticantes. Por exemplo, o futebol pode ser praticado como um esporte, de forma competitiva, considerando as regras oficiais que são estabelecidas internacionalmente (que

incluem as dimensões do campo, o número de participantes, o diâmetro e peso da bola, entre outros aspectos), com platéia, técnicos e árbitros. Pode ser considerado um jogo, quando ocorre na praia, ao final da tarde, com times compostos na hora, sem árbitro, nem torcida, com fins puramente recreativos. Pode ser vivido também como uma luta, quando os times são compostos por meninos de ruas vizinhas e rivais, ou numa final de campeonato, por exemplo, entre times cuja rivalidade é histórica. Em muitos casos, esses aspectos podem estar presentes simultaneamente.

Os esportes são sempre notícia nos meios de comunicação e dentro da escola; portanto, podem fazer parte do conteúdo, principalmente nos dois primeiros ciclos, se for abordado sob o enfoque da apreciação e da discussão de aspectos técnicos, táticos e estéticos. Nos ciclos posteriores, existem contextos mais específicos (como torneios e campeonatos) que possibilitam que os alunos vivenciem uma situação mais caracterizada como esporte.

Incluem-se neste bloco as informações históricas das origens e características dos esportes, jogos, lutas e ginásticas, valorização e apreciação dessas práticas.

A gama de esportes, jogos, lutas e ginásticas existentes no Brasil é imensa. Cada região, cada cidade, cada escola tem uma realidade e uma conjuntura que possibilitam a prática de uma parcela dessa gama. A lista a seguir contempla uma parcela de possibilidades e pode ser ampliada ou reduzida:

- jogos pré-desportivos: queimada, pique-bandeira, guerra das bolas, jogos pré-desportivos do futebol (gol-a-gol, controle, chute-em-gol-rebatida-drible, bobinho, dois toques);
- jogos populares: bocha, malha, taco, boliche;
- brincadeiras: amarelinha, pular corda, elástico, bambolê, bolinha de gude, pião, pipas, lenço-atrás, corre-cutia, esconde-esconde, pega-pega, coelho-sai-da-toca, duro-ou-mole, agacha-agacha, mãe-da-rua, carrinhos de rolimã, cabo-de-guerra, etc.;
- atletismo: corridas de velocidade, de resistência, com obstáculos, de revezamento; saltos em distância, em altura, triplo, com vara; arremessos de peso, de martelo, de dardo e de disco;
- esportes coletivos: futebol de campo, futsal, basquete, vôlei, vôlei de praia, handebol, futvôlei, etc.;
- esportes com bastões e raquetes: beisebol, tênis de mesa, tênis de campo, pingue-pongue;
- esportes sobre rodas: hóquei, hóquei in-line, ciclismo;
- lutas: judô, capoeira, caratê;
- ginásticas: de manutenção de saúde (aeróbica e musculação); de preparação e aperfeiçoamento para a dança; de preparação e aperfeiçoamento para os esportes, jogos e lutas; olímpica e rítmica desportiva.

ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS

Este bloco de conteúdos inclui as manifestações da cultura corporal que têm como características comuns a intenção de expressão e comunicação mediante gestos e a presença de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal. Trata-se das danças e brincadeiras cantadas.

O enfoque aqui priorizado é complementar ao utilizado pelo bloco de conteúdo "Dança", que faz parte do documento de Arte. O professor encontrará, naquele documento, mais subsídios

para desenvolver um trabalho de dança, no que tange aos aspectos criativos e à concepção da dança como linguagem artística.

Num país em que pulsam o samba, o bumba-meu-boi, o maracatu, o frevo, o afoxé, a catira, o baião, o xote, o xaxado entre muitas outras manifestações, é surpreendente o fato de a Educação Física ter promovido apenas a prática de técnicas de ginástica e (eventualmente) danças européias e americanas. A diversidade cultural que caracteriza o país tem na dança uma de suas expressões mais significativas, constituindo um amplo leque de possibilidades de aprendizagem.

Todas as culturas têm algum tipo de manifestação rítmica e/ou expressiva. No Brasil existe uma riqueza muito grande dessas manifestações. Danças trazidas pelos africanos na colonização, danças relativas aos mais diversos rituais, danças que os imigrantes trouxeram em sua bagagem, danças que foram aprendidas com os vizinhos de fronteira, danças que se vêem pela televisão. As danças foram e são criadas a todo tempo: inúmeras influências são incorporadas e as danças transformam-se, multiplicam-se. Algumas preservaram suas características e pouco se transformaram com o passar do tempo, como os forrós que acontecem no interior de Minas Gerais, sob a luz de um lampião, ao som de uma sanfona. Outras, recebem múltiplas influências, incorporam-nas, transformando-as em novas manifestações, como os forrós do Nordeste, que incorporaram os ritmos caribenhos, resultando na lambada.

Nas cidades existem danças como o funk, o rap, o hip-hop, as danças de salão, entre outras, que se caracterizam por acontecerem em festas, clubes, ou mesmo nas praças e ruas. Existem também as danças eruditas como a clássica, a contemporânea, a moderna e o jazz, que podem às vezes ser apreciadas na televisão, em apresentações teatrais e são geralmente ensinadas em escolas e academias. Nas cidades do Nordeste e Norte do país, existem danças e coreografias associadas às manifestações musicais, como a timbalada ou o olodum, por exemplo.

A presença de imigrantes no país também trouxe uma gama significativa de danças das mais diversas culturas. Quando houver acesso a elas, é importante conhecê-las, situá-las, entender o que representam e o que significam para os imigrantes que as praticam.

Existem casos de danças que estão desaparecendo, pois não há quem as dance, quem conheça suas origens e significados. Conhecê-las, por intermédio das pessoas mais velhas da comunidade, valorizá-las e revitalizá-las é algo possível de ser feito dentro deste bloco de conteúdos.

As lengalengas[9] são geralmente conhecidas das meninas de todas as regiões do país. Caracterizam-se por combinar gestos simples, ritmados e expressivos que acompanham uma música canônica. As brincadeiras de roda e as cirandas também são uma boa fonte para atividades rítmicas.

Os conteúdos deste bloco são amplos, diversificados e podem variar muito de acordo com o local em que a escola estiver inserida. Sem dúvida alguma, resgatar as manifestações culturais tradicionais da coletividade, por intermédio principalmente das pessoas mais velhas é de fundamental importância. A pesquisa sobre danças e brincadeiras cantadas de regiões distantes, com características diferentes das danças e brincadeiras locais, pode tornar o trabalho mais completo.

Por meio das danças e brincadeiras os alunos poderão conhecer as qualidades do movimento expressivo como leve/pesado, forte/fraco, rápido/lento, fluido/interrompido, intensidade, duração, direção, sendo capaz de analisá-los a partir destes referenciais; conhecer algumas técnicas de execução de movimentos e utilizar-se delas; ser capazes de improvisar, de construir coreografias, e, por fim, de adotar atitudes de valorização e apreciação dessas manifestações expressivas.

---

9. Por exemplo: "Quando eu era nenê, quando eu era nenê, eu era assim, eu era assim; quando eu era criança, quando eu era criança, eu era assim, eu era assim; quando eu era mocinha, quando eu era mocinha, eu era assim, eu era assim; quando eu era mamãe, quando eu era mamãe, eu era assim, eu era assim; quando eu era vovó, quando eu era vovó, eu era assim, eu era assim; quando eu era caveira, quando eu era caveira, eu era assim, eu era assim".

A lista a seguir é uma sugestão de danças e outras atividades rítmicas e/ou expressivas que podem ser abordadas e deverão ser adaptadas a cada contexto:

- danças brasileiras: samba, baião, valsa, quadrilha, afoxé, catira, bumba-meu- boi, maracatu, xaxado, etc.;
- danças urbanas: rap, funk, break, pagode, danças de salão;
- danças eruditas: clássicas, modernas, contemporâneas, jazz;
- danças e coreografias associadas a manifestações musicais: blocos de afoxé, olodum, timbalada, trios elétricos, escolas de samba;
- lengalengas;
- brincadeiras de roda, cirandas;
- escravos-de-jó.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais consideram que a avaliação deve ser algo útil, tanto para o aluno como para o professor, para que ambos possam dimensionar os avanços e as dificuldades dentro do processo de ensino e aprendizagem e torná-lo cada vez mais produtivo.

Tradicionalmente, as avaliações dentro desta área se resumem a alguns testes de força, resistência e flexibilidade, medindo apenas a aptidão física do aluno. O campo de conhecimento contemplado por esta proposta vai além dos aspectos biofisiológicos. Embora a aptidão possa ser um dos aspectos a serem avaliados, deve estar contextualizada dentro dos conteúdos e objetivos, deve considerar que cada indivíduo é diferente, que tem motivações e possibilidades pessoais. Não se trata mais daquela avaliação padronizada que espera o mesmo resultado de todos. Isso significa dizer que, por exemplo, se um dos objetivos é que o aluno conheça alguns dos seus limites e possibilidades, a avaliação dos aspectos físicos estará relacionada a isso, de forma que o aluno possa compreender sua função imediata, o contexto a que ela se refere e, de posse dessa informação, traçar metas e melhorar o seu desempenho. Além disso, a aptidão física é um dos aspectos a serem considerados para que esse objetivo seja alcançado: o conhecimento de jogos, brincadeiras e outras atividades corporais, suas respectivas regras, estratégias e habilidades envolvidas, o grau de independência para cuidar de si mesmo ou para organizar brincadeiras, a forma de se relacionar com os colegas, entre outros, são aspectos que permitem uma avaliação abrangente do processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, os critérios explicitados para cada um dos ciclos de escolaridade têm por objetivo auxiliar o professor a avaliar seus alunos dentro desse processo, abarcando suas múltiplas dimensões. Também buscam explicitar os conteúdos fundamentais para que os alunos possam seguir aprendendo.

EDUCAÇÃO FÍSICA

2ª PARTE

PRIMEIRO CICLO

Ensino e aprendizagem de Educação Física no primeiro ciclo

Ao ingressarem na escola, as crianças já têm uma série de conhecimentos sobre movimento, corpo e cultura corporal, frutos de experiência pessoal, das vivências dentro do grupo social em que estão inseridas e das informações veiculadas pelos meios de comunicação.

As diferentes competências com as quais as crianças chegam à escola são determinadas pelas experiências corporais que tiveram oportunidade de vivenciar. Ou seja, se não puderam brincar, conviver com outras crianças, explorar diversos espaços, provavelmente suas competências serão restritas. Por outro lado, se as experiências anteriores foram variadas e freqüentes, a gama de movimentos e os conhecimentos sobre jogos e brincadeiras serão mais amplos. Entretanto, tendo mais ou menos conhecimentos, vivido muitas ou poucas situações de desafios corporais, para os alunos a escola configura-se como um espaço diferenciado, onde terão que ressignificar seus movimentos e atribuir-lhes novos sentidos, além de realizar novas aprendizagens.

Cabe à escola trabalhar com o repertório cultural local, partindo de experiências vividas, mas também garantir o acesso a experiências que não teriam fora da escola. Essa diversidade de experiências precisa ser considerada pelo professor quando organiza atividades, toma decisões sobre encaminhamentos individuais e coletivos e avalia procurando ajustar sua prática às reais necessidades de aprendizagem dos alunos.

Nesse momento da escolaridade, os alunos têm grande necessidade de se movimentar e estão ainda se adaptando à exigência de períodos mais longos de concentração em atividades escolares. Entretanto, afora o horário de intervalo, a aula de Educação Física é, muitas vezes, a única situação em que têm essa oportunidade. Tal peculiaridade freqüentemente gera uma situação ambivalente: por um lado, os alunos apreciam e anseiam por esse horário; por outro, ficam em um nível de excitação tão alto que torna difícil o andamento da aula. A capacidade dos alunos em se organizar é também objeto de ensino e aprendizagem; portanto, distribuir-se no espaço, organizar-se em grupos, ouvir o professor, arrumar materiais, entre outras coisas, são procedimentos que devem ser trabalhados para favorecer o desenvolvimento dessa capacidade. Tomar todas as decisões pelos alunos ou deixá-los totalmente livre para resolver tudo, dificilmente contribuirá para a construção dessa autonomia.

Se for o professor polivalente quem ministra as aulas de Educação Física abre-se a possibilidade de, além das aulas já planejadas na rotina semanal, programar atividades em momentos diferenciados, por exemplo, logo após alguma atividade que tenha exigido das crianças um grau muito grande de concentração, de forma a balancear o tipo de demanda solicitada.

Mesmo sendo o professor quem faz as propostas e conduz o processo de ensino e aprendizagem, ele deve elaborar sua intervenção de modo que os alunos tenham escolhas a fazer, decisões a tomar, problemas a resolver, assim os alunos podem tornar-se cada vez mais independentes e responsáveis.

A maneira de brincar e jogar sofre uma profunda modificação no que diz respeito à questão da sociabilidade. Ocorre uma ampliação da capacidade de brincar: além dos jogos de caráter simbólico, nos quais as fantasias e os interesses pessoais prevalecem, as crianças começam a praticar jogos coletivos com regras, nos quais têm de se ajustar às restrições de movimentos e interesses pessoais.

Essa restrição é a própria regra, que garante a viabilidade da interação de interesses pessoais numa dinâmica coletiva. A possibilidade e a necessidade de jogar junto com os outros, em função do movimento dos outros, passa pela compreensão das regras e um comprometimento com elas. Isso é algo que leva todo o primeiro ciclo para ser construído. Significa também que o professor deve discutir o sentido de tais regras, explicitando quais são suas implicações nos jogos e brincadeiras.

Nos casos em que houver desentendimentos, é importante lembrar como as regras foram estabelecidas e quais suas funções, tentando fazer com que as crianças cheguem a um acordo. Caso isso não ocorra, o professor pode assumir o papel de juiz, explicitando que essa é uma forma socialmente legítima de se atuar em competições, e então arbitrar uma decisão. É essencial que, em situações de conflito, as crianças tenham no adulto uma referência externa que garanta o encaminhamento de soluções.

No início da escolaridade, durante os jogos e brincadeiras os alunos se agrupam em apenas alguns espaços da quadra ou do campo. Isso fica claro quando, em alguns jogos coletivos, todos se aglutinam em torno da bola, inviabilizando a utilização estratégica e articulada do espaço. Com a vivência de variadas situações em que tenham que resolver problemas relativos ao uso do espaço, a forma de atuação das crianças modifica-se paulatinamente e elas podem, então, construir uma boa representação mental de seus deslocamentos e posicionamentos[10].

Todas as crianças sabem pelo menos uma brincadeira ou um jogo que envolva movimentos. Esse repertório de manifestações culturais pode vir de fontes como família, amigos, televisão, entre outros, e é algo que pode e deve ser compartilhado na escola. É fundamental que o aluno se sinta valorizado e acolhido em todos os momentos de sua escolaridade e, no ciclo inicial, em que seus vínculos com essa instituição estão se estabelecendo, o fato de poder trazer algo de seu cotidiano, de sua experiência pessoal, favorece sua adaptação à nova situação.

Ao desafio apresentado, acrescenta-se que, principalmente no que diz respeito às habilidades motoras, os alunos devem vivenciar os movimentos numa multiplicidade de situações, de modo que construam um repertório amplo. A especialização mediante treinamento não é adequada para a faixa etária que se presume para esta etapa da escolaridade, pois não é momento de restringir as possibilidades dos alunos. Além disso, o contexto da aula de Educação Física deve poder contemplar as diferentes competências de todos os alunos, não apenas daqueles que têm mais facilidades para determinados desafios, de modo que todos possam desenvolver suas potencialidades. O trabalho com as habilidades motoras e capacidades físicas deve estar contextualizado em situações significativas e não ser transformado em exercícios mecânicos e automatizados. Mais do que objetos de aprendizagem para os alunos, são um recurso para o professor poder olhar, analisar e criar intervenções que auxiliem o desenvolvimento e a aprendizagem de seus alunos.

Nas aulas de Educação Física, as crianças estão muito expostas: nos jogos, brincadeiras, desafios corporais, entre outros, umas vêem o desempenho das outras e já são capazes de fazer algumas avaliações sobre isso. Não leva muito tempo para que descubram quem são aqueles que têm mais familiaridade com o manuseio de uma bola, quem é que corre mais ou é mais lento e quem tem mais dificuldade em acertar um arremesso, por exemplo. Por isso, é fundamental que se tome cuidado com as discriminações e estigmatizações que possam ocorrer. Se, no início de sua escolaridade, a criança é tachada de incompetente por ter algum tipo de dificuldade, é improvável que supere suas limitações, que busque novos desafios e se torne mais competente. Nesse sentido, é função do professor dar oportunidade para que os alunos tenham uma variedade de atividades em que diferentes competências sejam exercidas e as diferenças individuais sejam valorizadas e respeitadas.

10. Outras referências sobre a noção de espaço estão desenvolvidas nos documentos de Matemática, de História e de Geografia.

Um outro aspecto dessa mesma questão que merece destaque neste ciclo é a diferença entre as competências de meninos e meninas. Normalmente, por razões socioculturais, ao ingressar na escola, os meninos tiveram mais experiências corporais, principalmente no que se refere ao manuseio de bolas e em atividades que demandam força e velocidade. As meninas, por sua vez, tiveram mais experiências, portanto têm mais competência, em atividades expressivas e naquelas que exigem mais equilíbrio, coordenação e ritmo. Tradicionalmente, a Educação Física valoriza as capacidades e habilidades envolvidas nos jogos, nas quais os meninos são mais competentes, e a defasagem entre os dois sexos pode aumentar. Duas mudanças devem ocorrer para alterar esse quadro: primeiro, às meninas devem ser dadas oportunidades de se apropriarem dessas competências em situações em que não se sintam pressionadas, diminuídas, e tenham tempo para adquirir experiência; em segundo lugar, com a incorporação das atividades rítmicas e expressivas às aulas de Educação Física, os meninos poderão também desenvolver novas competências.

Objetivos de Educação Física para o primeiro ciclo

Espera-se que ao final do primeiro ciclo os alunos sejam capazes de:

- participar de diferentes atividades corporais, procurando adotar uma atitude cooperativa e solidária, sem discriminar os colegas pelo desempenho ou por razões sociais, físicas, sexuais ou culturais;
- conhecer algumas de suas possibilidades e limitações corporais de forma a poder estabelecer algumas metas pessoais (qualitativas e quantitativas);
- conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações de cultura corporal presentes no cotidiano;
- organizar autonomamente alguns jogos, brincadeiras ou outras atividades corporais simples.

Conteúdos de Educação Física para o primeiro ciclo

No primeiro ciclo, em função da transição que se processa entre as brincadeiras de caráter simbólico e individual para as brincadeiras sociais e regradas, os jogos e as brincadeiras privilegiados serão aqueles cujas regras forem mais simples. Jogos do tipo mãe-da-rua, esconde-esconde, pique-bandeira, entre muitos outros, permitem que a criança vivencie uma série de movimentos dentro de certas delimitações. Um compromisso com as regras inclui a aprendizagem de movimentos como, por exemplo, frear antes de uma linha, desviar de obstáculos ou arremessar uma bola a uma determinada distância.

É característica marcante desse ciclo a diferenciação das experiências e competências de movimento de meninos e meninas. Os conteúdos devem contemplar, portanto, atividades que evidenciem essas competências de forma a promover uma troca entre os dois grupos. Atividades lúdicas e competitivas, nas quais os meninos têm mais desenvoltura, como, por exemplo, os jogos com bola, de corrida, força e agilidade, devem ser mescladas de forma equilibrada com atividades

lúdicas e expressivas nas quais as meninas, genericamente, têm uma experiência maior; por exemplo, lengalengas, pequenas coreografias, jogos e brincadeiras que envolvam equilíbrio, ritmo e coordenação.

Os jogos e atividades de ocupação de espaço devem ter lugar de destaque nos conteúdos, pois permitem que se amplie as possibi- lidades de se posicionar melhor e de compreender os próprios deslocamentos, construindo representações mentais mais acuradas do espaço. Também nesse aspecto, a referência é o próprio corpo da criança e os desafios devem levar em conta essa característica, apresentando situações que possam ser resolvidas individualmente, mesmo em atividades em grupo.

No plano especificamente motor, os conteúdos devem abordar a maior diversidade possível de possibilidades, ou seja, correr, saltar, arremessar, receber, equilibrar objetos, equilibrar-se, desequilibrar-se, pendurar-se, arrastar, rolar, escalar, quicar bolas, bater e re bater com diversas partes do corpo e com objetos, nas mais diferentes situações.

Cabe ainda ressaltar que essas explorações e experiências devem ocorrer inclusive individualmente. Equivale dizer que, no primeiro ciclo, é necessário que o aluno tenha acesso aos objetos como bolas, cordas, elásticos, bastões, colchões, alvos, em situações não-competitivas, que garantam espaço e tempo para o trabalho individual[11]. A inclusão de atividades em circuitos de obstáculos é favorável ao desenvolvimento de capacidades e habilidades individuais.

Ao longo do primeiro ciclo serão abordados uma série de conteúdos, nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais. Tais conteúdos são referentes aos blocos explanados no item "Critérios de seleção e organização dos conteúdos" do presente documento, mas estão colocados de maneira integrada, sem divisões. Explicita-se a seguir a lista daqueles a serem trabalhados nesse ciclo que poderão ser retomados e aprofundados e/ou tornarem-se mais complexos nos ciclos posteriores:

- participação em diversos jogos e lutas, respeitando as regras e não discriminando os colegas;
- explicação e demonstração de brincadeiras aprendidas em contextos extra-escolares;
- participação e apreciação de brincadeiras ensinadas pelos colegas;
- resolução de situações de conflito por meio do diálogo, com a ajuda do professor;
- discussão das regras dos jogos;
- utilização de habilidades em situações de jogo e luta, tendo como referência de avaliação o esforço pessoal;
- resolução de problemas corporais individualmente;
- avaliação do próprio desempenho e estabelecimento de metas com o auxílio do professor;

11. Sabe-se que muitas das escolas brasileiras não têm recursos, o que pode limitar os materiais da aula de Educação Física. Entretanto, embora não seja o ideal, muitos deles podem ser adaptados ou criados aproveitando-se dos recursos que estiverem disponíveis na localidade onde a escola estiver inserida.

- participação em brincadeiras cantadas;
- criação de brincadeiras cantadas;
- acompanhamento de uma dada estrutura rítmica com diferentes partes do corpo;
- apreciação e valorização de danças pertencentes à localidade;
- participação em danças simples ou adaptadas, pertencentes a manifestações populares, folclóricas ou de outro tipo que estejam presentes no cotidiano;
- participação em atividades rítmicas e expressivas;
- utilização e recriação de circuitos;
- utilização de habilidades (correr, saltar, arremessar, rolar, bater, rebater, receber, amortecer, chutar, girar, etc.) durante os jogos, lutas, brincadeiras e danças;
- desenvolvimento das capacidades físicas durante os jogos, lutas, brincadeiras e danças;
- diferenciação das situações de esforço e repouso;
- reconhecimento de algumas das alterações provocadas pelo esforço físico, tais como excesso de excitação, cansaço, elevação de batimentos cardíacos, mediante a percepção do próprio corpo.

Critérios de avaliação de Educação Física para o primeiro ciclo

- **Enfrentar desafios corporais em diferentes contextos como circuitos, jogos e brincadeiras**

Pretende-se avaliar se o aluno demonstra segurança para experimentar, tentar e arriscar em situações propostas em aula ou em situações cotidianas de aprendizagem corporal.

- **Participar das atividades respeitando as regras e a organização**

Pretende-se avaliar se o aluno participa adequadamente das atividades, respeitando as regras, a organização, com empenho em utilizar os movimentos adequados à atividade proposta.

- **Interagir com seus colegas sem estigmatizar ou discriminar por razões físicas, sociais, culturais ou de gênero**

Pretende-se avaliar se o aluno reconhece e respeita as diferenças individuais e se participa de atividades com seus colegas, auxiliando aqueles que têm mais dificuldade e aceitando ajuda dos que têm mais competência.

SEGUNDO CICLO

Ensino e aprendizagem de Educação Física no segundo ciclo

No segundo ciclo é de se esperar que os alunos já tenham incorporado a rotina escolar, atuem com maior independência e dominem uma série de conhecimentos. No que se refere à Educação Física, já têm uma gama de conhecimentos comum a todos, podem compreender as regras dos jogos com mais clareza e têm mais autonomia para se organizar. Desse modo, podem aprofundar e também fazer uma abordagem mais complexa daquilo que sabem sobre os jogos, brincadeiras, esportes, lutas, danças e ginásticas.

Já devem ter consolidado um repertório de brincadeiras e jogos que deverá ser transformado e ampliado. A possibilidade de compreensão das regras do jogo é maior, o que permite que percebam as funções que elas têm, de modo a sugerir alterações para tornar os jogos e brincadeiras mais desafiantes. É comum nesse ciclo que as crianças comecem a organizar as atividades e brincadeiras vivenciadas nas aulas de Educação Física em horários de recreio e de entrada e saída da escola.

A compreensão das regras e a autonomia para a organização das atividades permitem ainda que os aspectos estratégicos dos jogos passem a fazer parte dos problemas a serem resolvidos pelo grupo e, nesse sentido, o professor pode interromper os jogos em determinados momentos, solicitando uma reflexão e uma conversa sobre qual estratégia mais adequada para cada situação, auxiliando assim para que novos aspectos tornem-se observáveis.

O grau de dificuldade e complexidade dos movimentos pode aumentar — um pouco mais específicos, com desafios que visem um desempenho mais próximo daquele requerido nas atividades corporais socialmente construídas. Por exemplo, correr quicando uma bola de basquete, saltar e arremessar em suspensão, receber em deslocamento, chutar uma bola de distâncias mais longas, etc.

Em relação à utilização do espaço e à organização das atividades, deve-se lançar mão de divisões em pequenos grupos (por habilidade, afinidade pessoal, conhecimentos específicos, idades), alternando-as com situações coletivas de toda a classe. Por exemplo: a quadra — ou o espaço disponível — pode ser dividida em quatro partes, nas quais os subgrupos trabalhem com atividades diferenciadas. Isso permite que os alunos tenham tempo de experimentar determinados movimentos, treiná-los, perceber seus avanços e dificuldades, criar novos desafios para si mesmos, etc.

