

Práticas pedagógicas para a Primeira Infância



- ✓ Sugestões de práticas pedagógicas
- ✓ Experiências com a linguagem verbal
- ✓ Experiências com as linguagens artísticas

“

Quando toda a sociedade compreender que as crianças aprendem brincando, explorando o cotidiano vivido e imaginado, e os professores das escolas da infância garantirem em seus fazeres pedagógicos que as crianças sejam protagonistas das suas aprendizagens, teremos construído um processo educacional de qualidade.

Carol Velho

”

Introdução

Dedicamos o último fascículo do nosso curso para um mergulho num imenso mar de práticas pedagógicas. Por isso, elencamos algumas propostas que podem ser desenvolvidas nas creches e pré-escolas, atendendo bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Nosso objetivo é o de partilhar ideias, criando uma grande rede em prol de nossas crianças, reforçando o que nos diz um provérbio africano: “É preciso uma aldeia para se educar uma criança.”

Que juntos, de nossas aldeias, professores, gestores, técnicos, secretários, famílias, possamos compreender a necessidade de pensar e promo-

ver uma escola que acolha, eduque e cuide das nossas crianças em sua integralidade.

Lembramos que as sugestões não são engessadas, como assim não é a rotina na Educação Infantil, sendo assim, pode ser que se faça necessário adequá-las ao contexto e realidade de cada local, cada instituição, lembrando sempre que a aprendizagem é significativa quando traz algum sentido para as crianças.

Por fim, que as práticas aqui presentes incitem a realização de um trabalho mais humano e de qualidade. O caminho está indicado, é só seguir...

Sugestões de práticas pedagógicas - 0 a 2 anos

Desde o nascimento, as crianças passam por um incrível processo de desenvolvimento, mediadas por diferentes parceiros com os quais interagem em situações culturais concretas. Isso lhes possibilita apropriar-se de significados que circulam na cultura através de gerações e produzir novos significados.

Ao apoiar as ações infantis, as professoras que trabalham com as crianças até dois anos favorecem às crianças conquistas como, por exemplo:

- Alimentar-se sozinhas;
- Reconhecer os sinais do próprio corpo para controlar suas necessidades fisiológicas;
- Andar e se equilibrar autonomamente, condição básica para explorar o entorno.

Nessa fase da vida, as

crianças aprendem a dominar movimentos específicos como: segurar, jogar e pinçar objetos, ampliando significativamente suas possibilidades de explorar os materiais, por exemplo, reconhecer a permanência de suas marcas, permitindo-lhes a experiência de rabiscar.



Reprodução



Há, ainda, o desenvolvimento da linguagem que lhes permitirá reconhecer diferentes formas de comunicação de sua língua materna, condição básica para ampliar suas relações com o outro. Todos estes aspectos colaboram para a complexa experiência de construção do EU, de uma noção de si como sujeito, o maior de todos os desafios dessa fase da vida.

Considerando essas características da faixa etária e seu modo próprio de aprender, apresentamos algumas práticas educativas fundamentais, são oportunidades criadas para que cada criança, provocada por seu grupo de referência, se aproprie e construa criativamente significados sobre si e sobre o mundo.

Brincar e se movimentar

O brincar nesse período é caracterizado pelo exercício das possibilidades corporais de movimentação e ação do mundo. A brincadeira é, desde o início, uma experiência que se adquire quando compartilhada e que se enriquece na interação com outros sujeitos portadores de cultura.

Nessa faixa etária a prática livre e orientada de atividades amplia a sociabilidade e a interação pelo movimento, assim como afirma uma atitude positiva em relação ao próprio corpo e ao movimento. Para que isso ocorra é preciso que o professor organize inicialmente, no tempo e no espaço, propostas desafiadoras e instigantes de atividades ligadas ao conjunto disponível de práticas corporais em sua cultura.

Atenção: No caso das crianças de 0 a 2 anos é importante repetir a mesma proposta diariamente por determinado período de tempo de forma que elas adquiram familiaridade com a situação e com os materiais, e possam explorar diferentes formas de interação com eles.

Alguns princípios podem orientar a aprendizagem do brincar, dos gestos e dos movimentos na Educação Infantil, devendo o professor:

Características do planejamento para crianças de 0 a 2 anos

A interação é o elemento crucial do processo de aprendizagem. Daí as situações pedagógicas constituem-se por meio das trocas simbólicas, ou de significados, entre sujeitos de diferentes níveis de desenvolvimento.

As propostas de atividades apresentadas a seguir referem-se a diferentes campos de experiência e são vivenciadas na interação, de modo global e integrado, pelas crianças, uma vez que as atividades exploratórias as envolvem em sua afetividade, seu corpo, sua linguagem, sua inteligência etc.

- Reconhecer e validar os avanços e conquistas de cada criança em seu processo de aprendizagem;
- Estimular a autonomia da criança de mesma idade e de diferentes faixas etárias;
- Favorecer a autonomia da criança na exploração do ambiente e do próprio corpo;
- Elaborar propostas desafiadoras que levem em conta os conhecimentos prévios e o interesse das crianças;



Reprodução



- Observar e registrar as ações das crianças nas atividades propostas para conhecer o grupo e realizar ajustes;

- Organizar situações em que as crianças possam rolar, sentar, engatinhar, andar, correr, saltar e também segurar objetos, arremessá-los, manipulá-los, empilhá-los, encaixá-los, pois esses são movimentos básicos pelos quais ela desenvolverá sua coordenação motora e ampliará o seu conhecimento sobre si, sobre o espaço e sobre os objetos;

- Estar atento às possíveis intenções comunicativas e à qualidade de seus movimentos na interação com as crianças, pois o modo como utiliza seu corpo em cada gesto, no modo de olhar, abraçar, pegar no colo, torna o professor um modelo para elas.

Ao explorar o ambiente e as diferentes linguagens, as crianças não apenas trabalham suas emoções, ampliam seu conhecimento sobre o mundo e investigam as propriedades físicas dos materiais, mas também conhecem a si mesmas, aos outros, suas possibilidades de ação no espaço, seus recursos para agir sobre os materiais para se expressar e interagir com seus pares e com adultos a sua volta.

Atividade 1: Explorar objetos

Com o propósito de enriquecer as situações de exploração de objetos por bebês de 0 a 2 anos, a educadora inglesa Elionor Goldschmied (2006), criou a proposta dos “cestos do tesouro”, que consiste em disponibilizar uma grande variedade de objetos que despertem o interesse das crianças, estimulem seus sentidos e permitam a investigação dos seus diferentes atributos.

1º passo: Separe os objetos, este não devem ser apenas de plástico, porque assim a variedade de atributos seria pequena. O ideal é buscar uma gama variada de texturas, formatos, pesos, cheiros, sons, cores, brilhos que os diferentes materiais podem oferecer. Além de objetos de uso cotidiano como bolsinhas, painéis, caixinhas, sugerimos materiais naturais como sementes, conchas, pedras, esponjas e mesmo algumas frutas, como limão e maçã, objetos de madeira (argolas de cortina, bobinas, carretéis, pregadores de roupa, tigelinhas, colheres de pau), objetos de metal (apito, aros de chave entrelaçados, colheres, copos, espremedores de alho, tampas de panelas, molho de chaves), outros materiais (pincéis, escovas de cabelo e de dente) e objetos de couro, papelão, tecido, borracha, saquinhos com chás de aromas diversos etc.



Reprodução



2º passo: Coloque em cestos baixos os objetos que você separou, um cesto para cada três crianças aproximadamente. Os cestos com os objetos são colocados sobre um tapete ou algo que delimite um espaço para atividade. Compartilhar um mesmo cesto com duas ou três crianças cria uma boa oportunidade para que elas interajam mediadas pelos objetos. Os objetos se tornam mais interessantes na mão de outra criança, pois ganham vida e criam a necessidade de as crianças elaborarem estratégias para compartilhá-los.