O conhecimento e o controle do corpo permite que comecem a monitorar seu desempenho, adequando o grau de exigência e de dificuldade de algumas tarefas. Podem também, pela percepção do próprio corpo, começar a compreender as relações entre a prática de atividades corporais, o desenvolvimento das capacidades físicas e os benefícios que trazem à saúde.

Nessa etapa da escolaridade a apreciação das mais diversas manifestações da cultura corporal pode ocorrer com a incorporação de mais aspectos e detalhes. Ao assisti-las, os alunos podem apreciar a beleza, a estética, discutir o contexto de sua produção, avaliar algumas técnicas e estratégias, observar os padrões de movimento, entre inúmeras outras possibilidades. Podem, principalmente, aprender a contemplar essa diversidade e perceber as inúmeras opções que existem, tanto para praticar como para apreciar.

A questão das discriminações e do preconceito deve abarcar dimensões mais amplas do que as da própria classe. Ao se tratar das manifestações corporais das diversas culturas, deve-se salientar a riqueza da diferença e a dimensão histórico-social de cada uma.

Se tiver havido um trabalho para diminuir as diferenças entre as competências de meninos e meninas no primeiro ciclo, o desempenho será quantitativamente mais semelhante. Nesse momento, também, as crianças estão mais cientes das diferenças entre os sexos; portanto, há que se tomar cuidado em relação às estereotipias, principalmente no que se refere aos tipos de movimento tradicionalmente considerados.

Depois de um período em que têm mais interesse em se relacionar com as crianças de seu próprio sexo, no segundo ciclo meninos e meninas voltam a se aproximar. Antes dos meninos, as meninas começam a sofrer as alterações físicas e psicológicas da puberdade e do início da adolescência. Iniciam-se os primeiros namoros, as primeiras aproximações, num momento em que convivem a necessidade de se exibir corporalmente e, simultaneamente, a vergonha de expor seu corpo e seu desempenho. É importante que o professor esteja atento a isso, buscando responder às questões sobre a puberdade que venham a surgir, interpretando atitudes de vergonha, receio e insegurança como manifestações desse momento, tomando cuidado para não expor seus alunos a situações de constrangimento, humilhação ou qualquer tipo de violência.

Objetivos de Educação Física para o segundo ciclo

Espera-se que ao final do segundo ciclo os alunos sejam capazes de:

- participar de atividades corporais, reconhecendo e respeitando algumas de suas características físicas e de desempenho motor, bem como as de seus colegas, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais;
- adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas, buscando solucionar os conflitos de forma não-violenta;
- conhecer os limites e as possibilidades do próprio corpo de forma a poder controlar algumas de suas atividades corporais com autonomia e a valorizá-las como recurso para manutenção de sua própria saúde;
- conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações da cultura corporal, adotando uma postura não-preconceituosa ou discriminatória por razões sociais, sexuais ou culturais;
- organizar jogos, brincadeiras ou outrasatividades corporais, valorizando-as como recurso para usufruto do tempo disponível;
- analisar alguns dos padrões de estética, beleza e saúde presentes no cotidiano, buscando compreender sua inserção no contexto em que são produzidos e criticando aqueles que incentivam o consumismo.

Conteúdos de Educação Física para o segundo ciclo

Os conteúdos abordados para o segundo ciclo serão, na realidade, desdobramentos e aperfeiçoamentos dos conteúdos do ciclo anterior.

As habilidades e capacidades podem receber um tratamento mais específico, na medida em que os alunos já reúnem condições de compreender determinados recortes que podem ser feitos ao analisar os tipos de movimento envolvidos em cada atividade. É possível sugerir brincadeiras e jogos em que algumas habilidades mais específicas sejam trabalhadas, dentro de contextos significativos. É possível ainda solicitar que as crianças criem brincadeiras com esse objetivo.

As habilidades corporais devem contemplar desafios mais complexos. Por exemplo, correr-quicar uma bola, saltar-arremessar, saltar-rebater, girar-saltar, equilibrar objetos-correr.

Em relação à percepção do corpo os alunos podem fazer análises simples, percebendo a própria postura e os movimentos em diferentes situações do cotidiano, buscando encontrar aqueles mais adequados a cada momento. Perceber as características de movimento de sua coletividade, por meio da observação e do conhecimento da história local é um trabalho que pode ser desenvolvido junto com os conteúdos de História, Geografia e Pluralidade Cultural.

Nas atividades rítmicas e expressivas é possível combinar a marcação do ritmo com movimentos coordenados entre si. As manifestações culturais da própria coletividade ou aquelas veiculadas pela mídia podem ser analisadas a partir de alguns conceitos de qualidade de movimento como ritmo, velocidade, intensidade e fluidez; podem ser aprendidas e também recriadas. Da mesma forma, as noções de simultaneidade, seqüência e alternância poderão também subsidiar a aprendizagem e a criação de pequenas coreografias.

As crianças geralmente estão muito motivadas pelo esportes porque os conhecem por meio da mídia e pelo convívio com crianças mais velhas e adultos. Por isso, os jogos pré-desportivos e os esportes coletivos e individuais podem predominar nesse ciclo.

A construção das noções de espaço e tempo se desenvolverá em conjunto com as aquisições feitas no plano motor; localização no espaço já não é mais tão egocentrada, podendo incluir o ponto de vista dos outros, o que permite a realização de antecipações mentais a partir da análise de trajetórias e de cálculos de deslocamento de pessoas e objetos.

De posse desses instrumentos, a análise e a compreensão das regras mais complexas e das estratégias de jogo tornam-se um conhecimento que ajuda a criança a jogar melhor e a ampliar suas possibilidades de movimento.

As informações sobre aspectos históricos, contextos sociais em que os jogos foram criados, as regras e as estratégias básicas de cada modalidade podem e devem ser abordados. A reflexão, a apreciação e a crítica desses aspectos passam a ser incluídas como conteúdos, o que pode ser feito a partir das informações veiculadas pelos meios de comunicação.

Ao longo do segundo ciclo serão abordados conteúdos nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais. Como no primeiro ciclo, os conteúdos estão integrados e não separados

por blocos. Explicita-se a seguir a lista daqueles que continuam a ser abordados além dos que deverão começar a ser desenvolvidos nesse ciclo e pode- rão ser aprofundados e/ou tornarem-se mais complexos nos ciclos posteriores:

- participação em atividades competitivas, respeitando as regras e não discriminando os colegas, suportando pequenas frustrações, evitando atitudes violentas;
- observação e análise do desempenho dos colegas, de esportistas, de crianças mais velhas ou mais novas;
- expressão de opiniões pessoais quanto a atitudes e estratégias a serem utilizadas em situações de jogos, esportes e lutas;
- apreciação de esportes e lutas considerando alguns aspectos técnicos, táticos e estéticos;
- reflexão e avaliação de seu próprio desempenho e dos demais, tendo como referência o esforço em si, prescindindo, em alguns casos, do auxílio do professor;
- resolução de problemas corporais individualmente e em grupos;
- participação na execução e criação de coreografias simples;
- participação em danças pertencentes a manifestações culturais da coletividade ou de outras localidades, que estejam presentes no cotidiano;
- apreciação e valorização de danças pertencentes à localidade;
- valorização das danças como expressões da cultura, sem discriminações por razões culturais, sociais ou de gênero;
- acompanhamento de uma dada estrutura rítmica com diferentes partes do corpo, em coordenação;
- participação em atividades rítmicas e expressivas;
- análise de alguns movimentos e posturas do cotidiano a partir de elementos socioculturais e biomecânicos;
- percepção do próprio corpo e busca de posturas e movimentos não-prejudiciais nas situações do cotidiano;
- utilização de habilidades motoras nas lutas, jogos e danças;
- desenvolvimento de capacidades físicas dentro de lutas, jogos e danças, percebendo limites e possibilidades;
- diferenciação de situações de esforço aeróbico, anaeróbico e repouso;

- reconhecimento de alterações corporais, mediante a percepção do próprio corpo, provocadas pelo esforço físico, tais como excesso de excitação, cansaço, elevação de batimentos cardíacos, efetuando um controle dessas sensações de forma autônoma e com o auxílio do professor.

Critérios de avaliação de Educação Física para o segundo ciclo

- **Enfrentar desafios colocados em situações de jogos e competições, respeitando as regras e adotando uma postura cooperativa**

Pretende-se avaliar se o aluno aceita as limitações impostas pelas situações de jogo, tanto no que se refere às regras quanto no que diz respeito à sua possibilidade de desempenho e à interação com os outros. Espera-se que o aluno tolere pequenas frustrações, seja capaz de colaborar com os colegas, mesmo que estes sejam menos competentes, e participe do jogo com entusiasmo.

- **Estabelecer algumas relações entre a prática de atividades corporais e a melhora da saúde individual e coletiva**

Pretende-se avaliar se o aluno reconhece que os benefícios para a saúde decorrem da realização de atividades corporais regulares, se tem critérios para avaliar seu próprio avanço e se nota que esse avanço decorre da perseverança.

- **Valorizar e apreciar diversas manifestações da cultura corporal, identificando suas possibilidades de lazer e aprendizagem**

Pretende-se avaliar se o aluno reconhece que as formas de expressão de cada cultura são fontes de aprendizagem de diferentes tipos de movimento e expressão. Espera-se também que o aluno tenha uma postura receptiva, não discrimine produções culturais por quaisquer razões sociais, étnicas ou de gênero.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Introdução

No ensino tradicional todas as áreas do conhecimento tratavam do intelecto e a aula de Educação Física tratava exclusivamente das questões ligadas ao corpo e ao movimento. Entretanto, no que diz respeito à concepção de aprendizagem, tanto a Educação Física como as demais áreas do currículo partiam dos mesmos princípios e estruturavam sua metodologia de ensino na repetição, memorização e reprodução de conhecimentos e comportamentos.

Se aprender Matemática consistia em repetir fórmulas até decorá-las, aprender Educação Física consistia em repetir exercícios mecânicos e padronizados e reproduzir gestos estereotipados. Mesmo em atividades como a dança, a metodologia utilizada dava mais ênfase ao aspecto técnico em si do que ao aspecto expressivo.

Dentro do universo de conhecimentos que a Educação Física procura abordar, quando a metodologia utilizada é a de ensino por condicionamento, o resultado é uma aprendizagem restrita e limitada. Isso ocorre basicamente por dois motivos: o movimento corporal não pode ser esvaziado ou fragmentado a ponto de perder seu significado pessoal, social e cultural, e o movimento corporal deve refletir uma intenção do sujeito e não depender exclusivamente de um estímulo externo.

Por exemplo: ao sistematizar a aprendizagem do basquete, a metodologia consistia em eleger os movimentos mais comuns, mais freqüentes nesse esporte (chamados "fundamentos") e treiná-los em separado, visando uma automatização, na equivocada esperança de que bastava ao aluno conhecer os "pedaços" do movimento presente nessa modalidade para poder praticá-la. Fazendo uma rudimentar analogia com a alfabetização, seria acreditar que decorar as letras e as sílabas fosse condição suficiente para se aprender a ler e a escrever. Na situação de jogo, os movimentos de arremessar, passar, receber e bater a bola acontecem num contexto dinâmico de deslocamentos, de coordenação de trajetórias da bola e dos jogadores, em que cada movimento precisa ser executado em função de uma situação específica que contém muitas variáveis. Quando fora desse contexto, a repetição pura e simples perde o sentido, torna-se enfadonha e cansativa e não necessariamente promove um aprimoramento do desempenho na situação de jogo.

Além disso, os exercícios ocupavam a maior parte da aula, sendo reservados os dez minutos finais para a prática do jogo, mesmo assim condicionado ao grau de organização e disciplina que o grupo demonstrasse durante a aula. Ou seja, muitas vezes nem mesmo uma pequena prática contextualizada do que havia sido treinado era possibilitada.

O resultado prático dessa metodologia é de conhecimento de todos: um processo de seleção dos indivíduos aptos (legitimando uma concepção fortemente inatista), produzindo um grande contingente de frustrados em relação às próprias capacidades e habilidades corporais. Mesmo as atividades de caráter expressivo como a dança eram consideradas sob a ótica do preconceito e da marginalidade e, muitas vezes, quando ensinadas repetiam as mesmas fórmulas seletivas de ensino e aprendizagem.

A presente proposta firma-se numa concepção de aprendizagem que parte das situações globais, amplas e diversificadas em direção às práticas corporais sociais mais significativas, que exigem movimentos mais específicos, precisos e sistematizados. É necessário ainda incluir no processo de aprendizagem, para além das questões relativas ao movimento em si, os contextos pessoais, culturais e sociais em que ele ocorre, para que a ação corporal adquira um significado que extrapole a própria situação escolar.

A justificativa da presença da Educação Física no ensino tem sido vinculada à formação do homem integral, que ocorreria por meio do exercício físico e da disciplina do corpo. Entretanto, na prática, a amplitude das questões referentes às relações entre o corpo e a mente, dentro de um contexto sociocultural, não foram amplamente abordadas. Falava-se de "enobrecer o caráter", mas não existiam conteúdos dentro das aulas que tratassem desse assunto. Pregava-se que o esporte afastava o indivíduo das drogas, mas não se abordava esse assunto na sua dimensão afetiva, psicológica, política, econômica ou sociocultural. Separavam-se meninos e meninas para a prática esportiva ou ginástica, considerando apenas as diferenças de rendimento físico, sem questionar se não haveria situações em que a diferença entre os sexos pudesse ser enfocada de maneira proveitosa. Alardeava-se o mérito quase exclusivo dos esportes na integração social, mas não se enxergavam os alunos que ficavam excluídos por não terem capacidades *a priori*, sendo que era função da própria área promover essas capacidades.

Sabe-se, hoje, que exercitar ou disciplinar o corpo não resulta obrigatoriamente na formação completa do ser humano. Sabe-se, por exemplo, que o caráter pode ser corrompido pelas glórias do esporte, favorecendo a atitude de obter a vitória a qualquer custo e até mesmo com o uso de drogas. Sabe-se, ainda, que a integração social pode transformar-se em desintegração, com guerras entre torcidas e brigas dentro de campos e quadras.

Nesse sentido, a presente proposta aborda a complexidade das relações entre corpo e mente num contexto sociocultural, tem como princípio a igualdade de oportunidades para todos os alunos e o objetivo de desenvolver as potencialidades, num processo democrático e não seletivo. Assim, nas aulas de Educação Física o professor deverá sempre contextualizar a prática, considerando as suas várias dimensões de aprendizagem, priorizando uma ou mais delas e possibilitando que todos seus alunos possam aprender e se desenvolver.

Orientações gerais

ORGANIZAÇÃO SOCIAL DAS ATIVIDADES E ATENÇÃO À DIVERSIDADE

Se um dos objetivos da educação é ajudar as crianças a conviverem em grupo de maneira produtiva, de modo cooperativo, é preciso proporcionar situações em que aprender a dialogar, a ouvir o outro, ajudá-lo, pedir ajuda, trocar idéias e experiências, aproveitar críticas e sugestões sejam atitudes possíveis de serem exercidas. Levando em conta o fato de que as experiências e competências corporais são muito diversificadas, não se pode querer que todo o grupo realize a mesma tarefa, ou que uma atividade resulte numa mesma aprendizagem para todos.

Deve-se, portanto, favorecer a troca de repertórios e os procedimentos de resolução de problemas de movimento, fazendo uso de variadas formas de organização das atividades. Por exemplo, ao se organizar uma aula em que o conteúdo gire em torno do voleibol, pode-se dividir a classe em três grupos, tendo como critério o grau de habilidade dos alunos. Um grupo com os mais hábeis, outro com os médios e outro com os menos hábeis. Essa organização permite ao professor visualizar em que ponto estão as habilidades de cada grupo e propor um desafio adequado para cada um. Além disso, aqueles que têm menos habilidade podem arriscar algumas tentativas sem se exporem frente ao grupo dos mais habilidosos. Numa aula posterior com a mesma classe, o professor pode dividir o grupo, usando os mais hábeis como "cabeças de chave", distribuindo-os entre os três grandes grupos. Nessa situação, a natureza da aprendizagem estará vinculada à troca de informações e à cooperação, e na tentativa de se superar, enfrentando um grau maior de desafio, as crianças podem avançar nas suas conquistas.

Tendo ainda como referência a diversidade que as crianças apresentam em relação às competências corporais, um outro aspecto a ser considerado na organização das atividades deve ser o de contemplar essa mesma diversidade valorizando as diferenças. Ao distribuir, ao longo do planejamento, atividades com ênfase nas capacidades de equilíbrio, força, velocidade, coordenação, agilidade e ritmo de forma eqüitativa, ou que exijam que diferentes habilidades sejam colocadas em prática, o professor viabiliza que as características individuais sejam valorizadas.

A diversidade de competências corporais a serem consideradas inclui a facilidade e a dificuldade para lidar com situações estratégicas, de simulação, de cooperação, de competição, entre outras.

O trabalho em duplas e grupos, em que a cooperação seja fundamental e haja coordenação de diferentes competências é algo valioso para se perceber que todos, sem exceção, têm algum tipo de conhecimento.

As atividades de caráter expressivo constituem um outro recurso para atender a diversidade de competências no processo de ensino e aprendizagem. Incluir as experiências e conhecimentos que as crianças têm de dança é extremamente interessante por se tratar de um contexto em que a ênfase não está na competição.

A consideração das diversidades de conhecimento promove, em última análise, a construção de um estilo pessoal de exercer as práticas da cultura corporal propostas como conteúdos.

DIFERENÇAS ENTRE MENINOS E MENINAS

Particularmente no que diz respeito às diferenças entre as competências de meninos e meninas deve-se ter um cuidado especial. Muitas dessas diferenças são determinadas social e culturalmente e decorrem, para além das vivências anteriores de cada aluno, de preconceitos e comportamentos estereotipados. As habilidades com a bola, por exemplo, um dos objetos centrais da cultura lúdica, estabelecem-se com a possibilidade de prática e experiência com esse material. Socialmente essa prática é mais proporcionada aos meninos que, portanto, desenvolvem-se mais do que meninas e, assim, brincar com bola se transforma em "brincadeira de menino".

O raciocínio inverso também poderia ser feito, pois existem habilidades que as meninas acabam por aperfeiçoar em função de uma maior experiência; mas o fundamental é que existe um estilo

diferenciado entre meninos e meninas, como também existe entre diferentes pessoas de praticar uma mesma atividade lúdica ou expressiva. São modos diferentes de ser e atuar que devem se completar e se enriquecer mutuamente, ao invés de entrar em conflitos pautados em estereótipos e preconceitos.

As intervenções didáticas podem propiciar experiências de respeito às diferenças e de intercâmbio: dividir um grupo de primeiro ciclo em trios, cada um deles contendo pelo menos uma menina, e colocar para elas a tarefa de ensinar uma seqüência do jogo de elástico; ou ainda atribuir aos meninos o papel de técnicos num jogo de futebol disputado por times de meninas.

COMPETIÇÃO & COMPETÊNCIA

Nas atividades competitivas as competências individuais se evidenciam e cabe ao professor organizá-las de modo a democratizar as oportunidades de aprendizagem. É muito comum acontecer, em jogos pré-desportivos e nos esportes, que as crianças mais hábeis monopolizem as situações de ataque, restando aos menos hábeis os papéis de defesa, de goleiro ou mesmo a exclusão. O professor deve intervir diretamente nessas situações, promovendo formas de rodízio desses papéis, criando regras nesse sentido. Por exemplo, a cada ponto num jogo de pique-bandeira, o grupo de crianças que ficou no ataque deve trocar de posição com o grupo que ficou na defesa, ou simplesmente observando a regra do rodízio do voleibol, que foi instituída exatamente com esse propósito. Cabe ainda ao professor localizar quais as competências corporais em que alguns alunos apresentem dificuldades e promover atividades em que possam avançar.

É utópico pretender que todos os avanços de aprendizagem sejam homogêneos e simultâneos entre os alunos, uma vez que a diversidade traduz uma realidade de histórias de vivências corporais, interesses, oportunidades de aprimoramento fora da escola e o convívio em ambientes físicos diferenciados. A aula de Educação Física, para alcançar todos os alunos, deve tirar proveito dessas diferenças ao invés de configurá-las como desigualdades. A pluralidade de ações pedagógicas pressupõe que o que torna os alunos iguais é justamente a capacidade de se expressarem de forma diferente.

Ao longo da escolaridade fundamental ocorre, em paralelo com a possibilidade de ampliação das competências corporais, um processo de escolha cada vez mais independente por parte do aluno, de quais competências satisfazem suas necessidades de movimento para a construção de seu estilo pessoal.

O que se quer ressaltar é que as atividades competitivas realizadas em grupos ou times constituem uma situação favorável para o exercício de diversos papéis, estilos pessoais, e, portanto, numa situação que promove um melhor conhecimento e respeito de si mesmo e dos outros.

Essa construção, que envolve estilos e preferências pessoais, torna-se mais complexa à medida que as possibilidades de reflexão sobre as competências pessoais e coletivas se ampliam e as situações competitivas sejam compreendidas como um jogo de cooperação de competências.

PROBLEMATIZAÇÃO DAS REGRAS

Geralmente os alunos conhecem as regras do convívio escolar, mas pouco compreendem a sua natureza, o modo e as razões pelas quais foram estabelecidas.

No caso da Educação Física existe a possibilidade de se abordarem diferentes jogos e atividades e se discutirem as regras em conjunto com os alunos, tentando encontrar as razões que as originaram, propondo modificações, testando-as, repensando sobre elas e assim por diante. A compreensão das normas que pode advir daí é completamente diferente de quando as regras são consideradas absolutas, inquestionáveis e imutáveis.

Os jogos, esportes e brincadeiras são contextos favoráveis para a intervenção do professor nesse sentido, por várias razões. A primeira delas diz respeito ao próprio desenvolvimento dos conhecimentos relativos à cultura corporal. Mover-se dentro de limites espaciais, ges- tuais, de relação com objetos e com os outros constitui um problema a ser resolvido, ou seja, não é qualquer tipo de movimento que vale, mas um certo tipo que se ajuste àquelas delimitações que a regra impõe.

Nos jogos pré-desportivos e nas brincadeiras, nem sempre as regras prevêem regulamentação para todas as situações que surgem; nesses casos, é necessário discutir e legislar a respeito e essa prática deve ser incentivada pelo professor.

Além disso, as regras dos jogos podem ser adaptadas para diferentes situações e contextos. Numa situação recreativa pode-se considerar válida uma série de movimentos e procedimentos que, numa situação de competição, não seriam adequados.

USO DO ESPAÇO

Sabe-se que na realidade das escolas brasileiras os espaços disponíveis para a prática e a aprendizagem de jogos, lutas, danças esportes e ginásticas não apresentam a adequação e a qualidade necessárias. Alterar esse quadro implica uma conjugação de esforços de comunidade e poderes públicos.

Essa situação, no entanto, não exclui a possibilidade de uma potencialização de uso dos espaços já disponíveis.

Mesmo que não se tenha uma quadra convencional, é possível adaptar espaços para as aulas de Educação Física. As crianças fazem isso cotidianamente e é comum vê-las jogando gol-a-gol na porta de aço de uma garagem, ou usando um portão como rede para um jogo de voleibol adaptado. O professor pode utilizar um pátio, um jardim, um campinho, dentro ou próximo à escola, para realizar as atividades de Educação Física.

Estender cordas entre árvores, para que as crianças se pendurem e se equilibrem, ou organizem voleibol em pequenos grupos, pendurar pneus e aros nas árvores para funcionarem como alvos em jogos de arremesso e basquete em pequenos grupos, utilização de desníveis de terreno como parte dos circuitos com materiais diversos e obstáculos são sugestões de formas de utilização do espaço físico.

Mesmo em se tratando de quadras convencionais, o professor pode e deve, conforme a exigência da situação, dividi-las de diferentes formas, possibilitando a execução de atividades de natureza diferenciada, simultaneamente.

CONHECIMENTOS PRÉVIOS

As crianças, ao iniciarem o ensino fundamental, trazem de sua experiência pessoal uma série de conhecimentos relativos ao corpo, ao movimento e à cultura corporal. Partindo disso, a escola deve promover a ampliação desses conhecimentos, permitindo sua utilização em situações sociais. O professor deve criar situações que coloquem esses conhecimentos em questão, ou seja, situações que solicitem da criança a resolução de um problema, seja no plano motor, na organização do espaço e do tempo, na utilização de uma estratégia ou na elaboração de uma regra.

Na prática, representa fazer o seguinte: ao constatar que uma conduta corporal é exercida de uma forma estável e segura pelas crianças, o professor deve interferir, criando uma pequena dificuldade, um obstáculo a ser superado, que mobilize os conhecimentos disponíveis ao sujeito e solicite uma reorganização deles. Por exemplo: se um grupo de crianças consegue pular corda com segurança e eficiência, o professor pode solicitar, como desafio, que as crianças entrem na corda pelo lado oposto, ou ainda que os saltos sejam realizados em duplas, trios e pequenos grupos.

APRECIAÇÃO/CRÍTICA

Assistir a jogos de futebol, olimpíadas, apresentações de dança, capoeira, entre outros, é uma prática muito corrente fora da escola; entretanto, dentro das aulas de Educação Física isso não acontece.

Ao se apreciarem essas diferentes manifestações da cultura corporal, o aluno poderá não só aprender mais sobre corpo e movimento de uma determinada cultura, como também a valorizar essas manifestações.

O professor, portanto, poderá criar situações em que a atividade seja assistir e comentar os diferentes movimentos, estratégias, posturas, etc. Isso pode ser feito assistindo a vídeos, televisão ou mesmo pessoas da própria comunidade escolar: alunos de outras classes, professores ou os próprios pais.

Prestar atenção aos próprios colegas em ação também é uma situação interessante. O professor, em todas essas ocasiões, deve, juntamente com seus alunos, pontuar quais os aspectos que devem ser observados, para que depois se façam comentários, sistematizando o que pode ser aprendido e contribuindo com aqueles que foram assistidos.

É possível que uma pessoa goste de praticar um ou outro esporte, fazer uma ou outra atividade física; entretanto, apreciar é algo que todos podem fazer e amplia as possibilidades de lazer e diversão.

A crítica está bastante vinculada à apreciação; entretanto, trata-se de uma avaliação mais voltada à questão da mídia.

Nesse sentido, o professor pode questionar a forma como os meios de comunicação apresentam padrões de beleza, saúde, estética, bem como aspectos éticos. Assim, pode, por exemplo, fazer leituras dos cadernos esportivos e discutir termos como “inimigos”, “guerra”, “batalha de morte”, que são empregados para descrever jogos entre dois times ou seleções e quais as implicações dessa utilização. Pode também pesquisar os tipos físicos em evidência nas propagandas, novelas, etc., e sua relação com o consumo de produtos e serviços.