Essa proposta foi pensada para quando as crianças parecem se perguntar “O que é isso?” sempre que entram em contato com um objeto novo. Para investigar essa questão, os bebês utilizam todo seu corpo, manuseiam os objetos, passam nos pés e em outras partes do corpo, colocam na boca e, dessa forma, vão descobrindo os diferentes atributos desses objetos interessantes. Por isso é importante dar liberdade de ação e deixá-los com roupas confortáveis, sem meias ou sapatos, para que possam explorar o conteúdo do cesto utilizando todos os recursos que possuem.

Nesta atividade cabe ao professor:

- Preparar o cenário e acompanhar as crianças atentamente dando tempo e transmitindo confiança para que se aventurem a explorar os objetos desconhecidos;

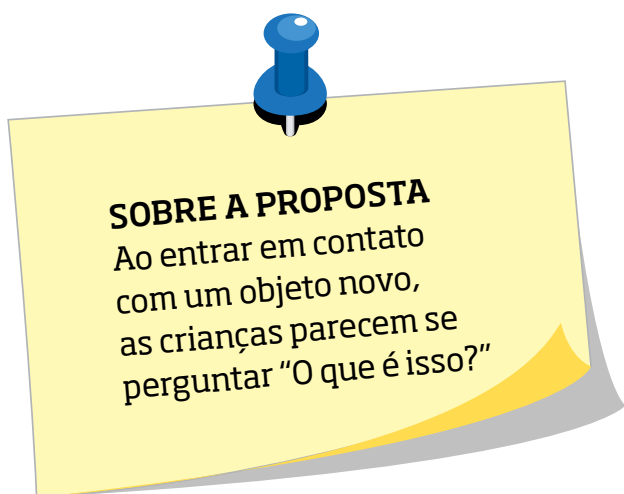
- Trocar periodicamente alguns objetos dos cestos que a criança encontre sempre objetos com os quais está familiarizada, podendo explorá-los e de maneira nova e podendo também entrar em contato com objetos novos que despertem sua curiosidade;

- Garantir a higiene e a segurança dos objetos, especialmente porque muitos deles não foram confeccionados especialmente para bebês, sendo que a presença atenta do professor é fundamental para garantir o adequado uso dos objetos;

- Organizar previamente os materiais que serão utilizados no desenvolvimento da atividade.



Reprodução



Atividade 2: Brincar de faz de conta

De início, na brincadeira, a capacidade de imaginar está totalmente vinculada ao objeto, como quando o bebê fala “Alô!” ao manipular um telefone real ou um objeto muito semelhante a ele. Mais tarde essa capacidade se desvincula do significado real do objeto e a criança cria uma situação simbólica a partir de objetos, comportamentos e significados internalizados. Assim, por meio da imitação, precursora da representação, a criança irá ingressar no mundo dos símbolos que irá dominar progressivamente no jogo de faz de conta.

Até essa fase é importante a organização de um cenário e objetos próximos do real que funcionem como referência às ações imitativas ou representativas, uma vez que a criança ainda está “presa” ao uso convencional dos objetos. Na sequência, a criança será capaz de utilizar substitutos não convencionais ou simbólicos para determinados objetos: por exemplo, areia como substituto de comidinha. Por isso, materiais de largo alcance que possam representar diferentes objetos são elementos fundamentais na composição de cenários para a brincadeira de faz de conta. Ao redor de 2 anos e meio de idade, a criança será capaz de um jogo de papéis mais elaborado, construindo cenários imaginários e dramatizando sequências de ação mais longas em coautoria com outras crianças.

Nesta atividade cabe ao professor:

- Mediar a resolução de conflitos surgidos na brincadeira compartilhadas das crianças, por ser difícil para elas abdicar de seus desejos e colocar-se no ponto de vista do outro;
- Organizar a presença de objetos e cenários marcados pela cultura nas brincadeiras de faz de conta (mobiliários de casinha, carrinhos, fantasias) e os utilizados por adultos no seu cotidiano (vestimentas, bolsas, acessórios, telefone, panelas, potes e embalagens de produtos industrializados, como caixas de leite, xampu etc.).

Atividade 3: Explorar o espaço - percursos de obstáculos

A exploração do espaço é um dos modos mais utilizados pelo bebê para conhecer também a si, seus limites e suas possibilidades motoras. Organizar espaços para uma exploração criativa pelos bebês é uma forma de “garantir experiências que promovam o conhecimento de si do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil).

Preparar um ambiente para as crianças de modo que elas se sintam instigadas a explorá-lo, entretanto, requer mais do que pensar nos desafios motores. Criar um ambiente em que cores e imagens diversas, diferentes texturas, objetos a serem alcançados, ou móveis que se movimentem e imitam sons reforcem a vontade que as crianças possuem de explorar o entorno.



Conforme as crianças vão crescendo, o elemento simbólico ganha importância, e o espaço poderá ser enriquecido com elementos que habitam a fantasia infantil por meio de:

- tecidos que viram castelos;
- desenhos no chão que podem sugerir a existência de peixes em um rio a ser ultrapassado;
- meio tambor ou uma caixa que podem virar um navio;
- uma fila de cadeiras que se transforma em um trem, e assim por diante.

Algumas ações podem favorecer a criação desse espaço de exploração:

- Delimitar a sala ou nas áreas externas um ambiente repleto de desafios topográficos organizados em forma de rede ou teia, que possa ser explorado de diferentes modos, seguindo diferentes direções ou percursos escolhidos pelas crianças.
- Montar o espaço com as crianças a partir de uma história contada ou criada por elas para ampliar as possibilidades simbólicas do espaço, transformando-o em cenário para a brincadeira;
- Supervisionar a interação de crianças de diferentes faixas etárias no parque, quando os menores podem espelhar-se nos maiores, tentando acompanhar e imitar seu jeito de explorar o espaço, e os maiores podem ser orientados a ajudar e proteger os menores, em um importante jogo social de cuidar do outro.

Atividade 4: Brincar com brincos, brincadeiras cantadas e jogos tradicionais

Jogos e brincadeiras, dentre as diversas manifestações da cultura corporal, são elementos privilegiados para o trabalho corporal nessa faixa etária. Nessas brincadeiras, não apenas o movimento é fonte de prazer, mas também o jogo com as palavras e com a música. A Educação Infantil pode não apenas preservar esse patrimônio, mas também recriá-lo com as crianças, de modo a construir um repertório próprio da instituição, fortalecendo a identidade do grupo.

- Com os bebês pequenos, os brincos (por exemplo: serra, serra, serrador) criam uma ótima oportunidade de fortalecimento de vínculo entre a criança e o professor.

Como brincar “Serra, serra, serrador”:

O professor em um local seguro e confortável e nada de objetos ou obstáculos por perto para não haver risco de bater a cabeça do bebê.

Sentado, você colocará o bebê sentado em seu colo de frente para você. Segura as mãos do bebê e comece um movimento de vai e vem (suave e cadenciado) com o bebê ao ritmo da cantiga “Serra, serra, serrador”. Por exemplo, na letra quando chegar no “três”, o bebê fica deitado com a cabeça virada para trás (em posição de relaxamento). Importante não fazer movimento brusco nesse momento.



Letra da cantiga

Serra, serra, serrador.

Quantas tábuas já serrou?

Uma, duas, três!



- Outras brincadeiras, como as rodas cantadas, e os jogos tradicionais, por exemplo o corre cutia, podem ser apresentados coletivamente as crianças um pouco maiores, com o professor centralizando a ação para que elas o imitem até que tenham aprendido a brincadeira e possam atuar de modo mais autônomo.

- Pode-se fazer um levantamento de repertórios lúdicos junto às crianças, seus pais e toda comunidade do entorno da instituição, O levantamento pode ser ampliado por meio de pesquisa bibliográfica.