BIBLIOGRAFIA

ABERASTURY, A. *A criança e seus jogos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

ARAUJO, V. C. *O jogo no contexto da educação psicomotora*. São Paulo: Cortez, 1992.

ARNOLD, P. J. *Educación física, movimento y curriculum*. Madri: Morata, 1988.

ARTAL, A. G., GARCÍA, C. P. e SÁNCHEZ, M. S. *La educación física en educación primaria* I. Madri: Alhambra Longman, 1992.

BETTI, M. *Educação física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

_____. *Por uma teoria da prática.* Motus Caparis, v. 3, n. 2.

CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens*. Porto: Cotovia, 1990.

CHATEAU, J. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987.

COLL, C. *Psicologia e currículo*. São Paulo: Ática, 1996.

DAVIS, M. e WALLBRIDGE, D. *Limite e espaço: uma introdução à obra de D.W. Winnicott*. Rio de Janeiro: Imago, 1982.

DE FREITAS, M. R. e AMARAL, C. N. A. *Subsídios para educação física*. Petrópolis: Vozes, 1988.

DE LA TAILLE, Y., OLIVEIRA, M. K. e DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro*. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. *De corpo e alma*. São Paulo: Summus, 1991.

GARDNER, H. *Estruturas da mente, a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GOÑI, A. M. R. e GONZÁLES, A. *El niño y el juego*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1987.

GROLNICK, S. *Winnicott, o trabalho e o brinquedo: uma leitura introdutória*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

HILDEBRANDT, H. e LAGING, R. *Concepções abertas no ensino da educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1980.

KAMII, C. e DEVRIES, R. *Jogos em grupo*. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

LAPIERRE & AUCOUTURIER. *A simbologia do movimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LE BOULCH, J. *Educação psicomotora: a psicocinética na idade escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987a.

_____. *Rumo a uma ciência do movimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987b.

LEBOVICI, S. e DIAKTINE, R. *Significado e função do brinquedo na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LEITE, L. B. (org.) e MEDEIROS, A. A. (colab.). *Piaget e a escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1987.

LIBÂNEO, J. C. e PIMENTA, S. G. (coords.). *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

MAUDIRE, P. *Exilados da infância: relações criativas e expressão pelo jogo na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

MELLO, A. M. *Psicomotricidade, educação física, jogos infantis*. São Paulo: Ibrasa, 1989.

PIAGET, J. *O nascimento da inteligência na criança*. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

_____. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. *Seis estudos de psicologia*. 16. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

PIAGET, J. e INHELDER, B. *A psicologia da criança*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

SÉRGIO, M. *Educação física ou ciência da motricidade humana?* Campinas: Papirus, 1989.

TAFFAREL, C. N. Z. *Criatividade nas aulas de educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

TANI, MANOEL, KOKOBUN e PROENÇA. *Educação física escolar*. São Paulo: Edusp/EPU, 1988.

VAYER & TOLOUSE, *Linguagem corporal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. *A criança e seu mundo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. *Natureza humana*. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

FICHA TÉCNICA

Coordenação
Ana Rosa Abreu, Maria Cristina Ribeiro Pereira, Maria Tereza Perez Soares, Neide Nogueira.

Elaboração
Aloma Fernandes Carvalho, Ana Amélia Inoue, Ana Rosa Abreu, Antonia Terra, Célia M. Carolino Pires, Circe Bittencourt, Cláudia R. Aratangy, Flávia I. Schilling, Karen Muller, Kátia L. Bräkling, Marcelo Barros da Silva, Maria Amábile Mansutti, Maria Cecília Condeixa, Maria Cristina Ribeiro Pereira, Maria F. R. Fusari, Maria Heloisa C.T. Ferraz, Maria Isabel I. Soncini, Maria Tereza Perez Soares, Marina Valadão, Neide Nogueira, Paulo Eduardo Dias de Melo, Regina Machado, Ricardo Breim, Rosaura A. Soligo, Rosa Iavelberg, Rosely Fischmann, Silvia M. Pompéia, Sueli A. Furlan, Telma Weisz, Thereza C. H. Cury, Yara Sayão, Yves de La Taille.

Consultoria
César Coll
Délia Lerner de Zunino

Assessoria
Adilson O. Citelli, Alice Pierson, Ana M. Espinosa, Ana Teberosky, Artur Gomes de Morais, Guaraciaba Micheletti, Helena H. Nagamine Brandão, Hermelino M. Neder, Iveta M. B. Ávila Fernandes, Jean Hébrard, João Batista Freire, João C. Palma, José Carlos Libâneo, Ligia Chiappini, Lino de Macedo, Lúcia L. Browne Rego, Luis Carlos Menezes, Osvaldo Luiz Ferraz, Yves de La Taille e os 700 pareceristas - professores de universidades e especialistas de todo o País, que contribuíram com críticas e sugestões valiosas para o enriquecimento dos PCN.

Projeto gráfico
Vitor Nozek

Revisão e Copydesk
Cecilia Shizue Fujita dos Reis e Lilian Jenkino.

AGRADECIMENTOS

Alberto Tassinari, Ana Mae Barbosa, Anna Maria Lamberti, Andréa Daher, Antônio José Lopes, Aparecida Maria Gama Andrade, Barjas Negri, Beatriz Cardoso, Carlos Roberto Jamil Curi, Celma Cerrano, Cristina F. B. Cabral, Elba de Sá Barreto, Eunice Durham, Heloisa Margarido Salles, Hércules Abrão de Araújo, Jocimar Daolio, Lais Helena Malaco, Lídia Aratangy, Márcia da Silva Ferreira, Maria Cecília Cortez C. de Souza, Maria Helena Guimarães de Castro, Marta Rosa Amoroso, Mauro Betti, Paulo Machado, Paulo Portella Filho, Rosana Paulillo, Sheila Aparecida Pereira dos Santos Silva, Sonia Carbonel, Sueli Teixeira Mello, Théa Standerski, Vera Helena S. Grellet, Volmir Matos, Yolanda Vianna, Câmara do Ensino Básico do CNE, CNTE, CONSED e UNDIME.

Apoio

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD
Projeto BRA 95/014

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura UNESCO

Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
FNDE

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

ARTE

Secretaria de Educação Fundamental
Iara Glória Areias Prado

Departamento de Política da Educação Fundamental
Virgínia Zélia de Azevedo Rebeis Farha

Coordenação-Geral de Estudos e Pesquisas da Educação Fundamental
Maria Inês Laranjeira

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (1ª A 4ª SÉRIE)

Volume 1 - **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**
Volume 2 - **Língua Portuguesa**
Volume 3 - **Matemática**
Volume 4 - **Ciências Naturais**
Volume 5 - **História e Geografia**
Volume 6 - **Arte**
Volume 7 - **Educação Física**
Volume 8 - **Apresentação dos Temas Transversais e Ética**
Volume 9 - **Meio Ambiente e Saúde**
Volume 10 - **Pluralidade Cultural e Orientação Sexual**

B823p Brasil. Secretaria de Educação Fundamental.
Parâmetros curriculares nacionais : arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.
130p.

1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Arte : Ensino de primeira à quarta série. I. Título.

CDU: 371.214

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

ARTE

Brasília
1997

AO PROFESSOR

É com alegria que colocamos em suas mãos os ***Parâmetros Curriculares Nacionais*** *referentes às quatro primeiras séries da Educação Fundamental.*

Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade.

Sabemos que isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade.

Nesse sentido, o propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os ***Parâmetros,*** *é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.*

Para fazer chegar os ***Parâmetros*** *à sua casa um longo caminho foi percorrido. Muitos participaram dessa jornada, orgulhosos e honrados de poder contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental. Esta soma de esforços permitiu que eles fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas mais atuais. Foram elaborados de modo a servir de referencial para o seu trabalho, respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira. Note que eles são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região.*

Estamos certos de que os ***Parâmetros*** *serão instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático. E esperamos, por meio deles, estar contribuindo para a sua atualização profissional — um direito seu e, afinal, um dever do Estado.*

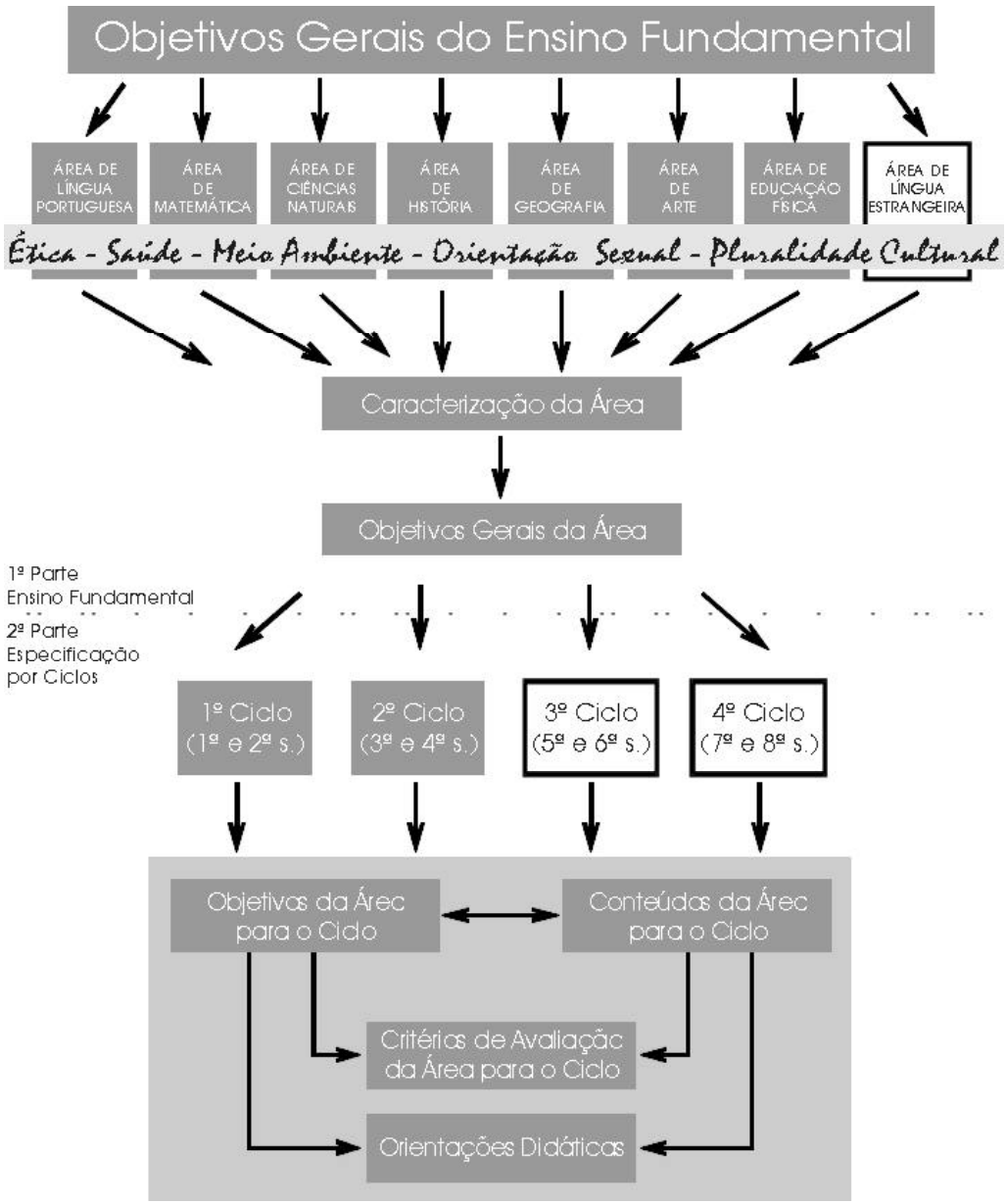
Paulo Renato Souza
Ministro da Educação e do Desporto

OBJETIVOS GERAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

ESTRUTURA
DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL



Os quadrinhos não-sombreados correspondem aos itens que serão trabalhados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de quinta a oitava série.

SUMÁRIO

Apresentação 15

1ª PARTE

Caracterização da área de Arte 19
Introdução 19
A arte e a educação 21
Histórico do ensino de Arte no Brasil e perspectivas 24
Teoria e prática em Arte nas escolas brasileiras 31
A arte como objeto de conhecimento 32
O conhecimento artístico como produção e fruição 35
O conhecimento artístico como reflexão 43

Aprender e ensinar Arte no ensino fundamental 47

Objetivos gerais de Arte para o ensino fundamental 53

Os conteúdos de Arte no ensino fundamental 55
Critérios para a seleção de conteúdos 56
Conteúdos gerais de Arte 56

2ª PARTE

Artes Visuais 61
Expressão e comunicação na prática dos alunos em artes visuais 62
As artes visuais como objeto de apreciação significativa 63
As artes visuais como produto cultural e histórico 64

Dança 67
A dança na expressão e na comunicação humana 70
A dança como manifestação coletiva 71
A dança como produto cultural e apreciação estética 72

Música 75
Comunicação e expressão em música: interpretação, improvisação e composição 78
Apreciação significativa em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical 79
A música como produto cultural e histórico: música e sons do mundo 80

Teatro 83
O teatro como expressão e comunicação 86
O teatro como produção coletiva 87
O teatro como produto cultural e apreciação estética 88

Conteúdos relativos a valores, normas e atitudes 91

Critérios de avaliação 95
Critérios de avaliação em Arte 95
Avaliação de Artes Visuais 95
Avaliação de Dança 97
Avaliação de Música 97
Avaliação de Teatro 99
Orientações para avaliação em Arte 100

Orientações didáticas 105
Criação e aprendizagem 106
A organização do espaço e do tempo de trabalho 108

Os instrumentos de registro e documentação das atividades dos alunos 109
A pes uisa de fontes de instrução e de comunicação em arte 109
A história da arte 110
A percepção de ualidades estéticas 110
A produção do professor e dos alunos 110
As atitudes dos alunos 113
Arte e os Temas Transversais 113
Trabalho por projetos 117

Bibliografia 121

ARTE

APRESENTAÇÃO

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas.

O documento de Arte expõe uma compreensão do significado da arte na educação, explicitando conteúdos, objetivos e especificidades, tanto no que se refere ao ensino e à aprendizagem, quanto no que se refere à arte como manifestação humana.

A primeira parte do documento contém o histórico da área no ensino fundamental e suas correlações com a produção em arte no campo educacional; foi elaborada para que o professor possa conhecer a área na sua contextualização histórica e ter contato com os conceitos relativos à natureza do conhecimento artístico.

A segunda parte busca circunscrever as artes no ensino fundamental, destacando quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Nela, o professor encontrará as questões relativas ao ensino e à aprendizagem em arte para as primeiras quatro séries, objetivos, conteúdos, critérios de avaliação, orientações didáticas e bibliografia.

Ambas as partes estão organizadas de modo a oferecer um material sistematizado para as ações dos educadores, fornecendo subsídios para que possam trabalhar com a mesma competência exigida para todas as disciplinas do projeto curricular.

A leitura do documento pode ser feita a partir de qualquer das linguagens, em consonância com o trabalho que estiver sendo desenvolvido. Entretanto, recomenda-se sua leitura global, a fim de que, no tratamento didático, o professor possa respeitar a seleção e a seriação das linguagens.

Secretaria de Educação Fundamental

ARTE

1ª PARTE

CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ARTE

Introdução

Na proposta geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Arte[1] tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. A área de Arte está relacionada com as demais áreas e tem suas especificidades.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas.

Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo. Por exemplo, o aluno que conhece arte pode estabelecer relações mais amplas quando estuda um determinado período histórico. Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático.

Conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, que pode criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana. Além disso, torna-se capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão à sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor.

Uma função igualmente importante que o ensino da arte tem a cumprir diz respeito à dimensão social das manifestações artísticas. A arte de cada cultura revela o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade. A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais. Essa forma de comunicação é rápida e eficaz, pois atinge o interlocutor por meio de uma síntese ausente na explicação dos fatos.

A arte também está presente na sociedade em profissões que são exercidas nos mais diferentes ramos de atividades; o conhecimento em artes é necessário no mundo do trabalho e faz parte do desenvolvimento profissional dos cidadãos.

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender.

O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida.

1. Quando se trata da área curricular, grafa-se Arte; nos demais casos, arte.

A arte e a educação

Desde o início da história da humanidade a arte sempre esteve presente em praticamente todas as formações culturais. O homem que desenhou um bisão numa caverna pré-histórica teve que aprender, de algum modo, seu ofício. E, da mesma maneira, ensinou para alguém o que aprendeu. Assim, o ensino e a aprendizagem da arte fazem parte, de acordo com normas e valores estabelecidos em cada ambiente cultural, do conhecimento que envolve a produção artística em todos os tempos. No entanto, a área que trata da educação escolar em artes tem um percurso relativamente recente e coincide com as transformações educacionais que caracterizaram o século XX em várias partes do mundo.

A mudança radical que deslocou o foco de atenção da educação tradicional, centrado apenas na transmissão de conteúdos, para o processo de aprendizagem do aluno também ocorreu no âmbito do ensino de Arte.

As pesquisas desenvolvidas a partir do início do século em vários campos das ciências humanas trouxeram dados importantes sobre o desenvolvimento da criança, sobre o processo criador, sobre a arte de outras culturas. Na confluência da antropologia, da filosofia, da psicologia, da psicanálise, da crítica de arte, da psicopedagogia e das tendências estéticas da modernidade surgiram autores que formularam os princípios inovadores para o ensino de artes plásticas, música, teatro e dança[2]. Tais princípios reconheciam a arte da criança como manifestação espontânea e auto-expressiva: valorizavam a livre expressão e a sensibilização para a experimentação artística como orientações que visavam o desenvolvimento do potencial criador, ou seja, eram propostas centradas na questão do desenvolvimento do aluno.

É importante salientar que tais orientações trouxeram uma contribuição inegável no sentido da valorização da produção criadora da criança, o que não ocorria na escola tradicional. Mas o princípio revolucionário que advogava a todos, independentemente de talentos especiais, a necessidade e a capacidade da expressão artística foi aos poucos sendo enquadrado em palavras de ordem, como, por exemplo, "o que importa é o processo criador da criança e não o produto que realiza" e "aprender a fazer, fazendo"; estes e muitos outros lemas foram aplicados mecanicamente nas escolas, gerando deformações e simplificações na idéia original, o que redundou na banalização do "deixar fazer" — ou seja, deixar a criança fazer arte, sem nenhum tipo de intervenção.

Ao professor destinava-se um papel cada vez mais irrelevante e passivo. A ele não cabia ensinar nada e a arte adulta deveria ser mantida fora dos muros da escola, pelo perigo da influência que poderia macular a "genuína e espontânea expressão infantil".

O princípio da livre expressão enraizou-se e espalhou-se pelas escolas, acompanhado pelo "imprescindível" conceito de criatividade, curioso fenômeno de consenso pedagógico, presença obrigatória em qualquer planejamento, sem que parecesse necessário definir o que esse termo queria dizer.

O objetivo fundamental era o de facilitar o desenvolvimento criador da criança. No entanto, o que se desencadeou como resultado da aplicação indiscriminada de idéias vagas e imprecisas sobre a função da educação artística foi uma descaracterização progressiva da área. Tal estrutura

2. Esses princípios influenciaram o que se chamou "Movimento da Educação através da Arte". Fundamentado principalmente nas idéias do filósofo inglês Herbert Read, esse movimento teve como manifestação mais conhecida a tendência da livre expressão que, ao mesmo tempo, foi largamente influenciada pelo trabalho inovador de Viktor Lowenfeld, divulgado no final da década de 40. V. Lowenfeld, entre outros, acreditava que a potencialidade criadora se desenvolveria naturalmente em estágios sucessivos desde que se oferecessem condições

conceitual foi perdendo o sentido, principalmente para os alunos. Além disso, muitos dos objetivos arrolados nos planejamentos dos professores de Arte poderiam também compor outras disciplinas do currículo, como, por exemplo, desenvolver a criatividade, a sensibilidade, o autocontrole, etc.

Na entrada da década de 60, arte-educadores, principalmente americanos, lançaram as bases para uma nova mudança de foco dentro do ensino de Arte, questionando basicamente a idéia do desenvolvimento espontâneo da expressão artística da criança e procurando definir a contribuição específica da arte para a educação do ser humano.

A reflexão que inaugurou uma nova tendência, cujo objetivo era precisar o fenômeno artístico como conteúdo curricular, articulou-se num duplo movimento: de um lado, a revisão crítica da livre expressão; de outro, a investigação da natureza da arte como forma de conhecimento.

Como em todos os momentos históricos, o pensamento produzido por esses autores estava estreitamente vinculado às tendências do conhecimento da época, manifestadas principalmente na lingüística estrutural, na estética, na pedagogia, na psicologia cognitivista, na própria produção artística, entre outras.

Assim, a crítica à livre expressão questionava a aprendizagem artística como conseqüência automática do processo de maturação da criança.

No início da década de 70 autores responsáveis pela mudança de rumo do ensino de Arte nos Estados Unidos[3] afirmavam que o desenvolvimento artístico é resultado de formas complexas de aprendizagem e, portanto, não ocorre automaticamente à medida que a criança cresce; é tarefa do professor propiciar essa aprendizagem por meio da instrução. Segundo esses autores, as habilidades artísticas se desenvolvem por meio de questões que se apresentam à criança no decorrer de suas experiências de buscar meios para transformar idéias, sentimentos e imagens num objeto material. Tal experiência pode ser orientada pelo professor e nisso consiste sua contribuição para a educação da criança no campo da arte.

Atualmente, professores de todos os cantos do mundo se preocupam em responder perguntas básicas que fundamentam sua atividade pedagógica: "Que tipo de conhecimento caracteriza a arte?", "Qual a função da arte na sociedade?", "Qual a contribuição específica que a arte traz para a educação do ser humano?", "Como as contribuições da arte podem ser significativas e vivas dentro da escola?" e "Como se aprende a criar, experimentar e entender a arte e qual a função do professor nesse processo?".

As tendências que se manifestaram no ensino de Arte a partir dessas perguntas geraram as condições para o estabelecimento de um quadro de referências conceituais solidamente fundamentado dentro do currículo escolar, focalizando a especificidade da área e definindo seus contornos com base nas características inerentes ao fenômeno artístico.

A partir desse novo foco de atenção, desenvolveram-se muitas pesquisas, dentre as quais se ressaltaram as que investigam o modo de aprender dos artistas. Tais trabalhos trouxeram dados importantes para as propostas pedagógicas, que consideram tanto os conteúdos a serem ensinados quanto os processos de aprendizagem dos alunos. As escolas brasileiras têm manifestado a influência das tendências ocorridas ao longo da história do ensino de Arte em outras partes do mundo.

3. E. B. Feldman, Thomas Munro e Elliot Eisner, ancorados em John Dewey, trataram das mudanças conceituais desse período.

Histórico do ensino de Arte no Brasil e perspectivas

Ao recuperar, mesmo que brevemente, a história do ensino de Arte[4] no Brasil, pode-se observar a integração de diferentes orientações quanto às suas finalidades, à formação e atuação dos professores, mas, principalmente, quanto às políticas educacionais e os enfoques filosóficos, pedagógicos e estéticos.

O ensino de Arte é identificado pela visão humanista e filosófica que demarcou as tendências tradicionalista e escolanovista[5]. Embora ambas se contraponham em proposições, métodos e entendimento dos papéis do professor e do aluno, ficam evidentes as influências que exerceram nas ações escolares de Arte. Essas tendências vigoraram desde o início do século e ainda hoje participam das escolhas pedagógicas e estéticas de professores de Arte.

Na primeira metade do século XX, as disciplinas Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico faziam parte dos programas das escolas primárias e secundárias, concentrando o conhecimento na transmissão de padrões e modelos das culturas predominantes. Na escola tradicional, valorizavam-se principalmente as habilidades manuais, os "dons artísticos", os hábitos de organização e precisão, mostrando ao mesmo tempo uma visão utilitarista e imediatista da arte. Os professores trabalhavam com exercícios e modelos convencionais selecionados por eles em manuais e livros didáticos. O ensino de Arte era voltado essencialmente para o domínio técnico, mais centrado na figura do professor; competia a ele "transmitir" aos alunos os códigos, conceitos e categorias, ligados a padrões estéticos que variavam de linguagem para linguagem mas que tinham em comum, sempre, a reprodução de modelos.

A disciplina Desenho, apresentada sob a forma de Desenho Geométrico, Desenho do Natural e Desenho Pedagógico, era considerada mais por seu aspecto funcional do que uma experiência em arte; ou seja, todas as orientações e conhecimentos visavam uma aplicação imediata e a qualificação para o trabalho.

As atividades de teatro e dança somente eram reconhecidas quando faziam parte das festividades escolares na celebração de datas como Natal, Páscoa ou Independência, ou nas festas de final de período escolar. O teatro era tratado com uma única finalidade: a da apresentação. As crianças decoravam os textos e os movimentos cênicos eram marcados com rigor.

Em Música, a tendência tradicionalista teve seu representante máximo no Canto Orfeônico, projeto preparado pelo compositor Heitor Villa-Lobos, na década de 30. Esse projeto constitui referência importante por ter pretendido levar a linguagem musical de maneira consistente e sistemática a todo o País. O Canto Orfeônico difundia idéias de coletividade e civismo, princípios condizentes com o momento político de então.

Entre outras questões, o projeto Villa-Lobos esbarrou em dificuldades práticas na orientação de professores e acabou transformando a aula de música numa teoria musical baseada nos aspectos matemáticos e visuais do código musical com a memorização de peças orfeônicas, que, refletindo a época, eram de caráter folclórico, cívico e de exaltação.

Depois de cerca de trinta anos de atividades em todo o Brasil, o Canto Orfeônico foi substituído pela Educação Musical, criada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, vigorando efetivamente a partir de meados da década de 60.

---

4. Faz-se referência às modalidades artísticas ligadas às imagens, sons, movimentos, cenas. A arte literária não está diretamente abordada neste texto porque se apresenta nos currículos escolares, vinculada ao ensino de Língua Portuguesa.
5. Sobre tendências pedagógicas, ver "A tradição pedagógica brasileira", na Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Entre os anos 20 e 70, as escolas brasileiras viveram outras experiências no âmbito do ensino e aprendizagem de arte, fortemente sustentadas pela estética modernista e com base na tendência escolanovista. O ensino de Arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo. As práticas pedagógicas, que eram diretivas, com ênfase na repetição de modelos e no professor, são redimensionadas, deslocando-se a ênfase para os processos de desenvolvimento do aluno e sua criação.

As aulas de Desenho e Artes Plásticas assumem concepções de caráter mais expressivo, buscando a espontaneidade e valorizando o crescimento ativo e progressivo do aluno. As atividades de artes plásticas mostram-se como espaço de invenção, autonomia e descobertas, baseando-se principalmente na auto-expressão dos alunos.

Os professores da época estudam as novas teorias sobre o ensino de Arte divulgadas no Brasil e no exterior, as quais favorecem o rompimento com a rigidez estética, marcadamente reprodutivista da escola tradicional[6] .

Com a Educação Musical, incorporaram-se nas escolas também os novos métodos que estavam sendo disseminados na Europa[7]. Contrapondo-se ao Canto Orfeônico, passa a existir no ensino de música um outro enfoque, quando a música pode ser sentida, tocada, dançada, além de cantada. Utilizando jogos, instrumentos de percussão, rodas e brincadeiras buscava-se um desenvolvimento auditivo, rítmico, a expressão corporal e a socialização das crianças que são estimuladas a experimentar, improvisar e criar.

No período que vai dos anos 20 aos dias de hoje, faixa de tempo concomitante àquela em que se assistiu a várias tentativas de se trabalhar a arte também fora das escolas, vive-se o crescimento de movimentos culturais, anunciando a modernidade e vanguardas. Foi marcante para a caracterização de um pensamento modernista a "Semana de Arte Moderna de São Paulo", em 1922, na qual estiveram envolvidos artistas de várias modalidades: artes plásticas, música, poesia, dança, etc.

Em artes plásticas, acompanhou-se uma abertura crescente para as novas expressões e o surgimento dos museus de arte moderna e contemporânea em todo o País. A encenação do "Vestido de Noiva" (1943), de Nelson Rodrigues, introduz o teatro brasileiro na modernidade. Em música, o Brasil viveu um progresso excepcional, tanto na criação musical erudita, como na popular. Na área popular, traça-se a linha poderosa que vem de Pixinguinha e Noel Rosa e chega, hoje, ao movimentado intercâmbio internacional de músicos, ritmos, sonoridades, técnicas, composição, etc., passando pelo momento de maior penetração da música nacional na cultura mundial, com a Bossa Nova.

Em fins dos anos 60 e na década de 70 nota-se uma tentativa de aproximação entre as manifestações artísticas ocorridas fora do espaço escolar e a que se ensina dentro dele: é a época dos festivais da canção e das novas experiências teatrais, quando as escolas promovem festivais de música e teatro com grande mobilização dos estudantes.

Esses momentos de aproximação — que já se anunciaram quando algumas idéias e a estética modernista influenciou o ensino de Arte — são importantes, pois sugerem um caminho integrado à realidade artística brasileira, considerada mundialmente original e rica.

---

6. Entre outras, é importante citar as influências do norte-americano John Dewey, do suíço Emile Jacques Dalcroze, do artista vienense Franz Cisek, do austríaco Viktor Lowenfeld, do inglês Herbert Read e dos brasileiros Augusto Rodrigues e Noemia Varela.
7. São as influências do húngaro Zoltan Kodály, do alemão Karl Orff, do belga Edgard Willems, dos brasileiros Antonio de Sá Pereira, Liddy Chiafarelli Mignone, Gazzy de Sá e do alemão naturalizado brasileiro H. J. Koelheutter.

Mas o lugar da arte na hierarquia das disciplinas escolares corresponde a um desconhecimento do poder da imagem, do som, do movimento e da percepção estética como fontes de conhecimento. Até os anos 60, existiam pouquíssimos cursos de formação de professores nesse campo, e professores de quaisquer matérias ou pessoas com alguma habilidade na área (artistas e estudiosos de cursos de belas-artes, de conservatórios, etc.) poderiam assumir as disciplinas de Desenho, Desenho Geométrico, Artes Plásticas e Música.

Em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas é considerada "atividade educativa" e não disciplina.

A introdução da Educação Artística no currículo escolar foi um avanço, principalmente se se considerar que houve um entendimento em relação à arte na formação dos indivíduos, seguindo os ditames de um pensamento renovador. No entanto, o resultado dessa proposição foi contraditório e paradoxal. Muitos professores não estavam habilitados e, menos ainda, preparados para o domínio de várias linguagens, que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas (Artes Plásticas, Educação Musical, Artes Cênicas). Para agravar a situação, durante os anos 70-80, tratou-se dessa formação de maneira indefinida: "... não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses". A Educação Artística de monstrava, em sua concepção e desenrolar, que o sistema educacional vigente estava enfrentando dificuldades de base na relação entre teoria e prática.

Os professores de Educação Artística, capacitados inicialmente em cursos de curta duração, tinham como única alternativa seguir documentos oficiais (guias curriculares) e livros didáticos em geral, que não explicitavam fundamentos, orientações teórico-metodológicas ou mesmo bibliografias específicas. As próprias faculdades de Educação Artística, criadas especialmente para cobrir o mercado aberto pela lei, não estavam instrumentadas para a formação mais sólida do professor, oferecendo cursos eminentemente técnicos, sem bases conceituais. Desprestigiados, isolados e inseguros, os professores tentavam equacionar um elenco de objetivos inatingíveis, com atividades múltiplas, envolvendo exercícios musicais, plásticos, corporais, sem conhecê-los bem, que eram justificados e divididos apenas pelas faixas etárias.

De maneira geral, entre os anos 70 e 80, os antigos professores de Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Industriais, Artes Cênicas e os recém-formados em Educação Artística viram-se responsabilizados por educar os alunos (em escolas de ensino médio) em todas as linguagens artísticas, configurando-se a formação do professor polivalente em Arte. Com isso, inúmeros professores deixaram as suas áreas específicas de formação e estudos, tentando assimilar superficialmente as demais, na ilusão de que as dominariam em seu conjunto. A tendência passou a ser a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte e, no lugar destas, desenvolveu-se a crença de que bastavam propostas de atividades expressivas espontâneas para que os alunos conhecessem muito bem música, artes plásticas, cênicas, dança, etc.

Pode-se dizer que nos anos 70, do ponto de vista da arte, em seu ensino e aprendizagem foram mantidas as decisões curriculares oriundas do ideário do início a meados do século 20 (marcadamente tradicional e escolanovista), com ênfase, respectivamente, na aprendizagem reprodutiva e no fazer expressivo dos alunos. Os professores passam a atuar em todas as áreas artísticas, independentemente de sua formação e habilitação. Conhecer mais profundamente cada uma das modalidades artísticas, as articulações entre elas e conhecer artistas, objetos artísticos e suas histórias não faziam parte de decisões curriculares que regiam a prática educativa em Arte nessa época.

A partir dos anos 80 constitui-se o movimento Arte-Educação, inicialmente com a finalidade de conscientizar e organizar os profissionais, resultando na mobilização de grupos de professores de arte, tanto da educação formal como da informal. O movimento Arte-Educação permitiu que se ampliassem as discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor, que reconhecia o seu isolamento dentro da escola e a insuficiência de conhecimentos e competência na área. As idéias e princípios que fundamentam a Arte-Educação multiplicam-se no País por meio de encontros e eventos promovidos por universidades, associações de arte-educadores, entidades públicas e particulares, com o intuito de rever e propor novos andamentos à ação educativa em Arte.

Em 1988, com a promulgação da Constituição, iniciam-se as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que seria sancionada apenas em 20 de dezembro de 1996. Convictos da importância de acesso escolar dos alunos de ensino básico também à área de Arte, houve manifestações e protestos de inúmeros educadores contrários a uma das versões da referida lei, que retirava a obrigatoriedade da área.

Com a Lei n. 9.394/96, revogam-se as disposições anteriores e Arte é considerada obrigatória na educação básica: "O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (art. 26, § 2ª).

Vê-se que da conscientização profissional que predominou no início do movimento Arte-Educação evoluiu-se para discussões que geraram concepções e novas metodologias para o ensino e a aprendizagem de arte nas escolas.

É com este cenário que se chegou ao final da década de 90, mobilizando novas tendências curriculares em Arte, pensando no terceiro milênio. São características desse novo marco curricular as reivindicações de identificar a área por Arte (e não mais por Educação Artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área, com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade.

Dentre as várias propostas que estão sendo difundidas no Brasil na transição para o século XXI, destacam-se aquelas que têm se afirmado pela abrangência e por envolver ações que, sem dúvida, estão interferindo na melhoria do ensino e da aprendizagem de arte. Trata-se de estudos sobre a educação estética, a estética do cotidiano, complementando a formação artística dos alunos. Ressalta-se ainda o encaminhamento pedagógico-artístico que tem por premissa básica a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica[8].

Teoria e prática em Arte nas escolas brasileiras

A questão central do ensino de Arte no Brasil diz respeito a um enorme descompasso entre a produção teórica, que tem um trajeto de constantes perguntas e formulações, e o acesso dos professores a essa produção, que é dificultado pela fragilidade de sua formação, pela pequena quantidade de livros editados sobre o assunto, sem falar nas inúmeras visões preconcebidas que reduzem a atividade artística na escola a um verniz de superfície, que visa as comemorações de datas cívicas e enfeitar o cotidiano escolar.

8. As idéias de integração entre o fazer, a apreciação e a contextualização artística são indicações da "Proposta Triangular para o Ensino da Arte", criada por Ana Mae Barbosa e difundida no País por meio de projetos como os do Museu de Arte Contemporânea de São Paulo e o Projeto Arte na Escola da Fundação Iochpe.

Em muitas escolas ainda se utiliza, por exemplo, o desenho mimeografado com formas estereotipadas para as crianças colorirem, ou se apresentam "musiquinhas" indicando ações para a rotina escolar (hora do lanche, hora da saída). Em outras, trabalha-se apenas com a auto-expressão; ou, ainda os professores estão ávidos por ensinar história da arte e levar os alunos a museus, teatros e apresentações musicais ou de dança. Há outras tantas possibilidades em que o professor polivalente inventa maneiras originais de trabalhar, munido apenas de sua própria iniciativa e pesquisa autodidata.

Essa pluralidade de ações individuais representa experiências isoladas que têm pouca oportunidade de troca, o que se realiza nos eventos, congressos regionais, onde cada vez mais professores se reúnem, mas aos quais a grande maioria não tem acesso.

O que se observa, então, é uma espécie de círculo vicioso no qual um sistema extremamente precário de formação reforça o espaço pouco definido da área com relação às outras disciplinas do currículo escolar. Sem uma consciência clara de sua função e sem uma fundamentação consistente de arte como área de conhecimento com conteúdos específicos, os professores não conseguem formular um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica; não há material adequado para as aulas práticas, nem material didático de qualidade para dar suporte às aulas teóricas.

A partir dessas constatações procurou-se formular princípios que orientem os professores na sua reflexão sobre a natureza do conhecimento artístico e na delimitação do espaço que a área de Arte pode ocupar no ensino fundamental, a partir de uma investigação do fenômeno artístico e de como se ensina e como se aprende arte.

A arte como objeto de conhecimento

O universo da arte caracteriza um tipo particular de conhecimento que o ser humano produz a partir das perguntas fundamentais que desde sempre se fez com relação ao seu lugar no mundo.

A manifestação artística tem em comum com o conhecimento científico, técnico ou filosófico seu caráter de criação e inovação. Essencialmente, o ato criador, em qualquer dessas formas de conhecimento, estrutura e organiza o mundo, respondendo aos desafios que dele emanam, num constante processo de transformação do homem e da realidade circundante. O produto da ação criadora, a inovação, é resultante do acréscimo de novos elementos estruturais ou da modificação de outros. Regido pela necessidade básica de ordenação, o espírito humano cria, continuamente, sua consciência de existir por meio de manifestações diversas.

O ser humano sempre organizou e classificou os fenômenos da natureza, o ciclo das estações, os astros no céu, as diferentes plantas e animais, as relações sociais, políticas e econômicas, para compreender seu lugar no universo, buscando a significação da vida.

Tanto a ciência quanto a arte, respondem a essa necessidade mediante a construção de objetos de conhecimento que, juntamente com as relações sociais, políticas e econômicas, sistemas filosóficos e éticos, formam o conjunto de manifestações simbólicas de uma determinada cultura. Ciência e arte são, assim, produtos que expressam as representações imaginárias das distintas culturas, que se renovam através dos tempos, construindo o percurso da história humana. A própria idéia de ciência como disciplina autônoma, distinta da arte, é produto recente da cultura ocidental. Nas antigas sociedades tradicionais não havia essa distinção: a arte integrava a vida dos grupos humanos, impregnada nos ritos, cerimônias e objetos de uso cotidiano; a ciência era exercida por curandeiros, sacerdotes, fazendo parte de um modo mítico de compreensão da realidade.

Mesmo na cultura moderna, a relação entre arte e ciência apresenta-se de diferentes maneiras, do início do mundo ocidental até os dias de hoje. Nos séculos que se sucederam ao Renascimento, arte e ciência eram cada vez mais consideradas como áreas de conhecimento totalmente diferentes, gerando uma concepção falaciosa, segundo a qual a ciência seria produto do pensamento racional e a arte, pura sensibilidade. Na verdade, nunca foi possível existir ciência sem imaginação, nem arte sem conhecimento. Tanto uma como a outra são ações criadoras na construção do devir humano. O próprio conceito de verdade científica cria mobilidade, torna-se verdade provisória, o que muito aproxima estruturalmente os produtos da ciência e da arte.

Os dinamismos do homem que apreende a realidade de forma poética e os do homem que a pensa cientificamente são vias peculiares e irredutíveis de acesso ao conhecimento, mas, ao mesmo tempo, são dois aspectos da unidade psíquica. Há uma tendência cada vez mais acentuada nas investigações contemporâneas no sentido de dimensionar a complementaridade entre arte e ciência, precisando a distinção entre elas e, ao mesmo tempo, integrando-as numa nova compreensão do ser humano. Nova, mas nem tanto. Existem muitas obras sobre o fenômeno da criatividade que citam exemplos de pessoas que escreveram a respeito do próprio processo criador. Artistas e cientistas relatam ocorrências semelhantes, tornando possível a sistematização de certas invariantes, como por exemplo, o ponto culminante da ação criadora, a famosa "Eureka!": o instante súbito do "Achei!" pode ocorrer para o matemático na resolução repentina de um problema, num momento em que ele não esteja pensando no assunto. Da mesma forma, um músico passeava a pé depois do almoço, quando lhe veio uma sinfonia inteira na cabeça; só precisou sentar depois para escrevê-la. É claro que nos dois casos, tanto o matemático quanto o músico estiveram durante um longo tempo anterior maturando questões, a partir de um processo contínuo de levantamento de dados, investigando possibilidades.

Parece que, em geral, esse caráter de "iluminação súbita" é comum à arte e à ciência, como algo que se revela à consciência do criador, vindo à tona independentemente de sua vontade, quer seja naquele ou noutro momento, mas sendo posterior a um imprescindível período de trabalho árduo sobre o assunto.

Malba Tahan, um dos mais importantes educadores brasileiros no campo da matemática, disse, no início da década de trinta, que a solução de um problema matemático é um verdadeiro poema de beleza e simplicidade.

Para um cientista, uma fórmula pode ser "bela"; para um artista plástico, as relações entre a luz e as formas são "problemas a serem resolvidos plasticamente". Parece que há muito mais coisas em comum entre estas duas formas de conhecimento do que sonha nossa vã filosofia.

Esta discussão interessa particularmente ao campo da educação, que manifesta uma necessidade urgente de formular novos paradigmas que evitem a oposição entre arte e ciência, para fazer frente às transformações políticas, sociais e tecnocientíficas que anunciam o ser humano do século XXI.

Apenas um ensino criador, que favoreça a integração entre a aprendizagem racional e estética dos alunos, poderá contribuir para o exercício conjunto complementar da razão e do sonho, no qual conhecer é também maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar duro, esforçar-se e alegrar-se com descobertas.

Com o objetivo de relacionar a arte com a formação dos alunos do ensino fundamental, serão apresentadas algumas características do fenômeno artístico.

O CONHECIMENTO ARTÍSTICO COMO PRODUÇÃO E FRUIÇÃO

— A obra de arte situa-se no ponto de encontro entre o particular e o universal da experiência humana.

"Até mesmo asa branca/ Bateu asas do sertão/ Então eu disse adeus Rosinha/ Guarda contigo meu coração" (Luís Gonzaga e Humberto Teixeira).

No exemplo da canção "Asa Branca", o vôo do pássaro (experiência humana universal) retrata a figura do retirante (experiência particular de algumas regiões).

Cada obra de arte é, ao mesmo tempo, um produto cultural de uma determinada época e uma criação singular da imaginação humana, cujo valor é universal.

Por isso, uma obra de arte não é mais avançada, mais evoluída, nem mais correta do que outra qualquer.

— A obra de arte revela para o artista e para o espectador uma possibilidade de existência e comunicação, além da realidade de fatos e relações habitualmente conhecidos.

O conhecimento artístico não tem como objetivo compreender e definir leis gerais que expliquem por que as coisas são como são.

"*Tudo certo como dois e dois são cinco*" (Caetano Veloso).

As formas artísticas apresentam uma síntese subjetiva de significações construídas por meio de imagens poéticas (visuais, sonoras, corporais, ou de conjuntos de palavras, como no texto literário ou teatral). Não é um discurso linear sobre objetos, fatos, questões, idéias e sentimentos. A forma artística é antes uma combinação de imagens que são objetos, fatos, questões, idéias e sentimentos, ordenados não pelas leis da lógica objetiva, mas por uma lógica intrínseca ao domínio do imaginário. O artista faz com que dois e dois possam ser cinco, uma árvore possa ser azul, uma tartaruga possa voar. A arte não representa ou reflete a realidade, ela é realidade percebida de um outro ponto de vista.

O artista desafia as coisas como são, para revelar como poderiam ser, segundo um certo modo de significar o mundo que lhe é próprio. O conhecimento artístico se realiza em momentos singulares, intraduzíveis, do artista ou do espectador com aquela obra particular, num instante particular.

— O que distingue essencialmente a criação artística das outras modalidades de conhecimento humano é a qualidade de comunicação entre os seres humanos que a obra de arte propicia, por uma utilização particular das formas de linguagem.

A corporificação de idéias e sentimentos do artista numa forma apreensível pelos sentidos caracteriza a obra artística como produto da criação humana.

O produto criado pelo artista propicia um tipo de comunicação no qual inúmeras formas de significações se condensam pela combinação de determinados elementos, diferentes para cada modalidade artística, como, por exemplo: linhas, formas, cores e texturas, na forma plástica; altura, timbre, intensidade e ritmo, na forma musical; personagens, espaço, texto e cenário, na forma teatral; e movimento, desenho no espaço, ritmo e composição, na forma da dança.

O que seria essa utilização particular das formas da linguagem? Num texto jornalístico, a matéria pode informar sobre uma peça teatral de fim de ano ocorrida na escola X, feita por um grupo de alunos, descrevendo e relatando o acontecimento. Seu objetivo é informar o leitor sobre o fato.

No conto "Pirlimpsiquice", Guimarães Rosa também fala de um acontecimento semelhante, de um modo completamente diferente. É um texto poético que se inicia com a seguinte frase: "Aquilo em nosso teatrinho foi de Oh!". Nessa frase, o texto não dá apenas uma informação ao leitor, mas concretiza uma multiplicidade de significações relativas à experiência de um grupo de alunos que fizeram uma peça de final de ano num colégio de padres. A expressão "foi de Oh!" é uma síntese poética que ganha sentido para o leitor dentro do conjunto do texto e contém tudo o que é relatado a seguir, ao mesmo tempo que lhe propicia conferir a este "Oh!" suas próprias significações. Essa expressão quer dizer o quê? Espanto, maravilha, embevecimento, susto, medo e muitas outras coisas para cada leitor. O que importa é que, em vez de descrever minuciosamente o que foi a experiência, Guimarães Rosa condensa toda essa experiência numa única frase síntese que, como imagem poética, é um modo particular de utilização das possibilidades da linguagem, criando um tipo diferenciado de comunicação entre as pessoas.

Assim como cada frase ganha sentido no conjunto do texto, realizando o todo da forma literária, cada elemento visual, musical, dramático ou de movimento tem seu lugar e se relaciona com os demais daquela forma artística específica.

— A forma artística fala por si mesma, independe e vai além das intenções do artista.

A "Guernica", de Picasso, contém a idéia do repúdio aos horrores da guerra. Uma pessoa que não conheça as intenções conscientes de Picasso pode ver a "Guernica" e sentir um impacto significativo; a significação é o produto revelado quando ocorre a relação entre as imagens da obra de Picasso e os dados de sua experiência pessoal.

A forma artística pode significar coisas diferentes, resultantes da experiência de apreciação de cada um. Seja na forma de alegoria, de formulação crítica, de descoberta de padrões formais, de propaganda ideológica, de pura poesia, a obra de arte ganha significado na fruição de cada espectador.

— A percepção estética é a chave da comunicação artística.

No processo de conhecimento artístico, do qual faz parte a apreciação estética, o canal privilegiado de compreensão é a qualidade da experiência sensível da percepção. Diante de uma obra de arte, habilidades de percepção, intuição, raciocínio e imaginação atuam tanto no artista quanto no espectador. Mas é inicialmente pelo canal da sensibilidade que se estabelece o contato entre a pessoa do artista e a do espectador, mediado pela percepção estética da obra de arte.

O processo de conhecimento advém de relações significativas, a partir da percepção das qualidades de linhas, texturas, cores, sons, movimentos, etc.

Quando Guimarães Rosa escreveu: "Nuvens, fiapos de sorvete de coco", criou uma forma artística na qual a metáfora, uma maneira especial de utilização da linguagem, reuniu elementos que, na realidade, estavam separados, mas se juntaram numa frase poética pela ação criadora do artista. Nessa apreciação estética importa não apenas o exercício da habilidade intelectiva mas, principalmente, que o leitor seja capaz de se deixar tocar sensivelmente para poder perceber, por exemplo, as qualidades de peso, luz, textura, densidade e cor contidas nas imagens de nuvens e fiapos de sorvete de coco; ao mesmo tempo, a experiência que essa pessoa tem ou não de observar nuvens, de gostar ou não de sorvete de coco, de saber ou não o que é uma metáfora fazem ressoar

as imagens do texto nas suas próprias imagens internas e permitem que crie a significação particular que o texto lhe revela. A significação não está, portanto, na obra, mas na interação complexa de natureza primordialmente imaginativa entre a obra e o espectador.

— A personalidade do artista é ingrediente que se transforma em gesto criador, fazendo parte da substância mesma da obra.

Van Gogh disse: "Quero pintar em verde e vermelho as paixões humanas". Os dados da sensibilidade se convertem em matéria expressiva de tal maneira que configuram o próprio conteúdo da obra de arte: aquilo que é percebido pelos sentidos se transforma em uma construção feita de relações formais por meio da criação artística. O motor que organiza esse conjunto é a sensibilidade: a emoção (*emovere* quer dizer o que se move) desencadeia o dinamismo criador do artista. A emoção que provoca o impacto no apreciador faz ressoar, dentro dele, o movimento que desencadeia novas combinações significativas entre as suas imagens internas em contato com as imagens da obra de arte. Mas a obra de arte não é resultante apenas da sensibilidade do artista, assim como a emoção estética do espectador não lhe vem unicamente do sentimento que a obra suscita nele. Na produção e apreciação da arte estão presentes habilidades de relacionar e solucionar questões propostas pela organização dos elementos que compõem as formas artísticas: conhecer arte envolve o exercício conjunto do pensamento, da intuição, da sensibilidade e da imaginação.

— A imaginação criadora transforma a existência humana através da pergunta que dá sentido à aventura de conhecer: "Já pensou se fosse possível?".

"O mestre Nasrudin estava sentado à beira de um lago muito grande. O prefeito da cidade passava por ali naquele momento e viu quando Nasrudin jogou um pouco de iogurte nas águas e começou a mexê-las com uma vareta. Perguntou-lhe o que fazia e o outro respondeu:

— Estou fazendo iogurte.

— Mas isto é um absurdo — disse o prefeito. — É impossível fazer iogurte dessa maneira, água não vira iogurte.

— Já pensou se fosse possível? — respondeu Nasrudin"[9].

A imaginação criadora permite ao ser humano conceber situações, fatos, idéias e sentimentos que se realizam como imagens internas, a partir da manipulação da linguagem. É essa capacidade de formar imagens que torna possível a evolução do homem e o desenvolvimento da criança; visualizar situações que não existem, mas que podem vir a existir, abre o acesso a possibilidades que estão além da experiência imediata.

A emoção é movimento, a imaginação dá forma e densidade à experiência de perceber, sentir e pensar, criando imagens internas que se combinam para representar essa experiência. A faculdade imaginativa está na raiz de qualquer processo de conhecimento, seja científico, artístico ou técnico. A flexibilidade é o atributo característico da atividade imaginativa, pois é o que permite exercitar inúmeras composições entre imagens, para investigar possibilidades e não apenas reproduzir relações conhecidas.

No caso do conhecimento artístico, o domínio do imaginário é o lugar privilegiado de sua atuação: é no terreno das imagens que a arte realiza sua força comunicativa.

"Oi, meu patrão, a gente num deve de levá os negoço de arranco, lá cumo quem diz a ferro e fogo.

9. Ver Grillo, N., 1994.

Quem num arranja de bons modo, de cum força é que num vai.

Corda munto esticada rebenta.

Ancê já viu cumo é que se tempera viola? Pois arrepare.

Caboclo pega da viola cum jeito, cumo quem corre a mão na crina de burro chocro.

Puxa pras cavera de devagá.

Aperta elas leve leve.

Passa os dedo nas corda, experimenta.

Bombeia o bordão.

Entesa as tripa do meio: ipa! Não vai rebentá.

Destroce, torna a experimentá.

Tempera a prima na afinação, sorta um espiricado e cumeça a ponteá.

Por daí um poco viola tá chorano cumo gente.

Magina ancê se o violero de um arranco apertasse as cravera numa vezada.

Num ficava uma corda só.

Era um desastre dos diabo.