Atividade 5: Dançar e se expressar com o corpo

A dança é uma manifestação cultural que, presente desde o mais remoto passado da humanidade, constituiu uma linguagem pela qual os diferentes povos representavam acontecimentos significativos de seu presente, passado e futuro. Em todas as culturas, as crianças têm contato com a dança desde muito cedo, tendo oportunidade, em companhia dos adultos e de outras crianças de imitar e criar movimentos a partir da música ou outro estímulo.

Explorando diferentes possibilidades do movimento por meio da dança, as crianças aumentam o domínio que têm do próprio corpo, permitindo

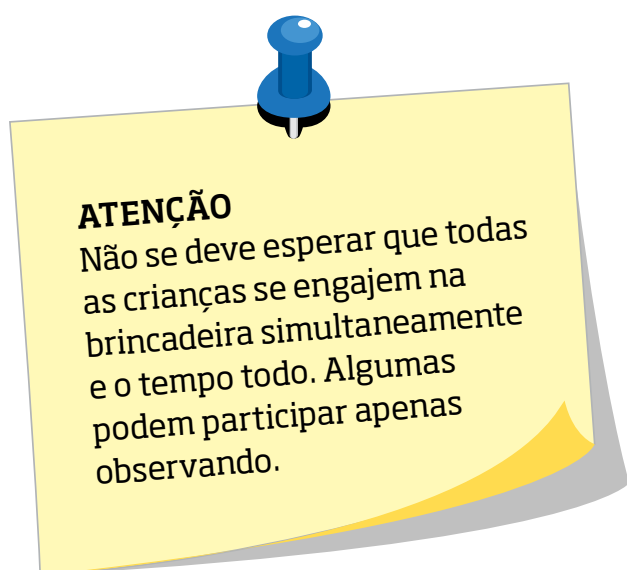
não apenas seu uso competente nas várias ações cotidianas, mas também a vivência do corpo humano como um instrumento valioso de expressão artística. Alguns pontos importantes para ajudar o professor a planejar boas experiências com a dança:

- Criar oportunidades para que as crianças dançam ao som de músicas variadas, de diferentes regiões e grupos culturais, integrando o trabalho de música e dança e ampliando o conhecimento e as formas de expressão do grupo;

- Utilizar materiais diversos, além da música, para promover a criação de movimentos que interajam com estes objetos. Por exemplo: distribuir fitas para que as crianças dançam com elas ao som de uma música que sugere que elas façam movimentos rápidos com os braços. Existe uma série interminável de gestos que podem ser feitos segurando-se uma fita.

- Propor às crianças a criação de movimentos coordenados, dançando em duplas, em trios, em grupos maiores, em roda, e assim por diante, quando forem capazes de andar de modo seguro;

- Dançar junto com as crianças em alguns momentos, oferecendo-se como modelo para sugerir algumas ações com os objetos, com os colegas e a partir da música.



ATENÇÃO
Não se deve esperar que todas as crianças se engajem na brincadeira simultaneamente e o tempo todo. Algumas podem participar apenas observando.



Mover-se, expressar-se através do próprio corpo

Atividade 6: Imitar pessoas, animais, personagens

Um conjunto de atividades organizadas para provocar a criança a imitar alguém é um recurso fundamental de aprendizagem na faixa etária de até 2 anos. Trata-se de propor modelos diversificados para que a criança brinque, imite gestos, expressões e posturas associados a personagens diversos, animais e outras pessoas.

Algumas ações do professor podem propiciar a ocorrência de brincadeiras prazerosas de imitação pelas crianças pequenas:

- Atuar como modelo a ser imitado, por exemplo, segurando a boneca como um bebê e oferecendo-lhe a mamadeira em sua boca;
- Mostrar as crianças imagens de bichos e imitá-los por meio de sons e movimentos.