A gente, meu patrão, decede os negoço cumo quem tá temperano viola"[10].

A qualidade imaginativa é um elemento indispensável na apreensão dos conteúdos, possibilitando que a aprendizagem se realize por meio de estratégias pessoais de cada aluno.

O CONHECIMENTO ARTÍSTICO COMO REFLEXÃO

Além do conhecimento artístico como experiência estética direta da obra de arte, o universo da arte contém também um outro tipo de conhecimento, gerado pela necessidade de investigar o campo artístico como atividade humana. Tal conhecimento delimita o fenômeno artístico:

— como produto das culturas;

— como parte da História;

— como estrutura formal na qual podem ser identificados os elementos que compõem os trabalhos artísticos e os princípios que regem sua combinação.

É função da escola instrumentar os alunos na compreensão que podem ter dessas questões, em cada nível de desenvolvimento, para que sua produção artística ganhe sentido e possa se enriquecer também pela reflexão sobre a arte como objeto de conhecimento.

Em síntese o conhecimento da arte envolve:

- a experiência de fazer formas artísticas e tudo que entra em jogo nessa ação criadora: recursos pessoais, habilidades, pesquisa de materiais e

10. Ver Gomes, L., 1985.

técnicas, a relação entre perceber, imaginar e realizar um trabalho de arte;

- a experiência de fruir formas artísticas, utilizando informações e qualidades perceptivas e imaginativas para estabelecer um contato, uma conversa em que as formas signifiquem coisas diferentes para cada pessoa;

- a experiência de refletir sobre a arte como objeto de conhecimento, onde importam dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado, a história da arte e os elementos e princípios formais que constituem a produção artística, tanto de artistas quanto dos próprios alunos.

Assim, a partir desse quadro de referências, situa-se a área de Arte dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais como um tipo de conhecimento que envolve tanto a experiência de apropriação de produtos artísticos (que incluem as obras originais e as produções relativas à arte, tais como textos, reproduções, vídeos, gravações, entre outros) quanto o desenvolvimento da competência de configurar significações por meio da realização de formas artísticas. Ou seja, entende-se que aprender arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também a conquista da significação do que fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, alimentada pelo contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura através da história e como conjunto organizado de relações formais. É importante que os alunos compreendam o sentido do fazer artístico; que suas experiências de desenhar, cantar, dançar ou dramatizar não são atividades que visam distraí-los da "seriedade" das outras disciplinas. Ao fazer e conhecer arte o aluno percorre trajetos de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolvem potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem alicerçar a consciência do seu lugar no mundo e também contribuem inegavelmente para sua apreensão significativa dos conteúdos das outras disciplinas do currículo.

Por meio do convívio com o universo da arte, os alunos podem conhecer:

- o fazer artístico como experiência poética (a técnica e o fazer como articulação de significados e experimentação de materiais e suportes variados);

- o fazer artístico como desenvolvimento de potencialidades: percepção, reflexão, sensibilidade, imaginação, intuição, curiosidade e flexibilidade;

- o fazer artístico como experiência de interação (celebração e simbolização de histórias grupais);

- o objeto artístico como forma (sua estrutura ou leis internas de formatividade);

- o objeto artístico como produção cultural (documento do imaginário humano, sua historicidade e sua diversidade).

A aprendizagem artística envolve, portanto, um conjunto de diferentes tipos de conhecimentos, que visam à criação de significações, exercitando fundamentalmente a constante possibilidade de transformação

do ser humano. Além disso, encarar a arte como produção de significações que se transformam no tempo e no espaço permite contextualizar a época em que se vive na sua relação com as demais.

A arte é um modo privilegiado de conhecimento e aproximação entre indivíduos de culturas distintas, pois favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças expressas nos produtos artísticos e concepções estéticas, num plano que vai além do discurso verbal: uma criança da cidade, ao observar uma dança indígena, estabelece um contato com o índio que pode revelar mais sobre o valor e a extensão de seu universo do que uma explanação sobre a função do rito nas comunidades indígenas. E vice-versa.

Nessa perspectiva, a área de Arte tem uma função importante a cumprir. Ela situa o fazer artístico como fato e necessidade de humanizar o homem histórico, brasileiro, que conhece suas características tanto particulares, tal como se mostram na criação de uma arte brasileira, quanto universais, tal como se revelam no ponto de encontro entre o fazer artístico dos alunos e o fazer dos artistas de todos os tempos, que sempre inauguram formas de tornar presente o inexplicável.

APRENDER E ENSINAR ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Aprender arte é desenvolver progressivamente um percurso de criação pessoal cultivado, ou seja, alimentado pelas interações significativas que o aluno realiza com aqueles que trazem informações pertinentes para o processo de aprendizagem (outros alunos, professores, artistas, especialistas), com fontes de informação (obras, trabalhos dos colegas, acervos, reproduções, mostras, apresentações) e com o seu próprio percurso de criador.

Fazer arte e pensar sobre o trabalho artístico que realiza, assim como sobre a arte que é e foi concretizada na história, podem garantir ao aluno uma situação de aprendizagem conectada com os valores e os modos de produção artística nos meios socioculturais.

Ensinar arte em consonância com os modos de aprendizagem do aluno, significa, então, não isolar a escola da informação sobre a produção histórica e social da arte e, ao mesmo tempo, garantir ao aluno a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais ou grupais com base em intenções próprias. E tudo isso integrado aos aspectos lúdicos e prazerosos que se apresentam durante a atividade artística.

Assim, aprender com sentido e prazer está associado à compreensão mais clara daquilo que é ensinado. Para tanto, os conteúdos da arte não podem ser banalizados, mas devem ser ensinados por meio de situações e/ou propostas que alcancem os modos de aprender do aluno e garantam a participação de cada um dentro da sala de aula. Tais orientações favorecem o emergir de formulações pessoais de idéias, hipóteses, teorias e formas artísticas. Progressivamente e por meio de trabalhos contínuos essas formulações tendem a se aproximar de modos mais elaborados de fazer e pensar sobre arte. Introduzir o aluno do primeiro ciclo do ensino fundamental às origens do teatro ou aos textos de dramaturgia por meio de histórias narradas pode despertar maior interesse e curiosidade sem perder a integridade dos conteúdos e fatos históricos.

Cabe ao professor escolher os modos e recursos didáticos adequados para apresentar as informações, observando sempre a necessidade de introduzir formas artísticas, porque ensinar arte com arte é o caminho mais eficaz. Em outras palavras, o texto literário, a canção e a imagem trarão mais conhecimentos ao aluno e serão mais eficazes como portadores de informação e sentido. O aluno, em situações de aprendizagem, precisa ser convidado a se exercitar nas práticas de aprender a ver, observar, ouvir, atuar, tocar e refletir sobre elas.

É papel da escola incluir as informações sobre a arte produzida nos âmbitos regional, nacional e internacional, compreendendo criticamente também aquelas produzidas pelas mídias para democratizar o conhecimento e ampliar as possibilidades de participação social do aluno.

Ressalta-se que o percurso criador do aluno, contemplando os aspectos expressivos e construtivos, é o foco central da orientação e planejamento da escola.

O ensino fundamental configura-se como um momento escolar especial na vida dos alunos, porque é nesse momento de seu desenvolvimento que eles tendem a se aproximar mais das questões do universo do adulto e tentam compreendê-las dentro de suas possibilidades. Ficam curiosos sobre temas como a dinâmica das relações sociais, as relações de trabalho, como e por quem as coisas são produzidas.

No que se refere à arte, o aluno pode tornar-se consciente da existência de uma produção social concreta e observar que essa produção tem história.

O aluno pode observar ainda que os trabalhos artísticos envolvem a aquisição de códigos e habilidades que passa a querer dominar para incorporar em seus trabalhos. Tal desejo de domínio está correlacionado à nova percepção de que pode assimilar para si formas artísticas elaboradas por pessoas ou grupos sociais, ao trilhar um caminho de trabalho artístico pessoal. Esse procedimento diminui a defasagem entre o que o aluno projeta e o que quer alcançar.

Assim sendo, é no final desse período que o aluno, desenvolvendo práticas de representação mediante um processo de dedicação contínua, dominará códigos construídos socialmente em arte, sem perder seu modo de articular tais informações ou sua originalidade.

A aprendizagem em arte acompanha o processo de desenvolvimento geral da criança e do jovem desse período, que observa que sua participação nas atividades do cotidiano social estão envoltas nas regularidades, acordos, construções e leis que reconhece na dinâmica social da comunidade à qual pertence, pelo fato de se perceber como parte constitutiva desta.

Também cabe à escola orientar seu trabalho com o objetivo de preservar e impulsionar a dinâmica do desenvolvimento e da aprendizagem, preservando a autonomia do aluno e favorecendo o contato sistemático com os conteúdos, temas e atividades que melhor garantirão seu progresso e integração como estudante.

Tal conjunto de considerações sobre os modos de aprender e ensinar arte possibilitam uma revisão das teorias sobre a arte da criança e do adolescente.

A ação artística também costuma envolver criação grupal: nesse momento a arte contribui para o fortalecimento do conceito de grupo como socializador e criador de um universo imaginário, atualizando referências e desenvolvendo sua própria história. A arte torna presente o grupo para si mesmo, por meio de suas representações imaginárias. O aspecto lúdico dessa atividade é fundamental.

Quando brinca, a criança desenvolve atividades rítmicas, melódicas, fantasia-se de adulto, produz desenhos, danças, inventa histórias. Mas esse lugar da atividade lúdica no início da infância é cada vez mais substituído, fora e dentro da escola, por situações que antes favorecem a reprodução mecânica de valores impostos pela cultura de massas em detrimento da experiência imaginativa.

Embora o jovem tenha sempre grande interesse por aprender a fazer formas presentes no entorno, mantém o desenvolvimento de seu percurso de criação individual, que não pode se perder. O aluno pode e quer criar suas próprias imagens partindo de uma experiência pessoal particular, de algo que viveu ou aprendeu, da escolha de um tema, de uma técnica, ou de uma influência, ou de um contato com a natureza e assim por diante.

Cabe também ao professor tanto alimentar os alunos com informações e procedimentos de artes que podem e querem dominar quanto saber orientar e preservar o desenvolvimento do trabalho pessoal, proporcionando ao aluno oportunidade de realizar suas próprias escolhas para concretizar projetos pessoais e grupais.

A qualidade da ação pedagógica que considera tanto as competências relativas à percepção estética quanto aquelas envolvidas no fazer artístico pode contribuir para o fortalecimento da consciência criadora do aluno.

O aluno fica exigente e muito crítico em relação à própria produção, justamente porque nesse momento de seu desenvolvimento já pode compará-la, de modo mais sistemático, às do círculo de produção social ao qual tem acesso. Essa caracterização do aluno tem levado à crença de que nesse período a criança é menos espontânea e menos criativa nas atividades artísticas que no período anterior à escolaridade.

O aluno de primeira a quarta série do ensino fundamental busca se aproximar da produção cultural de arte. Entretanto, tais interesses não podem ser confundidos com submissão aos padrões adultos de arte. A vivência integral desse momento autorizará o jovem a estruturar trabalhos próprios, com marca individual, inaugurando proposições poéticas autônomas que assimilam influências e transformam o trabalho que desenvolvem dentro do seu percurso de criação nas diversas formas da arte. No período posterior, de quinta a oitava séries, essa vivência propiciará criar poéticas próprias, concretizadas com intencionalidade.

A área deve ser incorporada com objetivos amplos que atendam às características das aprendizagens, combinando o fazer artístico ao conhecimento e à reflexão em arte. Esses objetivos devem assegurar a aprendizagem do aluno nos planos perceptivo, imaginativo e produtivo.

Com relação aos conteúdos, orienta-se o ensino da área de modo a acolher a diversidade do repertório cultural que a criança traz para a escola, a trabalhar com os produtos da comunidade na qual a escola está inserida e também que se introduzam informações da produção social a partir de critérios de seleção adequados à participação do estudante na sociedade como cidadão informado.

A formação em arte, que inclui o conhecimento do que é e foi produzido em diferentes comunidades, deve favorecer a valorização dos povos pelo reconhecimento de semelhanças e contrastes, qualidades e especificidades, o que pode abrir o leque das múltiplas escolhas que o jovem terá que realizar ao longo de seu crescimento, na consolidação de sua identidade.

O fenômeno artístico está presente em diferentes manifestações que compõem os acervos da cultura popular, erudita, modernos meios de comunicação e novas tecnologias.

Além disso, a arte nem sempre se apresenta no cotidiano como obra de arte. Mas pode ser observada na forma dos objetos, no arranjo de vitrines, na música dos puxadores de rede, nas ladainhas entoadas por tapeceiras tradicionais, na dança de rua executada por meninos e meninas, nos pregões de vendedores, nos jardins, na vestimenta, etc. O incentivo à curiosidade pela manifestação artística de diferentes culturas, por suas crenças, usos e costumes, pode despertar no aluno o interesse por valores diferentes dos seus, promovendo o respeito e o reconhecimento dessas distinções; ressalta-se assim a pertinência intrínseca de cada grupo e de seu conjunto de valores, possibilitando ao aluno reconhecer em si e valorizar no outro a capacidade artística de manifestar-se na diversidade.

O ensino de Arte é área de conhecimento com conteúdos específicos e deve ser consolidada como parte constitutiva dos currículos escolares, requerendo, portanto, capacitação dos professores para orientar a formação do aluno.

OBJETIVOS GERAIS DE ARTE PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

No transcorrer do ensino fundamental, o aluno poderá desenvolver sua competência estética e artística nas diversas modalidades da área de Arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), tanto para produzir trabalhos pessoais e grupais quanto para que possa, progressivamente, apreciar, desfrutar, valorizar e julgar os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade.

Nesse sentido, o ensino de Arte deverá organizar-se de modo que, ao final do ensino fundamental, os alunos sejam capazes de:

- expressar e saber comunicar-se em artes mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas;
- interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los nos trabalhos pessoais;
- edificar uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, no percurso de criação que abriga uma multiplicidade de procedimentos e soluções;
- compreender e saber identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos;
- observar as relações entre o homem e a realidade com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, indagando, argumentando e apreciando arte de modo sensível;
- compreender e saber identificar aspectos da função e dos resultados do trabalho do artista, reconhecendo, em sua própria experiência de aprendiz, aspectos do processo percorrido pelo artista;
- buscar e saber organizar informações sobre a arte em contato com artistas, documentos, acervos nos espaços da escola e fora dela (livros, revistas, jornais, ilustrações, diapositivos, vídeos, discos, cartazes) e acervos públicos (museus, galerias, centros de cultura, bibliotecas, fonotecas, videotecas, cinematecas), reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias.

OS CONTEÚDOS DE ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam o ensino e a aprendizagem de conteúdos que colaboram para a formação do cidadão, buscando igualdade de participação e compreensão sobre a produção nacional e internacional de arte. A seleção e a ordenação de conteúdos gerais de Arte têm como pressupostos a clarificação de alguns critérios, que também encaminham a elaboração dos conteúdos de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança e, no conjunto, procuram promover a formação artística e estética do aprendiz e a sua participação na sociedade.

Não estão definidas aqui as modalidades artísticas a serem trabalhadas a cada ciclo, mas são oferecidas condições para que as diversas equipes possam definir em suas escolas os projetos curriculares (ver em Orientações Didáticas deste documento a questão da organização do espaço e do tempo de trabalho).

Sabe-se que, nas escolas e nas comunidades onde elas estão inseridas, há uma diversidade de recursos humanos e materiais disponíveis; portanto, considerando a realidade concreta das escolas, ressaltam-se alguns aspectos fundamentais para os projetos a serem desenvolvidos.

É desejável que o aluno, ao longo da escolaridade, tenha oportunidade de vivenciar o maior número de formas de arte; entretanto, isso precisa ocorrer de modo que cada modalidade artística possa ser desenvolvida e aprofundada.

Partindo dessas premissas, os conteúdos da área de Arte devem estar relacionados de tal maneira que possam sedimentar a aprendizagem artística dos alunos do ensino fundamental. Tal aprendizagem diz respeito à possibilidade de os alunos desenvolverem um processo contínuo e cada vez mais complexo no domínio do conhecimento artístico e estético, seja no exercício do seu próprio processo criador, por meio das formas artísticas, seja no contato com obras de arte e com outras formas presentes nas culturas ou na natureza. O estudo, a análise e a apreciação das formas podem contribuir tanto para o processo pessoal de criação dos alunos como também para o conhecimento progressivo e significativo da função que a arte desempenha nas culturas humanas.

O conjunto de conteúdos está articulado dentro do contexto de ensino e aprendizagem em três eixos norteadores: a produção, a fruição e a reflexão.

A produção refere-se ao fazer artístico e ao conjunto de questões a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e dos produtores sociais de arte.

A fruição refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado. Tal ação contempla a fruição da produção dos alunos e da produção histórico-social em sua diversidade.

A reflexão refere-se à construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos colegas e sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão.

Os três eixos estão articulados na prática, ao mesmo tempo que mantêm seus espaços próprios. Os conteúdos poderão ser trabalhados em qualquer ordem, segundo decisão do professor, em conformidade com o desenho curricular de sua equipe.

Critérios para a seleção de conteúdos

Tendo em conta os três eixos como articuladores do processo de ensino e aprendizagem acredita-se que, para a seleção e a ordenação dos conteúdos gerais de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança por ciclo, é preciso considerar os seguintes critérios:

- conteúdos compatíveis com as possibilidades de aprendizagem do aluno;
- valorização do ensino de conteúdos básicos de arte necessários à formação do cidadão, considerando, ao longo dos ciclos de escolaridade,

manifestações artísticas de povos e culturas de diferentes épocas, incluindo a contemporaneidade;

- especificidades do conhecimento e da ação artística.

Conteúdos gerais de Arte

Os conteúdos gerais de Arte estão propostos para serem trabalhados de primeira a oitava séries, seguindo os critérios para seleção e ordenação dos conteúdos circunscritos neste documento. Os conteúdos de primeira a quarta séries serão definidos nas modalidades artísticas específicas.

Assim, os conteúdos gerais do ensino fundamental em Arte são:

- a arte como expressão e comunicação dos indivíduos;
- elementos básicos das formas artísticas, modos de articulação formal, técnicas, materiais e procedimentos na criação em arte;
- produtores em arte: vidas, épocas e produtos em conexões;
- diversidade das formas de arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional: produções, reproduções e suas histórias;
- a arte na sociedade, considerando os produtores em arte, as produções e suas formas de documentação, preservação e divulgação em diferentes culturas e momentos históricos.

Os conteúdos de Arte para primeiro e segundo ciclos, aqui relacionados, estão descritos separadamente para garantir presença e profundidade das formas artísticas nos projetos educacionais. No entanto, o professor poderá reconhecer as possibilidades de interseção entre elas para o seu trabalho em sala de aula, assim como com as demais disciplinas do currículo.

Tendo em vista não haver definições para a presença das diversas formas artísticas no currículo e o professor das séries iniciais não ter vivenciado uma formação mais acurada nesta área, optou-se por uma proposição de conteúdos sem diferenciações por ciclos escolares. A critério das escolas e respectivos professores, é preciso variar as formas artísticas propostas ao longo da escolaridade, quando serão trabalhadas Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro (ver em Orientações Didáticas a organização do tempo e do espaço dos trabalhos).

Nas modalidades artísticas específicas buscou-se explicitar, para maior clareza do trabalho pedagógico de Arte, os conteúdos em dois grupos, o primeiro relativo a cada modalidade artística e o segundo relativo a normas, valores e atitudes, comum a todas.

ARTE

2ª PARTE

ARTES VISUAIS

As artes visuais, além das formas tradicionais (pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial), incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance).

Cada uma dessas visualidades é utilizada de modo particular e em várias possibilidades de combinações entre imagens, por intermédio das quais os alunos podem expressar-se e comunicar-se entre si de diferentes maneiras.

O mundo atual caracteriza-se por uma utilização da visualidade em quantidades inigualáveis na história, criando um universo de exposição múltipla para os seres humanos, o que gera a necessidade de uma educação para saber perceber e distinguir sentimentos, sensações, idéias e qualidades. Por isso o estudo das visualidades pode ser integrado nos projetos educacionais. Tal aprendizagem pode favorecer compreensões mais amplas para que o aluno desenvolva sua sensibilidade, afetividade e seus conceitos e se posicione criticamente.

A educação em artes visuais requer trabalho continuamente informado sobre os conteúdos e experiências relacionados aos materiais, às técnicas e às formas visuais de diversos momentos da história, inclusive contemporâneos. Para tanto, a escola deve colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de experiências de aprender e criar, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e grupal.

A educação visual deve considerar a complexidade de uma proposta educacional que leve em conta as possibilidades e os modos de os alunos transformarem seus conhecimentos em arte, ou seja, o modo como aprendem, criam e se desenvolvem na área.

Criar e perceber formas visuais implica trabalhar freqüentemente com as relações entre os elementos que as compõem, tais como ponto, linha, plano, cor, luz, movimento e ritmo. As articulações desses elementos nas imagens dá origem à configuração de códigos que se transformam ao longo dos tempos. Tais normas de formação das imagens podem ser assimiladas pelos alunos como conhecimento e aplicação prática recriadora e atualizada em seus trabalhos, conforme seus projetos demandem e sua sensibilidade e condições de concretizá-los permitam. O aluno também cria suas poéticas onde gera códigos pessoais.

Além disso, é preciso considerar as técnicas, procedimentos, informações históricas, produtores, relações culturais e sociais envolvidas na experiência que darão suporte às suas representações (conceitos ou teorias) sobre arte. Tais representações transformam-se ao longo do desenvolvimento à medida que avança o processo de aprendizagem.

Os blocos de conteúdos de Artes Visuais para o primeiro e o segundo ciclos são:

EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO NA PRÁTICA DOS ALUNOS EM ARTES VISUAIS

- As artes visuais no fazer dos alunos: desenho, pintura, colagem, escultura, gravura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, histórias em quadrinhos, produções informatizadas.
- Criação e construção de formas plásticas e visuais em espaços diversos (bidimensional e tridimensional).

- Observação e análise das formas que produz e do processo pessoal nas suas correlações com as produções dos colegas.
- Consideração do elementos básicos da linguagem visual em suas articulações nas imagens produzidas (relações entre ponto, linha, plano, cor, textura, forma, volume, luz, ritmo, movimento, equilíbrio).
- Reconhecimento e utilização dos elementos da linguagem visual representando, expressando e comunicando por imagens: desenho, pintura, gravura, modelagem, escultura, colagem, construção, fotografia, cinema, vídeo, televisão, informática, eletrografia.
- Contato e reconhecimento das propriedades expressivas e construtivas dos materiais, suportes, instrumentos, procedimentos e técnicas na produção de formas visuais.
- Experimentação, utilização e pesquisa de materiais e técnicas artísticas (pincéis, lápis, giz de cera, papéis, tintas, argila, goivas) e outros meios (máquinas fotográficas, vídeos, aparelhos de computação e de reprografia).
- Seleção e tomada de decisões com relação a materiais, técnicas, instrumentos na construção das formas visuais.

AS ARTES VISUAIS COMO OBJETO DE APRECIAÇÃO SIGNIFICATIVA

- Convivência com produções visuais (originais e reproduzidas) e suas concepções estéticas nas diferentes culturas (regional, nacional e internacional).
- Identificação dos significados expressivos e comunicativos das formas visuais.
- Contato sensível, reconhecimento e análise de formas visuais presentes na natureza e nas diversas culturas.
- Reconhecimento e experimentação de leitura dos elementos básicos da linguagem visual, em suas articulações nas imagens apresentadas pelas diferentes culturas (relações entre ponto, linha, plano, cor, textura, forma, volume, luz, ritmo, movimento, equilíbrio).
- Contato sensível, reconhecimento, observação e experimentação de leitura das formas visuais em diversos meios de comunicação da imagem: fotografia, cartaz, televisão, vídeo, histórias em quadrinhos, telas de computador, publicações, publicidade, desenho industrial, desenho animado.
- Identificação e reconhecimento de algumas técnicas e procedimentos artísticos presentes nas obras visuais.

- Fala, escrita e outros registros (gráfico, audiográfico, pictórico, sonoro, dramático, videográfico) sobre as questões trabalhadas na apreciação de imagens.

AS ARTES VISUAIS COMO PRODUTO CULTURAL E HISTÓRICO

- Observação, estudo e compreensão de diferentes obras de artes visuais, artistas e movimentos artísticos produzidos em diversas culturas (regional, nacional e internacional) e em diferentes tempos da história.
- Reconhecimento da importância das artes visuais na sociedade e na vida dos indiví- duos.
- Identificação de produtores em artes visuais como agentes sociais de diferentes épocas e culturas: aspectos das vidas e alguns produtos artísticos.
- Pesquisa e freqüência junto das fontes vivas (artistas) e obras para reconhecimento e reflexão sobre a arte presente no entorno.
- Contato freqüente, leitura e discussão de textos simples, imagens e informações orais sobre artistas, suas biografias e suas produções.
- Reconhecimento e valorização social da organização de sistemas para documentação, preservação e divulgação de bens culturais.
- Freqüência e utilização das fontes de informação e comunicação artística presentes nas culturas (museus, mostras, exposições, galerias, ateliês, oficinas).
- Elaboração de registros pessoais para sistematização e assimilação das experiências com formas visuais, informantes, narradores e fontes de informação.

DANÇA

A arte da dança faz parte das culturas humanas e sempre integrou o trabalho, as religiões e as atividades de lazer. Os povos sempre privilegiaram a dança, sendo esta um bem cultural e uma atividade inerente à natureza do homem.

Toda ação humana envolve a atividade corporal. A criança é um ser em constante mobilidade e utiliza-se dela para buscar conhecimento de si mesma e daquilo que a rodeia, relacionando-se com objetos e pessoas. A ação física é necessária para que a criança harmonize de maneira integradora as potencialidades motoras, afetivas e cognitivas.

A criança se movimenta nas ações do seu cotidiano. Correr, pular, girar e subir nos objetos são algumas das atividades dinâmicas que estão ligadas à sua necessidade de experimentar o corpo não só para seu domínio, mas na construção de sua autonomia. A ação física é a primeira forma de aprendizagem da criança, estando a motricidade ligada à atividade mental. Ela se movimenta não só em função de respostas funcionais (como ocorre com a maioria dos adultos), mas pelo prazer do exercício, para explorar o meio ambiente, adquirir melhor mobilidade e se expressar com liberdade. Possui, nesta etapa de sua vida, um vocabulário gestual fluente e expressivo.

A atividade da dança na escola pode desenvolver na criança a compreensão de sua capacidade de movimento, mediante um maior entendimento de como seu corpo funciona. Assim, poderá usá-lo expressivamente com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade.

Tal visão está de acordo com as pesquisas mais recentes feitas pelos neurocientistas que estudam as relações entre o desenvolvimento da inteligência, os sentimentos e o desempenho corporal. Essas novas teorias criam um desafio à visão tradicional que separa corpo e mente, razão e emoção.

Um dos objetivos educacionais da dança é a compreensão da estrutura e do funcionamento corporal e a investigação do movimento humano.

Esses conhecimentos devem ser articulados com a percepção do espaço, peso e tempo. A dança é uma forma de integração e expressão tanto individual quanto coletiva, em que o aluno exercita a atenção, a percepção, a colaboração e a solidariedade. A dança é também uma fonte de comunicação e de criação informada nas culturas. Como atividade lúdica a dança permite a experimentação e a criação, no exercício da espontaneidade. Contribui também para o desenvolvimento da criança no que se refere à consciência e à construção de sua imagem corporal, aspectos que são fundamentais para seu crescimento individual e sua consciência social.

Nas atividades coletivas, as improvisações em dança darão oportunidade à criança de experimentar a plasticidade de seu corpo, de exercitar suas potencialidades motoras e expressivas ao se relacionar com os outros. Nessa interação poderá reconhecer semelhanças e contrastes, buscando compreender e coordenar as diversas expressões e habilidades com respeito e cooperação.

Ao planejar as aulas, o professor deve considerar o desenvolvimento motor da criança, observar suas ações físicas e habilidades naturais. Deve estimular a pesquisa consciente a fim de ampliar o repertório gestual, capacitar o corpo para o movimento, dar sentido e organização às suas potencialidades. Deve estimular o aluno a reconhecer ritmos — corporais e externos —, explorar

o espaço, inventar seqüências de movimento, explorar sua imaginação, desenvolver seu sentido de forma e linha e se relacionar com os outros alunos buscando dar forma e sentido às suas pesquisas de movimento. Esses são elementos básicos para introduzir o aluno na linguagem da dança.

A ação física é parte da aprendizagem da criança. Essa atividade, necessária para o seu desenvolvimento, é permeada pela curiosidade e pelo desejo de conhecimento. Por isso é importante que a dança seja desenvolvida na escola com espírito de investigação, para que a criança tome consciência da função dinâmica do corpo, do gesto e do movimento como uma manifestação pessoal e cultural.

O aluno deve observar e apreciar as atividades de dança realizadas por outros (colegas e adultos), para desenvolver seu olhar, fruição, sensibilidade e capacidade analítica, estabelecendo opiniões próprias. Essa é também uma maneira de o aluno compreender e incorporar a diversidade de expressões, de reconhecer individualidades e qualidades estéticas. Tal fruição enriquecerá sua própria criação em dança.

A atitude do professor em sala de aula é importante para criar climas de atenção e concentração, sem que se perca a alegria. As aulas tanto podem inibir o aluno quanto fazer com que atue de maneira indisciplinada. Estabelecer regras de uso do espaço e de relacionamento entre os alunos é importante para garantir o bom andamento da aula. A adequação da roupa para permitir mais mobilidade é indispensável. É preciso dar condições para o aluno criar confiança para explorar movimentos, para estimular a inventividade e a coordenação de suas ações com a dos outros.

Os temas devem ser escolhidos considerando o desenvolvimento do aluno. Podem ser propostas de pesquisa de movimentos, de estímulos rítmicos, de criação de movimentos em duplas ou grupos e de composição com a área de música. Nem sempre a originalidade é necessária em cada aula, pois os alunos gostam e necessitam da repetição de atividades. Essa experimentação possibilita que descubram suas capacidades e adquiram segurança ao se movimentar e possam atuar e recriar a partir de suas descobertas.

Não é necessário que as aulas sejam acompanhadas por estímulos sonoros criados, pois no silêncio existem ritmos (internos e externos) que podem e devem ser explorados.

Os jogos populares de movimento, cirandas, amarelinhas e muitos outros são importantes fontes de pesquisa. Essas manifestações populares devem ser valorizadas pelo professor e estar presentes no repertório dos alunos, pois são parte da riqueza cultural dos povos, constituindo importante material para a aprendizagem.

A dança, assim como é proposta pela área de Arte, tem como propósito o desenvolvimento integrado do aluno. A experiência motora permite observar e analisar as ações humanas propiciando o desenvolvimento expressivo que é o fundamento da criação estética. Os aspectos artísticos da dança, como são aqui propostos, são do domínio da arte.

A DANÇA NA EXPRESSÃO E NA COMUNICAÇÃO HUMANA

- Reconhecimento dos diferentes tecidos que constituem o corpo (pele, músculos e ossos) e suas funções (proteção, movimento e estrutura).
- Observação e análise das características corporais individuais: a forma, o volume e o peso.
- Experimentação e pesquisa das diversas formas de locomoção, deslocamento e orientação no espaço (caminhos, direções e planos).
- Experimentação na movimentação con-siderando as mudanças de velocidade, de tempo, de ritmo e o desenho do corpo no espaço.
- Observação e experimentação das relações entre peso corporal e equilíbrio.
- Reconhecimento dos apoios do corpo explorando-os nos planos (os próximos ao piso até a posição de pé).
- Improvisação na dança, inventando, registrando e repetindo seqüências de movimentos criados.
- Seleção dos gestos e movimentos observados em dança, imitando, recriando, mantendo suas características individuais.
- Seleção e organização de movimentos para a criação de pequenas coreografias.
- Reconhecimento e desenvolvimento da expressão em dança.

A DANÇA COMO MANIFESTAÇÃO COLETIVA

- Reconhecimento e identificação das qualidades individuais de movimento, observando os outros alunos, aceitando a natureza e o desempenho motriz de cada um.
- Improvisação e criação de seqüência de movimento com os outros alunos.
- Reconhecimento e exploração de espaço em duplas ou outros tipos de formação em grupos.
- Integração e comunicação com os outros por meio dos gestos e dos movimentos.

- Criação de movimentos em duplas ou grupos opondo qualidades de movimentos (leve e pesado, rápido e lento, direto e sinuoso, alto e baixo).

- Observação e reconhecimento dos movimentos dos corpos presentes no meio circundante, distinguindo as qualidades de movimento e as combinações das características individuais.

A DANÇA COMO PRODUTO CULTURAL E APRECIAÇÃO ESTÉTICA

- Reconhecimento e distinção das diversas modalidades de movimento e suas combinações como são apresentadas nos vários estilos de dança.

- Identificação e reconhecimento da dança e suas concepções estéticas nas diversas culturas considerando as criações regionais, nacionais e internacionais.

- Contextualização da produção em dança e compreensão desta como manifestação autêntica, sintetizadora e representante de determinada cultura.

- Identificação dos produtores em dança como agentes sociais em diferentes épocas e culturas.

- Pesquisa e freqüência às fontes de informação e comunicação presentes em sua localidade (livros, revistas, vídeos, filmes e outros tipos de registro em dança).

- Pesquisa e freqüência junto dos grupos de dança, manifestações culturais e espetáculos em geral.

- Elaboração de registros pessoais para sistematização das experiências observadas e documentação consultada.

MÚSICA

A música sempre esteve associada às tradições e às culturas de cada época. Atualmente, o desenvolvimento tecnológico aplicado às comunicações vem modificando consideravelmente as referências musicais das sociedades pela possibilidade de uma escuta simultânea de toda produção mundial por meio de discos, fitas, rádio, televisão, computador, jogos eletrônicos, cinema, publicidade, etc.

Qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção. A diversidade permite ao aluno a construção de hipóteses sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das próprias produções e as dos outros.

Composições, improvisações e interpretações são os produtos da música.

O processo de criação de uma composição é conduzido pela intenção do compositor a partir de um projeto musical. Entre os sons da voz, do meio ambiente, de instrumentos conhecidos, de outros materiais sonoros ou obtidos eletronicamente, o compositor pode escolher um deles, considerar seus parâmetros básicos (duração, altura, timbre e intensidade), juntá-lo com outros sons e silêncios construindo elementos de várias outras ordens e organizar tudo de maneira a constituir uma sintaxe. Ele pode também compor música pela combinação com outras linguagens, como acontece na canção, na trilha sonora para cinema ou para jogos eletrônicos, no *jingle* para publicidade, na música para dança e nas músicas para rituais ou celebrações. Nesse tipo de produção o compositor considera os limites que a outra linguagem estabelece.

Uma vez que a música tem expressão por meio dos sons, uma obra que ainda não tenha sido interpretada só existe como música na mente do compositor que a concebeu. O momento da interpretação é aquele em que o projeto ou a partitura se tornam música viva. As interpretações são importantes na aprendizagem, pois tanto o contato direto com elas quanto a sua utilização como modelo são maneiras de o aluno construir conhecimento em música. Além disso, as interpretações estabelecem os contextos onde os elementos da linguagem musical ganham significado.

As improvisações situam-se entre as composições e as interpretações. São momentos de composição coincidindo com momentos de interpretação. Na aprendizagem, as atividades de improvisação devem ocorrer em propostas bem estruturadas para que a liberdade de criação possa ser alcançada pela consciência dos limites.

Um olhar para toda a produção de música do mundo revela a existência de inúmeros processos e sistemas de composição ou improvisação e todos eles têm sua importância em função das atividades na sala de aula.

Do ponto de vista da organização das alturas dos sons, o sistema modal/tonal[11], que está na base das músicas de praticamente todas as culturas até o século XIX, permanece até hoje como a grande referência, inclusive para compositores que criaram seus próprios sistemas. Sua inclusão como conteúdo neste documento tem a finalidade de garantir a presença, no ensino fundamental, dando ao aluno maiores oportunidades para o desenvolvimento de uma inteligência musical.

Estudar o sistema modal/tonal no Brasil, por meio das culturas locais, regionais, nacionais e internacionais, colabora para conhecer a nossa língua musical materna.

11. A escolha dessa expressão que integra os sistemas modal e tonal está em consonância com tendências contemporâneas de estudá-los em função de suas interseções. Ver Persichetti, V., 1965.

Figurando entre as mais importantes tradições musicais, as canções são composições produzidas nesse sistema, sendo responsáveis por parcela significativa da produção musical do País, incluindo as veiculadas no mercado. As canções brasileiras constituem um manancial de possibilidades para o ensino da música com música e podem fazer parte das produções musicais em sala de aula, permitindo que o aluno possa elaborar hipóteses a respeito do grau de precisão necessário para a afinação, ritmo, percepção de elementos da linguagem, simultaneidades, etc.

Nas produções musicais em sala de aula, é importante compreender claramente a diferença entre composição e interpretação. Numa canção, por exemplo, elementos como melodia ou letra fazem parte da composição, mas a canção só se faz presente pela interpretação, com todos os demais elementos: instrumentos, arranjos em sua concepção formal, arranjos de base com seus padrões rítmicos, características interpretativas, improvisações, etc. O intérprete experiente sabe permitir que as mais sutis nuanças da canção interpretada inscrevam-se na sua voz, que passa a ser portadora de uma grande quantidade de elementos da linguagem musical. Para que possa ser capaz de fazer o mesmo, o aluno necessita das interpretações como referência e de tempo para se desenvolver por meio delas, até que adquira condições de incorporar a canção com todos os seus elementos.

A canção oferece ainda a possibilidade de contato com toda a riqueza e profusão de ritmos do Brasil e do mundo, que nela se manifestam principalmente por meio de um de seus elementos: o arranjo de base. Nas atividades com esse elemento é importante lembrar que se considera música, por exemplo, tanto uma batucada de samba quanto uma canção que a utilize como arranjo de base.

Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. Envolvendo pessoas de fora no enriquecimento do ensino e promovendo interação com os grupos musicais e artísticos das localidades, a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais. Incentivando a participação em shows, festivais, concertos, eventos da cultura popular e outras manifestações musicais, ela pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história.

COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO EM MÚSICA: INTERPRETAÇÃO, IMPROVISAÇÃO E COMPOSIÇÃO

- Interpretações de músicas existentes vivenciando um processo de expressão individual ou grupal, dentro e fora da escola.
- Arranjos, improvisações e composições dos próprios alunos baseadas nos elementos da linguagem musical, em atividades que valorizem seus processos pessoais, conexões com a sua própria localidade e suas identidades culturais.
- Experimentação e criação de técnicas relativas à interpretação, à improvisação e à composição.
- Experimentação, seleção e utilização de instrumentos, materiais sonoros, equipamentos e tecnologias disponíveis em arranjos, composições e improvisações.

- Observação e análise das estratégias pessoais e dos colegas em atividades de produção.
- Seleção e tomada de decisões, em produções individuais e/ou grupais, com relação às idéias musicais, letra, técnicas, sonoridades, texturas, dinâmicas, forma, etc.
- Utilização e elaboração de notações musicais em atividades de produção.
- Percepção e identificação dos elementos da linguagem musical em atividades de produção, explicitando-os por meio da voz, do corpo, de materiais sonoros e de instrumentos disponíveis.
- Utilização e criação de letras de canções, parlendas, *raps*, etc., como portadoras de elementos da linguagem musical.
- Utilização do sistema modal/tonal na prática do canto a uma ou mais vozes.
- Utilização progressiva da notação tradicional da música relacionada à percepção da linguagem musical.
- Brincadeiras, jogos, danças, atividades diversas de movimento e suas articulações com os elementos da linguagem musical.
- Traduções simbólicas de realidades interiores e emocionais por meio da música.

APRECIAÇÃO SIGNIFICATIVA EM MÚSICA: ESCUTA, ENVOLVIMENTO E COMPREENSÃO DA LINGUAGEM MUSICAL

- Percepção e identificação dos elementos da linguagem musical (motivos, forma, estilos, gêneros, sonoridades, dinâmica, texturas, etc.) em atividades de apreciação, explicitando-os por meio da voz, do corpo, de materiais sonoros disponíveis, de notações ou de representações diversas.
- Identificação de instrumentos e materiais sonoros associados a idéias musicais de arranjos e composições.
- Percepção das conexões entre as notações e a linguagem musical.
- Observação e discussão de estratégias pessoais e dos colegas em atividades de apreciação.
- Apreciação e reflexão sobre músicas da produção, regional, nacional e internacional consideradas do ponto de vista da diversidade, valorizando as participações em apresentações ao vivo.
- Discussão e levantamento de critérios sobre a possibilidade de determinadas produções sonoras serem música.
- Discussão da adequação na utilização da linguagem musical em suas combinações com outras linguagens na apreciação de canções, trilhas sonoras, *jingles*, músicas para dança, etc.

- Discussão de características expressivas e da intencionalidade de compositores e intérpretes em atividades de apreciação musical.
- Explicitação de reações sensoriais e emocionais em atividades de apreciação e associação dessas reações a aspectos da obra apreciada.

A MÚSICA COMO PRODUTO CULTURAL E HISTÓRICO: MÚSICA E SONS DO MUNDO

- Movimentos musicais e obras de diferentes épocas e culturas, associados a outras linguagens artísticas no contexto histórico, social e geográfico, observados na sua diversidade.
- Fontes de registro e preservação (partituras, discos, etc.) e recursos de acesso e divulgação da música disponíveis na classe, na escola, na comunidade e nos meios de comunicação (bibliotecas, midiatecas, etc.).
- Músicos como agentes sociais: vidas, épocas e produções.
- Transformações de técnicas, instrumentos, equipamentos e tecnologia na história da música.
- A música e sua importância na sociedade e na vida dos indivíduos.
- Os sons ambientais, naturais e outros, de diferentes épocas e lugares e sua influência na música e na vida das pessoas.
- Músicas e apresentações musicais e artísticas das comunidades, regiões e País consideradas na diversidade cultural, em outras épocas e na contemporaneidade.
- Pesquisa e freqüência junto dos músicos e suas obras para reconhecimento e reflexão sobre a música presente no entorno.

TEATRO

A arte tem sido proposta como instrumento fundamental de educação, ocupando historicamente papéis diversos, desde Platão, que a considerava como base de toda a educação natural.

O teatro, como arte, foi formalizado pelos gregos, passando dos rituais primitivos das concepções religiosas que eram simbolizadas, para o espaço cênico organizado, como demonstração de cultura e conhecimento. É, por excelência, a arte do homem exigindo a sua presença de forma completa: seu corpo, sua fala, seu gesto, manifestando a necessidade de expressão e comunicação.

O ato de dramatizar está potencialmente contido em cada um, como uma necessidade de compreender e representar uma realidade. Ao observar uma criança em suas primeiras manifestações dramatizadas, o jogo simbólico, percebe-se a procura na organização de seu conhecimento do mundo de forma integradora. A dramatização acompanha o desenvolvimento da criança como uma manifestação espontânea, assumindo feições e funções diversas, sem perder jamais o caráter de interação e de promoção de equilíbrio entre ela e o meio ambiente. Essa atividade evolui do jogo espontâneo para o jogo de regras, do individual para o coletivo.

Dramatizar não é somente uma realização de necessidade individual na interação simbólica com a realidade, proporcionando condições para um crescimento pessoal, mas uma atividade coletiva em que a expressão individual é acolhida. Ao participar de atividades teatrais, o indivíduo tem a oportunidade de se desenvolver dentro de um determinado grupo social de maneira responsável, legitimando os seus direitos dentro desse contexto, estabelecendo relações entre o individual e o coletivo, aprendendo a ouvir, a acolher e a ordenar opiniões, respeitando as diferentes manifestações, com a finalidade de organizar a expressão de um grupo.

O teatro tem como fundamento a experiência de vida: idéias, conhecimentos e sentimento. A sua ação é a ordenação desses conteúdos individuais e grupais.

A criança, ao começar a freqüentar a escola, possui a capacidade da teatralidade como um potencial e como uma prática espontânea vivenciada nos jogos de faz-de-conta. Cabe à escola estar atenta ao desenvolvimento no jogo dramatizado oferecendo condições para o exercício consciente e eficaz, para aquisição e ordenação progressiva da linguagem dramática. Deve tornar consciente as suas possibilidades, sem a perda da espontaneidade lúdica e criativa que é característica da criança ao ingressar na escola.

O teatro, no processo de formação da criança, cumpre não só função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas com os seus grupos. No dinamismo da experimentação, da fluência criativa propiciada pela liberdade e segurança, a criança pode transitar livremente por todas as emergências internas integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio.

As propostas educacionais devem compreender a atividade teatral como uma combinação de atividade para o desenvolvimento global do indivíduo, um processo de socialização consciente e crítico, um exercício de convivência democrática, uma atividade artística com preocupações de organização estética e uma experiência que faz parte das culturas humanas.

A escola deve viabilizar o acesso do aluno à literatura especializada, aos vídeos, às atividades de teatro de sua comunidade. Saber ver, apreciar, comentar e fazer juízo crítico devem ser igualmente fomentados na experiência escolar.

O teatro no ensino fundamental proporciona experiências que contribuem para o crescimento integrado da criança sob vários aspectos. No plano individual, o desenvolvimento de suas capacidades expressivas e artísticas. No plano do coletivo, o teatro oferece, por ser uma atividade grupal, o exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo, reflexão sobre como agir com os colegas, flexibilidade de aceitação das diferenças e aquisição de sua autonomia como resultado do poder agir e pensar sem coerção.

A criança, ao iniciar o ciclo básico, está na idade de vivenciar o companheirismo como um processo de socialização, de estabelecimento de amizades. Compartilhar uma atividade lúdica e criativa baseada na experimentação e na compreensão é um estímulo para a aprendizagem.

A organização de grupos para a realização de uma tarefa é um exercício desafiador para integrar os componentes. Cabe ao professor proceder de maneira a incentivar essas relações. A necessidade de colaboração torna-se consciente para a criança, assim como a adequação de falar, ouvir, ver, observar e atuar. Assim, liberdade e solidariedade são praticadas.

O professor deve conhecer as etapas de desenvolvimento da linguagem dramática da criança e como ela está relacionada ao processo cognitivo. Por volta dos sete anos, a criança se encontra na fase do faz-de-conta, em que a realidade é retratada da maneira que é entendida e vivenciada. Ela ainda não é capaz de refletir sobre temas gerais, distantes do seu cotidiano. Também não se preocupa com a probabilidade dos fatos. Próximo aos oito, nove anos, preocupa-se em mostrar os fatos de forma realista. Está mais consciente e comprometida com o que dizer por meio do teatro.

Inicialmente, os jogos dramáticos têm caráter mais improvisacional e não existe muito cuidado com o acabamento, pois o interesse reside principalmente na relação entre os participantes e no prazer do jogo.

Gradualmente, a criança passa a compreender a atividade teatral como um todo, o seu papel de atuante e observa um maior domínio sobre a linguagem e todos os elementos que a compõem. A elaboração de cenários, objetos, roupas, organização e seqüência de história é mais acurada. Esse processo precisa ser cuidadosamente estimulado e organizado pelo professor. Os cenários pintados não mostram a representação da perspectiva, mas na maioria das vezes apresentam proporções adequadas.

Compete à escola oferecer um espaço para a realização dessa atividade, um espaço mais livre e mais flexível para que a criança possa ordenar-se de acordo com a sua criação. Deve ainda oferecer material básico, embora os alunos geralmente se empenhem em pesquisar e coletar materiais adequados para as suas encenações.

O professor deve organizar as aulas numa seqüência, oferecendo estímulos por meio de jogos preparatórios, com o intuito de desenvolver habilidades necessárias para o teatro, como atenção, observação, concentração e preparar temas que instiguem a criação do aluno em vista de um progresso na aquisição e domínio da linguagem teatral. É importante que o professor esteja consciente do teatro como um elemento fundamental na aprendizagem e desenvolvimento da criança e não como transmissão de uma técnica.

Levar para o aluno textos dramáticos e fatos da evolução do teatro são importantes para que ele adquira uma visão histórica e contextualizada em que possa referenciar o seu próprio fazer. É preciso estar consciente da qualidade estética e cultural da sua ação no teatro. Os textos devem ser lidos ou recontados para os alunos como estímulo na criação de situações e palavras.

No ensino fundamental o aluno deve desenvolver um maior domínio do corpo, tornando-o expressivo, um melhor desempenho na verbalização, uma melhor capacidade para responder às situações emergentes e uma maior capacidade de organização e domínio de tempo.

O TEATRO COMO EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

- Participação e desenvolvimento nos jogos de atenção, observação, improvisação, etc.
- Reconhecimento e utilização dos elementos da linguagem dramática: espaço cênico, personagem e ação dramática.
- Experimentação e articulação entre as expressões corporal, plástica e sonora.
- Experimentação na improvisação a partir de estímulos diversos (temas, textos dramáticos, poéticos, jornalísticos, etc., objetos, máscaras, situações físicas, imagens e sons).
- Experimentação na improvisação a partir do estabelecimento de regras para os jogos.
- Pesquisa, elaboração e utilização de cenário, figurino, maquiagem, adereços, objetos de cena, iluminação e som.
- Pesquisa, elaboração e utilização de máscaras, bonecos e de outros modos de apresentação teatral.
- Seleção e organização dos objetos a serem usados no teatro e da participação de cada um na atividade.
- Exploração das competências corporais e de criação dramática.
- Reconhecimento, utilização da expressão e comunicação na criação teatral.

O TEATRO COMO PRODUÇÃO COLETIVA

- Reconhecimento e integração com os colegas na elaboração de cenas e na improvisação teatral.
- Reconhecimento e exploração do espaço de encenação com os outros participantes do jogo teatral.
- Interação ator-espectador na criação dramatizada.
- Observação, apreciação e análise dos trabalhos em teatro realizados pelos outros grupos.
- Compreensão dos significados expressivos corporais, textuais, visuais, sonoros da criação teatral.
- Criação de textos e encenação com o grupo.

O TEATRO COMO PRODUTO CULTURAL E APRECIAÇÃO ESTÉTICA

- Observação, apreciação e análise das diversas manifestações de teatro. As produções e as concepções estéticas.
- Compreensão, apreciação e análise das diferentes manifestações dramatizadas da região.
- Reconhecimento e compreensão das propriedades comunicativas e expressivas das diferentes formas dramatizadas (teatro em palco e em outros espaços, circo, teatro de bonecos, manifestações populares dramatizadas, etc.).
- Identificação das manifestações e produtores em teatro nas diferentes culturas e épocas.
- Pesquisa e leitura de textos dramáticos e de fatos da história do teatro.
- Pesquisa e freqüência junto aos grupos de teatro, de manifestação popular e aos espetáculos realizados em sua região.
- Pesquisa e freqüência às fontes de informação, documentação e comunicação presentes em sua região (livros, revistas, vídeos, filmes, fotografias ou qualquer outro tipo de registro em teatro).
- Elaboração de registros pessoais para sistematização das experiências observadas e da documentação consultada.

CONTEÚDOS RELATIVOS A VALORES, NORMAS E ATITUDES

- Prazer e empenho na apreciação e na construção de formas artísticas.
- Interesse e respeito pela produção dos colegas e de outras pessoas.
- Disposição e valorização para realizar produções artísticas, expressando e comunicando idéias, sentimentos e percepções.
- Desenvolvimento de atitudes de autoconfiança nas tomadas de decisões em relação às produções pessoais.
- Posicionamentos pessoais em relação a artistas, obras e meios de divulgação das artes.
- Cooperação com os encaminhamentos propostos nas aulas de Arte.
- Valorização das diferentes formas de manifestações artísticas como meio de acesso e compreensão das diversas culturas.
- Identificação e valorização da arte local e nacional.
- Atenção, valorização e respeito em relação a obras e monumentos do patrimônio cultural.
- Reconhecimento da importância de freqüentar instituições culturais onde obras artísticas estejam presentes.
- Interesse pela História da Arte.
- Valorização da atitude de fazer perguntas relativas à arte e às questões a ela relacionadas.
- Valorização da capacidade lúdica, da flexibilidade, do espírito de investigação como aspectos importantes da experiência artística.
- Autonomia na manifestação pessoal para fazer e apreciar a arte.
- Formação de critérios para selecionar produções artísticas mediante o desenvolvimento de padrões de gosto pessoal.
- Gosto por compartilhar experiências artísticas e estéticas e manifestação de opiniões, idéias e preferências sobre a arte.
- Sensibilidade para reconhecer e criticar ações de manipulação contrárias à autonomia e ética humanas, veiculadas por manifestações artísticas.