Linguagem verbal: exploração plástica e a produção de marcas

A experiência do bebê com materiais plásticos é fruto de um processo de aprendizagem e desenvolvimento. Inicialmente, ao explorar os materiais plásticos, como os meios (tinta, giz de cera, carvão), instrumentos (pincéis, rolinhos, esponjas, os próprios dedos) e suportes (papel, papelão, chão, parede), a criança interessa-se por investigar os seus atributos, sua textura, cor, temperatura, gosto, cheiro.

Ao lidar com os materiais plásticos, a criança age e transforma seu meio, no caso, os suportes e materiais. Mas, ao mesmo tempo, também transforma a si mesma: no início ela explora o gesto, mas, com a experiência, passa a observar os resultados de seus gestos, as marcas que ela produz sobre o suporte.

O desenvolvimento no gesto expressivo, na pintura, no desenho ou na modelagem só se concretiza plenamente no seu uso cultural. São as experiências de olhar e produzir marcas mediadas pelo professor na organização do espaço, na seleção de materiais e na interação com a

criança, que irão possibilitar o avanço da criança no domínio da linguagem verbal.

Atividade 1: Explorar tintas naturais, massas e misturas

Tintas, massas de modelar, areia, água, materiais sem forma, por suas características físicas, permitem que o bebê experimente a transformação dos materiais a partir da sua ação sobre eles.

OBSERVAR

Ao explorar esses materiais livremente, as crianças irão descobrir as marcas que produzem com suas mãos, pés ou outros instrumentos em seu corpo ou superfícies.





Organização do espaço é fundamental para uma atividade prazerosa com as crianças

Ao passar a tinta sobre a pele, por exemplo, é possível ao bebê perceber toda a sua extensão em contato com este material; sensações de tato e temperatura, além da percepção visual de transformação de cor produzida, auxiliam o bebê no reconhecimento dos limites de seu corpo, no reconhecimento da sua pele como aquilo que o separa do mundo e o constitui dentro dos limites do seu “eu”. O sentimento de prazer ou repulsa vivido pelo bebê nessa experiência irá depender das experiências anteriores que teve com esse tipo de material, não apenas tinta, mas a água, a areia, a papinha nos momentos de alimentação.

Diversos materiais prestam-se a essa exploração pelos bebês, por não serem tóxicos e poderem até mesmo ser levados à boca, uma vez que essa é uma forma comum de o bebê explorar os materiais. As tintas podem ser produzidas com mingau de milho e água colorida com suco de vegetais como espinafre, beterraba e cenoura. O mesmo pode ser feito para colorir massas feitas de trigo, água e sal. Areia, terra e água também são elementos que oferecem muitas possibilidades de exploração pelas crianças, usando potes para que façam experiências de encher e esvaziar.

Na organização do ambiente para essas experiências, é importante que o professor:

- Reserve um espaço amplo, que permita a circulação e a mobilidade das crianças e que possa ser sujado e posteriormente limpo com facilidade. A área externa é muito adequada a essas atividades, pois além de preencher os critérios acima, oferece outros elementos como areia, terra, plantas, pedras e outros elementos da natureza;
- Selecione cuidadosamente o material para a atividade e organize o espaço de modo atraente para as crianças para compor um cenário que lhes comunique o que elas podem fazer;
- Garanta que os materiais estejam acessíveis às crianças para que possam tomar decisões sobre quais utilizar, sobre o que fazer com eles, perseguindo seus interesses de investigação;
- Ofereça novos desafios com base na observação do percurso de exploração desenvolvido por cada criança, dando tempo para cada um iniciar e decida o que fazer com base em seus interesses.



Atividade 2: Desenhar

Para criança, o desenho inicia-se pelo simples prazer do gesto. A criança exercitará o ato motor de rabiscar até que perceba que o seu movimento produziu uma marca. Então tornará a explorar esses movimentos, munida de materiais para produzir intencionalmente o mesmo efeito. A repetição dessa experiência é fundamental para o avanço das possibilidades de desenho da criança. Por isso, deve ser uma atividade diária de programação das crianças.