- Reconhecimento dos obstáculos e desacertos como aspectos integrantes do processo criador pessoal.
- Atenção ao direito de liberdade de expressão e preservação da própria cultura.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Avaliar é uma ação pedagógica guiada pela atribuição de valor apurada e responsável que o professor realiza das atividades dos alunos. Avaliar é também considerar o modo de ensinar os conteúdos que estão em jogo nas situações de aprendizagem.

Avaliar implica conhecer como os conteúdos de Arte são assimilados pelos estudantes a cada momento da escolaridade e reconhecer os limites e a flexibilidade necessários para dar oportunidade à coexistência de distintos níveis de aprendizagem, num mesmo grupo de alunos. Para isso, o professor deve saber o que é adequado dentro de um campo largo de aprendizagem para cada nível escolar, ou seja, o que é relevante o aluno praticar e saber nessa área.

Critérios de avaliação em Arte

Da mesma maneira que na apresentação dos conteúdos, as indicações para a avaliação não estão divididas por ciclos, em face da possibilidade das indicações das linguagens artísticas a critério das escolas e da sua seqüência no andamento curricular. Assim, estão apresentadas separadamente as indicações para cada modalidade artística.

No transcorrer das quatro séries do ensino fundamental, espera-se que os alunos, progressivamente, adquiram competências de sensibilidade e de cognição em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, perante a sua produção de arte e o contato com o patrimônio artístico, exercitando sua cidadania cultural com qualidade.

AVALIAÇÃO DE ARTES VISUAIS

- **Criar formas artísticas demonstrando algum tipo de capacidade ou habilidade**

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno produz formas no espaço bi e tridimensional, desenvolvendo um percurso de criação individual ou coletivo articulando percepção, imaginação, emoções e idéias, na experimentação com materiais e suportes, sabendo utilizar técnicas e procedimentos, mostrando empenho em superar-se. O professor poderá observar se o aluno busca aperfeiçoar seus conhecimentos apesar de suas dificuldades e se valoriza suas conquistas.

- **Estabelecer relações com o trabalho de arte produzido por si e por outras pessoas sem discriminações estéticas, artísticas, étnicas e de gênero**

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno sabe identificar e argumentar sobre valor e gosto em relação às imagens produzidas por si mesmo, pelos colegas e por outros, respeitando o processo de criação pessoal e social, ao mesmo tempo que participa cooperativamente na relação de trabalho com colegas, professores e outros grupos.

- **Identificar alguns elementos da linguagem visual que se encontram em múltiplas realidades**

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno reconhece alguns elementos da linguagem visual em objetos e imagens que podem ser naturais ou fabricados. A identificação de tais elementos concretiza-se quando o aluno percebe, analisa e produz formas visuais.

- **Reconhecer e apreciar vários trabalhos e objetos de arte por meio das próprias emoções, reflexões e conhecimentos**

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno conhece, sabe relacionar e apreciar com curiosidade e respeito vários trabalhos e objetos de arte — na sua dimensão material e de significação —, criados por distintos produtores, conhecendo sua história, usos e costumes, incluindo a variedade das diferentes regiões e grupos étnicos, observando contrastes e semelhanças.

- **Valorizar as fontes de documentação, preservação e acervo da produção artística**

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno valoriza, respeita e reconhece o direito à preservação da própria cultura e das demais e se percebe a necessidade da existência e a importância da freqüentação às fontes de documentação, espaços de cuidados e acervo de trabalhos e objetos artísticos em diferentes ambientes (museus, galerias, oficinas de produtores de arte, bibliotecas, midiatecas, videotecas).

AVALIAÇÃO DE DANÇA

- **Compreender a estrutura e o funcionamento do corpo e os elementos que compõem o seu movimento**

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno reconhece o funcionamento de seu corpo no movimento, demonstra segurança ao movimentar-se, empenha-se na pesquisa de uso do corpo no espaço, nas variantes de peso e velocidade e se articula esses conhecimentos.

- **Interessar-se pela dança como atividade coletiva**

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno se empenha na criação em grupo de forma solidária, se é capaz de improvisar e criar seqüências de movimento em grupo, se interage com os colegas respeitando as qualidades individuais de movimento, cooperando com aqueles que têm dificuldade, aceitando as diferenças, valorizando o trabalho em grupo e empenhando-se na obtenção de resultados de movimentação harmônica, dentro dos parâmetros estabelecidos pelo professor.

- **Compreender e apreciar as diversas danças como manifestações culturais**

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno é capaz de observar e avaliar as diversas danças presentes tanto na sua região como em outras culturas, em diferentes épocas. Refere-se ao saber ver, distinguir, compreender, relacionar, analisar e argumentar sobre a dança.

AVALIAÇÃO DE MÚSICA

- **Interpretar, improvisar e compor demonstrando alguma capacidade ou habilidade**

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno cria e interpreta com musicalidade, desenvolvendo a percepção musical, a imaginação e a relação entre emoções e idéias musicais em produções com a voz, com o corpo, com os diversos materiais sonoros e instrumentos. Avalia-se se o aluno tolera pequenas frustrações em relação ao seu próprio desempenho e se é capaz de colaborar com os colegas, buscando soluções musicais, não ficando à margem das atividades e valorizando suas conquistas.

- **Reconhecer e apreciar os seus trabalhos musicais, de colegas e de músicos por meio das próprias reflexões, emoções e conhecimentos, sem preconceitos estéticos, artísticos, étnicos e de gênero**

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno identifica e discute com discernimento valor e gosto nas produções musicais e se percebe nelas relações com os elementos da linguagem musical, características expressivas e intencionalidade de compositores e intérpretes.

- **Compreender a música como produto cultural histórico em evolução, sua articulação com as histórias do mundo e as funções, valores e finalidades que foram atribuídas a ela por diferentes povos e épocas**

Co m este critério pretende-se avaliar se o aluno relaciona estilos, movimentos artísticos, períodos, músicos e respectivas produções no contexto histórico, social e geográfico. Avalia-se também se conhece, valoriza e sabe utilizar registros de obras musicais, tais como partituras, discos, fitas, etc., e os locais em que podem ser encontrados, tais como bibliotecas, videotecas, midiatecas, etc., respeitando as diferentes realidades culturais.

- **Reconhecer e valorizar o desenvolvimento pessoal em música nas atividades de produção e apreciação, assim como na elaboração de conhecimentos sobre a música como produto cultural e histórico**

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno valoriza o caminho de seu desenvolvimento, priorizando suas conquistas no tempo e se lida com a heterogeneidade de capacidades e habilidades demonstradas pelos seus colegas.

AVALIAÇÃO DE TEATRO

- **Compreender e estar habilitado para se expressar na linguagem dramática**

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno desenvolve capacidades de atenção, concentração, observação e se enfrenta as situações que emergem nos jogos dramatizados. Se o aluno articula devidamente o discurso falado e o escrito, a expressão do corpo (gesto e movimento), as expressões plástica, visual e sonora na elaboração da obra teatral. Se compreende e sabe obedecer às regras de jogo, se tem empenho para expressar-se com adequação e de forma pessoal ao contexto dramático estabelecido.

- **Compreender o teatro como ação coletiva**

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno sabe organizar-se em grupo, ampliando as capacidades de ver e ouvir na interação com seus colegas, colaborando com respeito e solidariedade, permitindo a execução de uma obra conjunta. Se tem empenho na construção grupal do espaço cênico em todos os seus aspectos (cenário, figurino, maquiagem, iluminação), assim como na ação dramática. Se sabe expressar-se com adequação, tendo o teatro como um processo de comunicação entre os participantes e na relação com os observadores. Se apresenta um processo de evolução da aquisição e do domínio dramático.

- **Compreender e apreciar as diversas formas de teatro produzidas nas culturas**

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno é capaz de observar e apreciar as diversas formas de teatro em espaços cênicos distintos (bonecos, sombras, circo, manifestação regional dramatizada, etc.). Se identifica as informações recebidas, assimilando-as como fonte de conhecimento e cultura; se compreende e aprecia as diversas formas de teatro presentes em sua região e em outras culturas e épocas, ampliando as capacidades de ver, relacionar, analisar e argumentar.

Orientações para avaliação em Arte

Os objetivos e os procedimentos didáticos devem ser considerados em conexão com os conteúdos e os modos de aprendizagem dos alunos.

Ao avaliar, o professor precisa considerar a história do processo pessoal de cada aluno e sua relação com as atividades desenvolvidas na escola, observando os trabalhos e seus registros (sonoros, textuais, audiovisuais). O professor deve guiar-se pelos resultados obtidos e planejar modos criativos de avaliação dos quais o aluno pode participar e compreender: uma roda de leitura de textos dos alunos, ou a observação de pastas de trabalhos, escuta de músicas ou vídeos de dramatizações podem favorecer a compreensão sobre os conteúdos envolvidos na aprendizagem.

Os alunos devem participar da avaliação de processo de cada colega, inclusive manifestando seus pontos de vista, o que contribuirá para ampliar a percepção do processo de cada um em suas correlações artísticas e estéticas. Aprender ao ser avaliado é um ato social em que a sala de aula e a escola devem refletir o funcionamento de uma comunidade de indivíduos pensantes e responsáveis.

Cabe à escola promover também situações de auto-avaliação para desenvolver a reflexão do aluno sobre seu papel de estudante. É interessante que a auto-avaliação seja orientada, pois uma estrutura totalmente aberta não garantirá que o aluno do ensino fundamental reconheça os pontos relevantes de seu percurso de aprendizagem. Dentro de um roteiro flexível, o aluno poderá expressar suas idéias e posteriormente comparar, reconhecer semelhanças e diferenças entre suas observações e as dos colegas.

Quanto aos conteúdos trabalhados, a avaliação poderá ser feita por meio de imagens, dramatizações ou composições musicais articuladas pelos alunos, assim como por pequenos textos ou falas que eles abordem sobre os conteúdos estudados. O professor deve observar se o aluno articula uma resposta pessoal com base nos conteúdos estudados, que apresente coerência e correspondência com sua possibilidade de aprender.

A análise do conjunto de respostas em grupo é a melhor maneira para que o aluno reflita sobre suas hipóteses, teorias e raciocínios em relação aos temas e conteúdos abordados.

Uma situação de aprendizagem pode consolidar uma situação de avaliação e o inverso também é verdadeiro. Por exemplo, um professor, ao perguntar a um grupo de crianças de dez anos o que era uma paisagem, obteve a seguinte resposta de um dos alunos: “Paisagem é uma coisa bonita”. Percebendo uma aproximação entre o conceito de paisagem e o de beleza, pôde avaliar o nível de conhecimento do aluno que emitiu essa idéia, e propôs outras perguntas para desequilibrar a resposta, tais como: “Então, um caderno bonito é uma paisagem?”. Com isso, pôde informar mais essa criança, apresentando imagens e exercícios sobre paisagens e discutindo a idéia de beleza. A promoção da discussão entre os alunos, nessa hora, fez da avaliação uma situação de aprendizagem excepcional.

A avaliação em Arte constitui uma situação de aprendizagem em que o aluno pode verificar o que aprendeu, retrabalhar os conteúdos, assim como o professor pode avaliar como ensinou e o que seus alunos aprenderam.

A avaliação pode remeter o professor a observar o seu modo de ensinar e apresentar os conteúdos e levá-lo a replanejar uma tarefa para obter aprendizagem adequada. Portanto, a avaliação também leva o professor a avaliar-se como criador de estratégias de ensino e de orientações didáticas.

Duas situações extremas costumam chamar a atenção sobre os critérios de avaliação: quando todos os alunos sempre vão bem e quando todos sempre vão mal. Nos dois casos é bom repensar sobre os modos de ensinar e as expectativas em relação aos resultados.

Outro aspecto a ser considerado na avaliação é o conhecimento do professor sobre a articulação dos saberes pela criança e seus modos de representação dos conteúdos. A formulação autêntica da criança e as relações construídas por ela, a partir do contato com a própria experiência de criação e com as fontes de informação, valem mais como conhecimento estruturado para ela mesma do que a repetição mecânica de frases ditas pelo professor ou escritas em textos a ela oferecidos.

É importante que o aluno sinta no professor um aliado do seu processo de criação, um professor que quer que ele cresça e se desenvolva, que se entusiasma quando seus alunos aprendem e os anima a enfrentar os desafios do processo artístico. O acolhimento pessoal de todos os alunos é fator fundamental para a aprendizagem em Arte, área na qual a marca pessoal é fonte de criação e desenvolvimento. A função de avaliar não pode se basear apenas e tão-somente no gosto pessoal do professor, mas deve estar fundamentada em certos critérios definidos e definíveis e os conceitos emitidos pelo professor não devem ser meramente quantitativos. O aluno, que é julgado quantitativamente, sem conhecer a correspondência qualitativa e o sentido dos conceitos ou valores numéricos emitidos, passa a se submeter aos desígnios das notas, sem autonomia, buscando condicionar sua ação para corresponder a juízos e gostos do professor. Esse tipo de avaliação pode até se constituir como controle eficaz sobre o comportamento e a obtenção de atitudes heterônomas (guiadas por outrem), mas não colabora para a construção do conhecimento.

A avaliação precisa ser realizada com base nos conteúdos, objetivos e orientação do projeto educativo em Arte e tem três momentos para sua concretização:

- a avaliação pode diagnosticar o nível de conhecimento dos alunos. Nesse caso costuma ser prévia a uma atividade;
- a avaliação pode ser realizada durante a própria situação de aprendizagem, quando o professor identifica como o aluno interage com os conteúdos;
- a avaliação pode ser realizada ao término de um conjunto de atividades que compõem uma unidade didática para analisar como a aprendizagem ocorreu.

A atitude dos alunos e professores em situação de avaliação é muito importante, por isso o clima ou a condução da escola em relação à avaliação corresponde à cultura escolar de cada centro educativo. Uma analogia interessante para a avaliação é uma situação de negociação: as partes envolvidas estão cientes sobre os critérios e sobre a necessidade de sua função.

Finalmente, é fundamental que o professor discuta seus instrumentos, métodos e procedimentos de avaliação junto com a equipe da escola. O professor precisa ser avaliado sobre as avaliações que realiza, pois a prática pedagógica é social, de equipe de trabalho da escola e da rede educacional como um todo.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Orientações didáticas para os cursos escolares de Arte referem-se ao modo de realizar as atividades e às intervenções educativas junto dos estudantes nos domínios do conhecimento artístico e estético. São idéias e práticas sobre os métodos e procedimentos para viabilizar o aperfeiçoamento dos saberes dos alunos em Arte. Mas não são quaisquer métodos e procedimentos e sim aqueles que possam levar em consideração o valor educativo da ação cultural da arte na escola. As orientações didáticas referem-se às escolhas do professor quanto aos conteúdos selecionados para o trabalho artístico em sala de aula. Referem-se aos direcionamentos para que os alunos possam produzir, compreender e analisar os próprios trabalhos e apreender noções e habilidades para apreciação estética e análise crítica do patrimônio cultural artístico.

A didática do ensino de Arte manifesta-se em geral em duas tendências: uma que propõe exercícios de repetição ou a imitação mecânica de modelos prontos, outra que trata de atividades somente auto-estimulantes. Ambas favorecem tipos de aprendizagens distintas que deixam um legado empobrecido para o efetivo crescimento artístico do aluno.

Em arte as estratégias individuais para a concretização dos trabalhos são um fato; além disso, os produtos nunca coincidem nos seus resultados. Para o aluno compreender e conhecer arte e seus processos de criação, torna-se portanto um excelente modelo de referência e faz parte da orientação didática.

As atividades propostas na área de Arte devem garantir e ajudar as crianças e jovens a desenvolverem modos interessantes, imaginativos e criadores de fazer e de pensar sobre a arte, exercitando seus modos de expressão e comunicação.

Os encaminhamentos didáticos expressam, por fim, a seriação de conteúdos da área e as teorias de arte e de educação selecionadas pelo docente.

Criação e aprendizagem

O processo de conhecimento na área artística se dá especialmente por meio da resolução de problemas, assim como nas outras disciplinas do currículo escolar. Quais questões devem ser propostas para os alunos durante sua aprendizagem artística, ou, dito de outro modo, o que é resolver problemas em arte? A partir da reflexão sobre essa pergunta, são apresentados alguns pontos que visam orientar os professores de Arte na compreensão das tarefas e papéis que podem desempenhar a fim de instrumentalizar o processo de aprendizagem dos alunos. Pode-se identificar duas classes de problemas que fazem parte do conjunto de atividades da área artística:

— Problemas inerentes ao percurso criador do aluno, ligados à construção da forma artística, ou seja, à criação, envolvendo questões relativas às técnicas, aos materiais e aos modos pessoais de articular sua possibilidade expressiva às técnicas e aos materiais disponíveis, organizados numa forma que realize sua intenção criadora. No percurso criador específico da arte, os alunos estabelecem relações entre seu conhecimento prévio na área artística e as questões que um determinado trabalho desperta, entre o que querem fazer e os recursos internos e externos de que dispõem, entre o que observam nos trabalhos dos artistas, nos trabalhos dos colegas e nos que eles mesmos vêm realizando. Estabelecem relações entre os elementos da forma artística que concorrem para a execução daquele trabalho que estão fazendo, como, por exemplo, as relações entre diferentes qualidades visuais, sonoras, de personagens, de espaço cênico, etc. Além disso, tomam decisões e fazem escolhas

quanto a materiais, técnicas, instrumentos musicais, tipos de personagens e formas de caracterizá-los e assim por diante.

São questões que se apresentam durante sua atividade individual ou grupal, que mobilizam o conhecimento que têm dos conteúdos de Arte, suas habilidades em desenvolvimento, sua curiosidade, segurança ou insegurança interna para experimentar e correr riscos, suas possibilidades de avaliar resultados, o contato significativo com suas necessidades expressivas, sua percepção com relação aos passos de seu processo de criação, sua sensibilidade para observar e refletir sobre seu trabalho e seguir os caminhos que este lhe suscita, sua disponibilidade para conviver com a incerteza e o resultado não-desejado e muitas outras possibilidades que fazem parte de todo processo de criação.

O professor precisa compreender a multiplicidade de situações-problema que podem ocorrer das mais diversas maneiras e se apresentam a cada aluno em particular, segundo seu nível de competência e as determinações internas e externas de um momento singular de criação, dentro de seu processo de aprender a realizar formas artísticas.

— A aprendizagem dos alunos também pode se dar por meio de uma outra classe de problemas, inerente às propostas feitas pelo professor, que caracterizam uma intervenção fundamentada em questionamentos como parte da atividade didática. Tal intervenção pode ocorrer em vários aspectos dessa atividade, antes e durante o processo de criação artística dos alunos e também durante as atividades de apreciação de obras de arte e de reflexão sobre artistas e outras questões relativas aos produtos artísticos. É importante esclarecer que a qualidade dessa intervenção depende da experiência que o professor tem, tanto em arte quanto de seu grupo de alunos. É fundamental que o professor conheça, por experiência própria, as questões que podem ocorrer durante um processo de criação, saiba formular para si mesmo perguntas relativas ao conhecimento artístico e saiba observar seus alunos durante as atividades que realizam, para que esse conjunto de dados conduza suas intervenções e reflexões.

É nisso que reside a diferença entre uma intervenção mecânica, artificial, "programada", ou que visa apenas testar o nível de conhecimento imediato dos alunos, que é, enfim, fruto da aplicação de uma técnica que por si mesma orienta o trabalho dos alunos para a vivência de problemas e um outro tipo de interferência que leva em consideração o conjunto de dados, fazendo parte, portanto, da interação entre o professor e seus alunos na produção de um conhecimento vivo e significativo para ambos.

A intervenção do professor abarca diferentes aspectos da ação pedagógica e caracteriza-se como atividade criadora, tendo como princípio que ele é antes de mais nada um educador que intencionalmente cria, sente, pensa e transforma. Estão relacionadas a seguir algumas situações em que a intervenção do professor pode se dar, apresentadas como orientações didáticas para seu trabalho.

A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E DO TEMPO DE TRABALHO

É importante que o espaço seja concebido e criado pelo professor a partir das condições existentes na escola, para favorecer a produção artística dos alunos. Tal concepção diz respeito:

- à organização dos materiais a serem utilizados dentro do espaço de trabalho;

- à clareza visual e funcional do ambiente;
- à marca pessoal do professor a fim de criar "a estética do ambiente", incluindo a participação dos alunos nessa proposta;
- à característica mutável e flexível do espaço, que permita novos remanejamentos na disposição de materiais, objetos e trabalhos, de acordo com o andamento das atividades.

Um espaço assim concebido convida e propicia a criação dos alunos. Um espaço desorganizado, impessoal, repleto de clichês, como as imagens supostamente infantis, desmente o propósito enunciado pela área. A criação do espaço de trabalho é um tipo de intervenção que "fala" a respeito das artes e de suas características por meio da organização de formas manifestadas no silêncio, em ruídos, sons, ritmos, luminosidades, gestos, cores, texturas, volumes, do ambiente que recebe os alunos, em consonância com os conteúdos da área.

Um bom planejamento precisa garantir a cada modalidade artística no mínimo duas aulas semanais, em seqüência, a cada ano, para que o aluno possa observar continuidade e estabelecer relações entre diversos conteúdos, tanto em relação aos conceitos da área quanto ao próprio percurso de criação pessoal. Por exemplo, se Artes Visuais e Teatro forem eleitos respectivamente na primeira e segunda séries, as demais formas de arte poderão ser abordadas em alguns projetos interdisciplinares, em visitas a espetáculos, apresentações ou apreciação de reproduções em vídeos, pôsteres, etc. A mesma escola trabalhará com Dança e Música nas terceira e quarta séries, invertendo a opção pelos projetos interdisciplinares.

OS INSTRUMENTOS DE REGISTRO E DOCUMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES DOS ALUNOS

Neste plano, o professor também é um criador de formas de registrar e documentar atividades. Tais registros desempenham um papel importante na avaliação e no desenvolvimento do trabalho, constituindo-se em fontes e recursos para articular a continuidade das aulas. São, dentre outros, relatos de aula, as observações sobre cada aluno e sobre as dinâmicas dos grupos, a organização dos trabalhos realizados pelos alunos segundo critérios específicos, as perguntas surgidas a partir das propostas, descobertas realizadas durante a aula, os tipos de documentação, propostas de avaliação trabalhadas durante as aulas e as propostas de registros sugeridas pelos alunos, tais como fichas de observação, cadernos de percurso, "diários de bordo" e instrumentos pessoais de avaliação.

A PESQUISA DE FONTES DE INSTRUÇÃO E DE COMUNICAÇÃO EM ARTE

Outra vez se estabelece o caráter criador da atividade de pesquisa do professor. Trata-se da necessidade de buscar elementos disponíveis na realidade circundante que contribuam para o enriquecimento da aprendizagem artística de seus alunos: imagens, textos que falem sobre a vida de artistas (seus modos de trabalho, a época, o local), levantamento sobre artistas e artesãos locais, revistas, vídeos, fitas de áudio, cassetes, discos, manifestações artísticas da comunidade, exposições, apresentações musicais e teatrais, bem como acolhimento dos materiais trazidos pelos alunos.

A HISTÓRIA DA ARTE

O professor precisa conhecer a História da Arte para poder escolher o que ensinar, com o objetivo de que os alunos compreendam que os trabalhos de arte não existem isoladamente, mas relacionam-se com as idéias e tendências de uma determinada época e localidade. A apreensão da arte se dá como fenômeno imerso na cultura, que se desvela nas conexões e interações existentes entre o local, o nacional e o internacional.

A PERCEPÇÃO DE QUALIDADES ESTÉTICAS

O professor precisa criar formas de ensinar os alunos a perceberem as qualidades das formas artísticas. Seu papel é o de propiciar a flexibilidade da percepção com perguntas que favoreçam diferentes ângulos de aproximação das formas artísticas: aguçando a percepção, incentivando a curiosidade, desafiando o conhecimento prévio, aceitando a aprendizagem informal que os alunos trazem para a escola e, ao mesmo tempo, oferecendo outras perspectivas de conhecimento.

A PRODUÇÃO DO PROFESSOR E DOS ALUNOS

O professor na sala de aula é primeiramente um observador de questões como: o que os alunos querem aprender, quais as suas solicitações, que materiais escolhem preferencialmente, que conhecimento têm de arte, que diferenças de níveis expressivos existem, quais os mais e os menos interessados, os que gostam de trabalhar sozinhos e em grupo, e assim por diante. A partir da observação constante e sistemática desse conjunto de variáveis e tendências de uma classe, o professor pode tornar-se um criador de situações de aprendizagem. A prática de aula é resultante da combinação de vários papéis que o professor pode desempenhar antes, durante e depois de cada aula.

Antes da aula:

- o professor é um pesquisador de fontes de informação, materiais e técnicas;
- o professor é um apreciador de arte, escolhendo obras e artistas a serem estudados;
- o professor é um criador na preparação e na organização da aula e seu espaço;
- o professor é um estudioso da arte, desenvolvendo seu conhecimento artístico;
- o professor é um profissional que trabalha junto com a equipe da escola.