Nesse momento, cabe ao professor oferecer materiais de forma a permitir que ela explore suas possibilidades gestuais no desenho. Para tanto ele deve:

- Disponibilizar riscadores fáceis de segurar, como giz de cera e canetas grossas de diferentes cores;
- Selecionar materiais de diversas texturas para que o bebê possa explorar a força: materiais mais macios que riscam facilmente e que, portanto, necessitam pouca força e, por outro lado, materiais resistentes como giz de cera grosso, que suporta muita força, sem rasgar o papel;

- Oferecer papéis variados, quanto a forma e textura, sempre adequando-os ao suporte: papéis bem pequenos requerem canetas mais finas e papéis maiores, canetas grossas, carvão etc.

- Dispor os papéis em mesas baixas ou na parede ao alcance das crianças, quando elas já são capazes de permanecer em pé, o que lhes permite olhar e produzir em diferentes posições;

- Planejar situações para que as crianças também possam rabiscar na areia, na terra ou na argila com gravetos, produzindo marcas nessas superfícies.

O desenho como representação é um passo do processo de experimentação gráfica da criança, no qual o traçado é guiado por uma intenção previamente definida pela criança ou surge durante a atividade de desenhar. Essa conquista, entretanto, não significa o abandono do grafismo puro. Essas manifestações continuam interessando as crianças e mesmo os adultos, e são possibilidades próprias da linguagem visual, fundamentais para o desenvolvimento da linha, da ocupação espacial, da forma e outros aspectos que devem ser valorizados pelo professor.



3. Ter experiências com a linguagem musical - escutar e produzir música

Os seres humanos estão imersos no ambiente sonoro desde antes do seu nascimento. Estudos demonstram que os bebês desenvolvem capacidades surpreendentemente precoces de percepção e compreensão dos fenômenos sonoros, ainda dentro do útero materno. Na barriga da mãe, os bebês notadamente reagem com movimentos, e seus batimentos cardíacos se modificam diante de estímulos sonoros e da música.

Os sons e a música intrigam, divertem, chamam a atenção das crianças. Além da voz humana, as crianças logo descobrem e passam a explorar outros sons de seu cotidiano. À medida que crescem e tornam-se mais e mais competentes para agir sobre o ambiente, tornam-se exploradores incansáveis do mundo sonoro e de modos de produzir som e música. Assim, os objetos também passam a ser pesquisados como fontes sonoras e instrumentos musicais em potencial.

A creche ou a escola podem se tornar locais privilegiados para as crianças explorarem formas de produzir sons e de ampliar o repertório musical que já possuem e que trazem de casa, já que no ambiente da instituição novos sons e músicas passarão a fazer parte de seu cotidiano.

O professor deve saber que sua própria voz ao falar ou brincar com as crianças é uma ferramenta de comunicação muito especial, e que as canções e as brincadeiras cantadas que ele conhece criarão possibilidades de interação e aprendizagem no grupo de crianças.

Alguns pontos que podem ajudar os professores a planejar boas experiências com a música:

- Considerar a importância da voz humana na expressão do bebê, estimulando-o para que utilize e brinque com a própria voz, criando diálogos musicais entre crianças e adultos ao responder ao bebê também cantando e brincando, combinando sons em diferentes volumes, intensidades, timbres e durações;

- Pesquisar e disponibilizar no ambiente, para os bebês e crianças pequenas, objetos e instrumentos musicais diversos, cujas possibilidades sonoras as crianças possam explorar batendo, sacudindo, chacoalhando, empurrando;

- Conhecer, pesquisar e ampliar o repertório próprio de brincadeiras de roda, acalantos, parlendas, trava-línguas e outras brincadeiras que exploram o ritmo, a rima e a musicalidade;

- Organizar, como atividade permanente na rotina, rodas ou momentos em que professor e criança cantam juntos, momentos de brincadeiras tradicionais com músicas, cantigas de roda, acalantos e canções de ninar;

- Organizar atividades em que as crianças possam construir objetos e instrumentos musicais simples como chocalhos, paus de chuva, garrafas com diferentes níveis de água, tocos de madeira, pandeiros, guizos etc.