Durante a aula:

- o professor é um incentivador da produção individual ou grupal; o professor propõe questões relativas à arte, interferindo tanto no processo criador dos alunos (com perguntas, sugestões, respostas de acordo com o conhecimento que tem de cada aluno, etc.) quanto nas atividades de apreciação de obras e informações sobre artistas (buscando formas de manter vivo o interesse dos alunos, construindo junto com eles a surpresa, o mistério, o humor, o divertimento, a incerteza, a questão difícil, como ingredientes dessas atividades);

- o professor é estimulador do olhar crítico dos alunos com relação às formas produzidas por eles, pelos colegas e pelos artistas e temas estudados, bem como às formas da natureza e das que são produzidas pelas culturas;

- o professor é propiciador de um clima de trabalho em que a curiosidade, o constante desafio perceptivo, a qualidade lúdica e a alegria estejam presentes junto com a paciência, a atenção e o esforço necessários para a continuidade do processo de criação artística;

- o professor é inventor de formas de apreciação da arte — como, por exemplo, apresentações de trabalhos de alunos — e de formas de instrução e comunicação: visitas a ateliês e oficinas de artesãos locais, ensaios, maneiras inusitadas de apresentar dados sobre artistas, escolha de objetos artísticos que chamem a atenção dos alunos e provoquem questões, utilizando-os como elementos para uma aula, leitura de notícias, poemas e contos durante a aula;

- o professor é acolhedor de materiais, idéias e sugestões trazidos pelos alunos (um familiar artesão, um vizinho artista, um livro ou um objeto trazido de casa, uma história contada, uma festa da comunidade, uma música, uma dança, etc.);

- o professor é formulador de um destino para os trabalhos dos alunos (pastas de trabalhos, exposições, apresentações, etc.);

- o professor é descobridor de propostas de trabalho que visam sugerir procedimentos e atividades que os alunos podem concretizar para desenvolver seu processo de criação, de reflexão ou de apreciação de obras de arte. Assim, exercícios de observação de elementos da natureza ou das culturas, por exemplo, podem desenvolver a percepção de linhas, formas, cores, sons, gestos e cenas, o que contribuirá para o enriquecimento do trabalho artístico dos alunos;

- o professor é reconhecedor do ritmo pessoal dos alunos, o que envolve seu conhecimento da faixa etária do grupo e de cada criança em particular;

- o professor analisa os trabalhos produzidos pelos alunos junto com eles, para que a aprendizagem também possa ocorrer a partir dessa análise, na apreciação que cada aluno faz por si do seu trabalho com relação aos dos demais.

Depois da aula:

- o professor é articulador das aulas, umas com relação às outras, de acordo com o propósito que fundamenta seu trabalho, podendo desenvolver formas pessoais de articulação entre o que veio antes e o que vem depois;

- o professor é avaliador de cada aula particular (contando com instrumentos de avaliação que podem ocorrer também durante o momento da aula, realizados por ele e pelos alunos) e do conjunto de aulas que forma o processo de ensino e aprendizagem; tal avaliação deve integrar-se no projeto curricular da sua unidade escolar;

- o professor é imaginador do que está por acontecer na continuidade do trabalho, com base no conjunto de dados adquiridos na experiência das aulas anteriores.

AS ATITUDES DOS ALUNOS

Durante o trabalho, o professor mostra a necessidade de desenvolvimento de atitudes não como regras exteriores, mas como condições que favorecem o trabalho criador dos alunos e a aprendizagem significativa de conteúdos.

O respeito pelo próprio trabalho e pelo dos outros, a organização do espaço, o espírito curioso de investigar possibilidades, a paciência para tentar várias vezes antes de alcançar resultado, o respeito pelas diferenças entre as habilidades de cada aluno, o saber escutar o que os outros dizem numa discussão, a capacidade de concentração para realização dos trabalhos são atitudes necessárias para a criação e apreciação artísticas. É importante que o professor descubra formas de comunicação com os alunos em que ele possa evidenciar a necessidade e a significação dessas atitudes durante o processo de trabalho dos alunos.

Arte e os Temas Transversais

A área de Arte, dada a própria natureza de seu objeto de conhecimento, apresenta-se como um campo privilegiado para o tratamento dos temas transversais propostos nestes Parâmetros Curriculares Nacionais.

As manifestações artísticas são exemplos vivos da diversidade cultural dos povos e expressam a riqueza criadora dos artistas de todos os tempos e lugares. Em contato com essas produções, o aluno do ensino fundamental pode exercitar suas capacidades cognitivas, sensitivas, afetivas e imaginativas, organizadas em torno da aprendizagem artística e estética. Ao mesmo tempo, seu corpo se movimenta, suas mãos e olhos adquirem habilidades, o ouvido e a palavra se aprimoram, enquanto desenvolve atividades nas quais relações interpessoais perpassam o convívio social o tempo todo. Muitos trabalhos de arte expressam questões humanas fundamentais: falam de problemas sociais e políticos, de relações humanas, de sonhos, medos, perguntas e inquietações de artistas, documentam fatos históricos, manifestações culturais particulares e assim por diante. Neste sentido, podem contribuir para uma reflexão sobre temas como os que são enunciados transversalmente, propiciando uma aprendizagem alicerçada pelo testemunho vivo de seres humanos que transformaram tais questões em produtos de arte.

Com relação ao tema Pluralidade Cultural, por exemplo, o professor poderá investigar como integrá-lo na apreciação estética dos alunos, buscando maneiras de estudar as manifestações artísticas como exemplos de diversidade cultural.

Assim como no plano da experiência mais imediata dos alunos, uma classe é feita de diferentes crianças; no plano da realidade estética, um trabalho de arte é feito da articulação entre os elementos diversos que o compõem. Do mesmo modo, no plano da realidade sociocultural, o Brasil é um país onde existem diferentes regiões, cada uma com sua cultura local. E o mundo é feito de diferentes países com suas formas culturais específicas. A partir dessa visão, que universaliza a questão em estudo, os alunos podem transitar de sua experiência particular para outras e vice-versa, compreendendo o conceito de pluralidade cultural como parte da vida das comunidades humanas. É importante mobilizar a curiosidade dos alunos sobre contrastes, contradições, desigualdades e peculiaridades que integram as formações culturais em constante transformação e as distinguem entre si, por meio da escolha de trabalhos artísticos que expressem tais características.

O universo da arte popular brasileira, por exemplo, envolve cantigas e folguedos, contos tradicionais, danças, textos escritos (como a literatura de cordel), cerâmica utilitária e ornamental,

tecidos e uma infinidade de objetos que são diferentes em cada região do Brasil. São formas de arte que expressam a identidade de um grupo social e não são nem mais nem menos artísticas do que as obras produzidas pelos grandes mestres da humanidade. O professor pode descobrir, em primeiro lugar para si mesmo, o valor e a riqueza das manifestações artísticas brasileiras na sua variedade. Além disso, pode encontrar, na arte local de sua comunidade, uma fonte inestimável de aprendizagem para seus alunos.

O professor pode tanto apresentar formas artísticas a partir de sua pesquisa pessoal como solicitar dos alunos dados sobre a arte produzida na sua comunidade. Esse tipo de trabalho pode dar condições para que os alunos se percebam como produtores de cultura, ao mesmo tempo que desenvolvem uma compreensão de códigos culturais. Uma atividade de intercâmbio entre escolas de diferentes regiões brasileiras possibilitará aos alunos criarem conjuntos de textos e imagens para contar às crianças de outros lugares como é seu repertório cultural: suas brincadeiras, suas cantigas ou que tipo de arte se desenvolve na sua comunidade.

Na tarefa de seleção dos trabalhos de arte a serem utilizados, tanto brasileiros quanto de outros povos, contemporâneos ou de outras épocas, é importante que o professor tenha em mente a vinculação de tais trabalhos com os grupos humanos que os produziram, ressaltando os componentes culturais neles expressos: os diversos modos de elaboração de artistas, diferentes materiais, valores, época, lugar, costumes, crenças e outras características que se manifestam nesses trabalhos.

Uma constante na história de arte é a representação da figura humana. As obras de arte que apresentam relações humanas entre homens e mulheres, mães/pais e filhos, meninos e meninas, existem nas mais variadas formas: pinturas, gravuras, esculturas, canções sobre heróis e heroínas, pontos, peças de teatro. Por meio da apreciação dessas obras, o professor poderá nortear discussões com os alunos, tendo como referência perguntas tais como: "O que é um menino? Uma menina? Um pai? Uma mãe?", "Existem atributos masculinos e femininos?", "Como se expressam nas obras observadas?". Poderia observar como as crianças experimentam e expressam esses atributos corporalmente, como dão significados, na sua faixa etária, às diferenças sexuais, como representam essas diferenças nas suas atitudes, conversas e produções artísticas. A partir dessas observações, poderá nortear tanto a escolha de obras a serem trazidas para a classe, como também propostas de trabalho a serem desenvolvidas pelos alunos. É importante a escolha de produções de arte que possibilitem um diálogo entre os alunos a partir do que as obras provocam neles; se uma obra mostra, por exemplo, um casal de namorados, pode trazer à tona a concepção que têm de um homem e uma mulher, possibilitando que sua aprendizagem inclua as dimensões culturais, afetivas e sociais da sexualidade. Cria-se um espaço onde os alunos possam formular questões, dentro de sua experiência pessoal, em conversa com a experiência do artista, ressignificando valores transmitidos pelo processo de socialização no que diz respeito a esse tema.

As obras de arte podem também contribuir para ampliar as dimensões da compreensão dos alunos sobre a sexualidade humana, quando documentam ações de homens e mulheres em diferentes momentos da história e em culturas diversas: no intercruzamento do tema Pluralidade Cultural com o de Orientação Sexual, outra vez os alunos podem transitar pelas diferenças, o que contribui para o aprofundamento de conceitos e a formação da opinião particular de cada um.

Uma outra dimensão que faz parte das manifestações artísticas é a expressão das características do ambiente em que foram produzidas.

O ponto de partida do professor, focalizando genericamente a relação dos seres vivos com seu meio, tal como se expressa nas manifestações artísticas, abre perspectivas para a escolha de propostas para produção e apreciação de obras artísticas nas quais:

- haja elementos para uma reflexão sobre ambientes naturais e construídos, urbanos e rurais, físicos e sociais;
- esses elementos permitam uma discussão sobre a harmonia e o equilíbrio necessários para a preservação da vida no planeta;
- seja possível reconhecer modos como as manifestações artísticas intervêm no ambiente natural;
- seja possível observar espaços, formas, sons, cores, movimentos, gestos, relacionados ao ambiente em que foram produzidos: em cidades do sul do Brasil as casas são réplicas de construções européias; os povos nômades e os esquimós produzem um tipo de arte que resulta também das condições do seu ambiente.

Trabalho por projetos

Uma das modalidades de orientação didática em Arte é o trabalho por projetos. Cada equipe de trabalho pode eleger projetos a serem desenvolvidos em caráter interdisciplinar, ou mesmo referentes a apenas uma das formas artísticas (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro).

O projeto tem um desenvolvimento muito particular, pois envolve o trabalho com muitos conteúdos e organiza-se em torno de uma produção determinada.

Um projeto caracteriza-se por ser uma proposta que favorece a aprendizagem significativa, pois a estrutura de funcionamento dos projetos cria muita motivação nos alunos e oportunidade de trabalho com autonomia.

Em um projeto, professores e alunos elegem os produtos a serem realizados que se relacionam aos conteúdos e objetivos de cada ciclo. Os professores planejam situações de aprendizagem para o grupo, seguindo alguns critérios:

- eleição de projetos em conjunto com os alunos;
- participação ativa dos alunos em pesquisas e produções de referenciais ao longo do projeto em formas de registro que todos possam compartilhar;
- práticas de simulação de ações em sala de aula que criam correspondência com situações sociais de aplicação dos temas abordados, por exemplo, dar um seminário como se fosse um crítico de arte, opinar sobre uma peça apresentada como se estivesse falando para uma emissora de TV em programa de notícias culturais;
- eleição de projetos relacionados aos conteúdos trabalhados, com o objetivo de estruturar um produto concreto, como um livro de arte, um filme, a apresentação de um grupo de música.

Os projetos também são muito adequados para que se abordem as formas artísticas que não foram eleitas no currículo daquele ciclo.

Um cuidado a ser tomado nos trabalhos por projetos é não deixar que seu desenvolvimento ocupe todas as aulas de um semestre; deve-se circunscrever seu espaço nos planejamentos, pois

projetos lidam com conteúdos variados e não permitem o trabalho aprofundado com todos os conteúdos necessários a serem abordados em cada grau de escolaridade.

Na prática, os projetos podem envolver ações entre disciplinas, como, por exemplo, Língua Portuguesa e Arte, ou Matemática e Arte e assim por diante. Os conteúdos dos temas transversais também são favoráveis para o trabalho com projetos em Arte.

O ensino fundamental permite que as áreas se incorporem umas às outras e o aluno possa ser o principal agente das relações entre as diversas disciplinas, se os educadores estiverem abertos para as relações que eles fazem por si. Os projetos devem buscar nexos na seleção dos conteúdos por série, enquanto as relações entre os distintos conhecimentos são realizadas pelo aluno. Cabe à escola dar-lhe essa oportunidade de liberdade e de autonomia cognitiva.

BIBLIOGRAFIA

AMARAL, A. *Artes plásticas na Semana de 22*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

ARANTES, A. A. *O que é cultura popular*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

ARENDT, H. Que é autoridade? In: *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

ARGAN, G. C. *Arte e crítica de arte*. Lisboa: Estampa, 1988.

ARGENTINA. Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de currículum. *Actualización curricular artes-música*. Documento de Trabajo n. 2, 1996.

ARIES, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARNHEIM, R. *Intuição e intelecto na arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM). *Anais* do *III Encontro Anual*. Salvador: 1994.

ASSOCIAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO ESTADO DE SÃO PAULO. *História da arte-educação em São Paulo*. São Paulo: AESP, 1986.

BACHELARD, G. *O direito de sonhar*. São Paulo: Difel, 1986.

BAHIA. Secretaria da Educação e da Cultura. Departamento de Ensino. *Educação artística. Diretrizes curriculares para o ensino fundamental*. Salvador: 1994.

BARBOSA, A. M. *Arte-educação no Brasil. Das origens ao modernismo*. São Paulo: Perspectiva/ Secretaria da Cultura, Ciências e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1978.

_____. *Recorte e colagem. Influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

BARBOSA, A. M. e SALES, H. M. (orgs.). *O ensino da arte e sua história*. São Paulo: MAC/USP, 1990.

BASTIDE, R. *Arte e sociedade*. São Paulo: Nacional, 1979.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Escola plural. Proposta político-pedagógica. Rede municipal de educação*. Belo Horizonte: 1994.

BENJAMIN, W. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In: COSTA LIMA, L. (org.). *Teoria da cultura de massa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

BOSI, A. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Ática, 1985.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRONOWSKI, J. *Arte e conhecimento: ver, imaginar, criar*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. *As origens do conhecimento e da imaginação*. Brasília: Editora da UNB, 1985.

BRUNER, J. S. *O processo da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.

CALABRESE, O. *A linguagem da arte*. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

CALLEGARO, T. *Ensino da arte e cultura de massa: uma proposta pedagógica*. São Paulo: ECA/ USP, 1993 (dissertação de mestrado).

CAMPELO,V. Uma tupi tangendo a corda de um alaúde. *Fazendo Artes*, 11:14-15. Ministério da Cultura, Funarte, 1988.

CANCLINI, N. G. *A socialização da arte. Teoria e prática na América Latina.* Rio de Janeiro: Cultrix, 1984.

CASTORINA, J. A. e colaboradores. Psicogênese e ilusões pedagógicas. *Psicologia genética*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

CEARÁ. Secretaria de Educação. *Proposta curricular para o ensino de educação artística (ensino fundamental)*. Fortaleza: 1993.

CHAUÍ, M. *Conformismo e resistência. Aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

COKER, J. *The jazz idiom*. New Jersey: Englewood Cliffs, 1975.

COLL, C. *Psicología y currículum*. Barcelona: Paidós, 1992.

CROOK, H. *How to improvise. An approach to practicizing improvisation*. Advance music D-7407, Rottenburg, N. Germany.

CURRÍCULO BÁSICO para a Escola Pública do Estado do Paraná. Educação artística, Curitiba. 1992: 145 a 174.

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO BÁSICA das Escolas Públicas do Distrito Federal. Educação artística, Distrito Federal. 1993: 375-461.

DEHENZELIN, M. *Construtivismo. A poética das transformações*. São Paulo: Ática, 1996.

DELORS, J. Educar para o futuro. *Correio da Unesco*. (6), ano 24, Rio de Janeiro: 1996.

DELVAL, J. *Aprender a aprender. I - El desarrollo de la capacidad de pensar*. Madri: Alhambra Longman, 1991a.

_____. *Aprender a aprender. II - La construcción de explicaciones*. Madri: Alhambra Longman, 1991b.

DEWEY, J. *El arte como experiencia*. México/Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1949.

DISCIPLINE-BASED MUSIC EDUCATION: *A conceptual framework for the teaching of music*. The University of Tennessee at Chattanooga. The Southeast Center for Education in the Arts. Chattanooga Tennessee, USA, 1994.

DURAND, G. *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Paris: Bordas, 1969.

EFLAND, A. D. Conceptions of teaching in art education. *Art Education*. abr. 1979.

EISNER, E. W. *Educating artistic vision*. Nova York/Londres: Macmillian, 1972.

FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL. *Anais* do VII Congresso Nacional. Florianópolis: Udesc, 1995.

FERRAZ, M. H. C. T. e SIQUEIRA, I. *Vivência, experimentação ou livro didático?* São Paulo: Loyola, 1987.

FERREIRO, E. *Psicogénesis y educación*. México, 1985 (mimeo).

FONTERRADA, M. T. O. *Educação musical. Investigação em quatro momentos: prelúdio, coral, fuga e final*. São Paulo: PUC, 1991 (dissertação de mestrado).

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FUSARI, M. F. R e FERRAZ, M. H. C. T. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.

GARDNER, H. *Art, mind and brain. A cognitive approach to creativity*. Nova York: Basic Books, 1982.

_____. *A criança pré-escolar. Como pensa e como a escola pode ensiná-la.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GIOS, M. H. M. *Caldeira Filho: contribuições para a música brasileira*. São Paulo: ECA/USP, 1989 (tese de doutorado).

GOMBRICH, E. H. *Norma e forma*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

GOMES, L. *Contos populares brasileiros*. São Paulo: Melhoramentos, 1985.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1992.

GRILLO, N. (org.). *Histórias de Nasrudin*. Tradução de Monica Cromberg e Henrique Cukierman. Rio de Janeiro: Edições Dervish, 1994.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.

HERNANDEZ, F. e VENTURA, M. *La organización del currículum por proyetos de trabajo*. Barcelona: Grab & Ice, 1992.

HUIZINGA, J. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

IAVELBERG, R. A crítica enquanto disciplina no ensino da arte. In: *Arte & Educação em Revista*, p. 85-91. Porto Alegre: Ed. Rede Arte na Escola Pólo, UFRGS.

_____. O desenho cultivado da criança. In: *Arte na sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

JAMESON, K. *Pre-school and infant art*. Londres: Studio V. London, s/d.

KANDINSKY, V. *Do espiritual na arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KIEFFER, B. *Villa Lobos e o modernismo na música brasileira*. Porto Alegre: Movimento, 1981.

KLEE, P. *Diários.* São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KOELLREUTTER, H. J. *Introdução à estética e à composição musical contemporânea*. Porto Alegre: Movimento, 1987.

_____. *Educação musical no terceiro mundo: função, problemas e possibilidades* (1). São Paulo: Atravéz, 1990.

LANGER, S. K. *Sentimento e forma*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

LEVI-STRAUSS, C. *Arte, lenguaje y etnología. Entrevistas de George Charboner*. México: Siglo Veintiuno, 1969.

MACHADO, R. Relatório de Experiência. In: BARBOSA, A. M. *Arte-educação: acertos e conflitos*. São Paulo: Max Limonad, 1985.

_____. O conto de tradição oral e a aprendizagem do professor. *Idéias*. São Paulo: FDE, 1988.

_____. *Arte-educação e o conto de tradição oral: elementos para uma pedagogia do imaginário* . São Paulo: ECA/USP, 1989 (tese de doutorado).

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. *Diretrizes curriculares (v. 14). Uma proposta de educação para Mato Grosso do Sul. Educação artística*. Campo Grande: 1992.

MIGNONE, L. C. *Guia para o professor de recreação musical*. São Paulo: Ricordi, 1961.

MOLES, A. *Arte e computador*. Porto: Edições Afrontamento, 1990.

MORAN, J. M. *Como ver televisão: leitura crítica dos meios de comunicação*. São Paulo: Paulinas, 1991.

MUNRO, T. *Art education - its philosophy and psychology*. Nova York: Liberal Arts, 1956.

NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1992.

OLIVEIRA, A. E a música onde está? In: *Anais* do VIII Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil. Florianópolis: Udesc, 1995.

ORTIZ, R. *Românticos e folcloristas. Cultura popular*. São Paulo: Olho d'Água, 1996.

PAREYSON, L. *Os problemas de estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Estética. Teoria da formatividade*. Petrópolis: Vozes, 1993.

PAZ, E. A. Um estudo sobre as correntes pedagógico-musicais brasileira. *Cadernos Didáticos da UFRJ*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1993.

PAZ, O. *Marcel Duchamp ou o castelo da pureza*. São Paulo: Perspectiva, 1977.

PEIXOTO, V. Arte-educação: considerações históricas. *Educação musical*. Textos de Apoio, MINC/Funarte, 1988.

PENNA, L. M. M. Entrevista de Cecília Conde. *Fazendo Artes*, n. 10, MINC/Funarte, 1987.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. *Arte-educação: perspectivas*. Recife: DSE/Departamento de Cultura, CEPE, 1988.

PERSICHETTI, V. *Twentieth century harmony*. Nova Jersey: Norton, 1965.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.

_____. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. *Fazer e compreender*. São Paulo: Melhoramentos/Edusp, 1978.

PIAGET, J. e INHELDER, B. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Difel, 1982.

PINTO, K. A. M. *Jogo dramático: uma experiência de vida*. São Paulo: ECA/USP, 1986 (dissertação de mestrado).

RAILLARD, G. *Joan Miró. A cor dos meus sonhos*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

READ, H. *Educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

_____. *A redenção do robô*. São Paulo: Summus, 1986.

REY, M. *O roteirista profissional: TV e cinema*. São Paulo: Ática, 1989.

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Multieducação. Proposta 3*. Rio de Janeiro: 1995.

RODARI, G. *Gramática da fantasia*. São Paulo: Summus, 1982.

SALLES, P. P. *Gênese da notação musical da criança*. São Paulo, Feusp, 1996 (dissertação de mestrado).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria do Ensino Básico e Normal (CENP). Departamento do Ensino Básico. *Diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus*. São Paulo: dez. 1971.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Normas Pedagógicas (CENP). *Proposta curricular para o ensino de educação artística. Primeiro grau*. São Paulo: 1991.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Normas Pedagógicas (CENP). *Educação e ensino artísticos. Legislação básica (federal e estadual)*. V. 1. Organização de Leslie Rama e José Santos. São Paulo: 1984.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Currículos e programas. Organizadores de área. Ensino fundamental*. São Paulo: 1996.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Editores Associados/Cortez, 1988.

_____. *Pedagogia histórico-crítica*. São Paulo: Editores Associados/Cortez, 1991.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1992.

SCHWARTZMAN, S., BOMENY, H. e COSTA, V. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra/Edusp, 1984.

SILVA, U. R. e LORETO, M. L. S. *Elementos de estética*. Pelotas: Educart, 1995.

SWANWICK, K. *Música, pensamiento y educación*. Madri: Morata, 1988.

TATIT, L. *O cancionista. Composição de canções no Brasil*. São Paulo: Edusp, 1996.

THE SOUTHEAST INSTITUTE FOR EDUCATION IN MUSIC. *Sample DBME. Questions and activities. Related to the four music disciplines*. The University of Tennessee at Chattanooga, jul. 1992.

TOURINHO, I. Atualização bibliográfica em educação musical. In: *Anais* do II Encontro Anual da ABEM. Porto Alegre: 1994.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1979.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WARNOCK, M. *Imagination*. Londres: Faber and Faber, 1976.

WISNIK, J. M. *O coro dos contrários. A música em torno da Semana de 22*. São Paulo: Duas Cidades, 1983.

_____. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

FICHA TÉCNICA

Coordenação
Ana Rosa Abreu, Maria Cristina Ribeiro Pereira, Maria Tereza Perez Soares, Neide Nogueira.

Elaboração
Aloma Fernandes Carvalho, Ana Amélia Inoue, Ana Rosa Abreu, Antonia Terra, Célia M. Carolino Pires, Circe Bittencourt, Cláudia R. Aratangy, Flávia I. Schilling, Karen Muller, Kátia L. Bräkling, Marcelo Barros da Silva, Maria Amábile Mansutti, Maria Cecília Condeixa, Maria Cristina Ribeiro Pereira, Maria F. R. Fusari, Maria Heloisa C.T. Ferraz, Maria Isabel I. Soncini, Maria Tereza Perez Soares, Marina Valadão, Neide Nogueira, Paulo Eduardo Dias de Melo, Regina Machado, Ricardo Breim, Rosaura A. Soligo, Rosa Iavelberg, Rosely Fischmann, Silvia M. Pompéia, Sueli A. Furlan, Telma Weisz, Thereza C. H. Cury, Yara Sayão, Yves de La Taille.

Consultoria
César Coll
Délia Lerner de Zunino

Assessoria
Adilson O. Citelli, Alice Pierson, Ana M. Espinosa, Ana Teberosky, Artur Gomes de Morais, Guaraciaba Micheletti, Helena H. Nagamine Brandão, Hermelino M. Neder, Iveta M. B. Ávila Fernandes, Jean Hébrard, João Batista Freire, João C. Palma, José Carlos Libâneo, Ligia Chiappini, Lino de Macedo, Lúcia L. Browne Rego, Luis Carlos Menezes, Osvaldo Luiz Ferraz, Yves de La Taille e os 700 pareceristas - professores de universidades e especialistas de todo o País, que contribuíram com críticas e sugestões valiosas para o enriquecimento dos PCN.

Projeto gráfico
Vitor Nozek

Revisão e Copydesk
Cecilia Shizue Fujita dos Reis e Lilian Jenkino.

AGRADECIMENTOS

Alberto Tassinari, Ana Mae Barbosa, Anna Maria Lamberti, Andréa Daher, Antônio José Lopes, Aparecida Maria Gama Andrade, Barjas Negri, Beatriz Cardoso, Carlos Roberto Jamil Curi, Celma Cerrano, Cristina F. B. Cabral, Elba de Sá Barreto, Eunice Durham, Heloisa Margarido Salles, Hércules Abrão de Araújo, Jocimar Daolio, Lais Helena Malaco, Lídia Aratangy, Márcia da Silva Ferreira, Maria Cecília Cortez C. de Souza, Maria Helena Guimarães de Castro, Marta Rosa Amoroso, Mauro Betti, Paulo Machado, Paulo Portella Filho, Rosana Paulillo, Sheila Aparecida Pereira dos Santos Silva, Sonia Carbonel, Sueli Teixeira Mello, Théa Standerski, Vera Helena S. Grellet, Volmir Matos, Yolanda Vianna, Câmara do Ensino Básico do CNE, CNTE, CONSED e UNDIME.

Apoio

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD
Projeto BRA 95/014

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura UNESCO

Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
FNDE