- Sonorizar histórias, criando com as crianças intervenções sonoras ao longo de uma narrativa: o som do rio, o barulho do sapo, a chuva caindo etc., com a própria voz ou com objetos e instrumentos musicais.



Experiências com a linguagem verbal

Apreciar histórias e livros

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil recomendam a promoção de experiências que possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. Mas, de que modo a narrativa e a linguagem escrita podem fazer parte do universo de significação da criança pequena?

Na contação de histórias, diversos elementos expressivos se articulam para rerepresentar uma narrativa criada ou não por um autor conhecido, transmitida e recriada pela tradição oral. A voz humana, portadora da história da humanidade, associa-se aos gestos, às expressões faciais, ao contato olho no olho para comunicar ao bebê um mundo de fantasia.

Ainda que inicialmente a compreensão do texto oral se dê de maneira global, pela apreensão de todo o contexto comunicativo, no qual a forma sobressai ao conteúdo, progressivamente a criança adentra no mundo da linguagem verbal e passa a estabelecer relação direta com as palavras. Além da ampliação das possibilidades da oralidade, o gosto pelas histórias é um grande ganho nessa fase.

É na relação com a leitura, mediada pelo professor leitor, que a criança irá significar essa prática, distinguindo-a de outras percebendo o sentido que os seus usos sociais lhe conferem. Ao imitar os comportamentos do professor ao ler, apreende aspectos da leitura que estão além de seus conhecimentos, mas dentro do seu desenvolvimento proximal. Por meio da imitação irão apropriar-se dos comportamentos leitores e significar a prática da leitura, condição necessária para a aprendizagem. Nesse processo, o objeto livro também é significado pela criança.

Ao manusear os livros, as crianças podem mobilizar aquilo que aprendem ao ouvir histórias lidas

É principalmente por meio da língua escrita, oralizada na leitura em voz alta feita pelo professor, que o bebê pode relacionar-se com a escrita. Ao ser fiel ao texto na leitura em voz alta, o professor mantém as características e marcas do texto escrito, embora esteja comunicando oralmente. Não é apenas o texto que o professor apresenta à criança ao ler um livro, ele apresenta a si mesmo como modelo leitor, com todos os comportamentos, gestos e ações que acompanham a leitura de um livro - o comportamento leitor.



pelo professor, imitando seus comportamentos leitores. Na exploração desse objeto - o livro - podem reproduzir gestos de folhear, apontar para as palavras e imagens, pronunciar palavras ao percorrerem o texto com os olhos, significando simultaneamente a prática de leitura e o objeto livro.

O contato com textos e imagens, bem como a possibilidade de manusear o livro, distinguindo-os dos brinquedos e de outros objetos de seu cotidiano.

Por todas essas razões, contar histórias, ler livros em voz alta e dispor os livros para as crianças manusearem constituem práticas que devem estar presentes desde o berçário de modo intencional e planejado como detalhamos a seguir:



Atividade 1: Apreciar a contação de histórias

Na atividade de contação de histórias a captura da criança se dá fundamentalmente pela qualidade do texto, especialmente no que se refere à sua musicalidade, à variação de tons e ritmo. Histórias com rimas e repetições são especialmente atraentes para os bebês.

Para situações de contar histórias é papel do professor:

- Selecionar com antecedência a história que irá contar às crianças, pesquisando nos livros, em sua memória ou recolhendo histórias conhecidas pelos pais;
- Escolher os recursos de apoio e antecipar intervenções que podem ser feitas antes, durante e depois de contar a história;
- Preparar a sala com um canto aconchegante com tapetes e almofadas que possam acomodar os bebês sentados para apreciarem a história. Espaço organizado e acolhedor pode ser tanto na sala de aula quanto na área externa, embaixo de uma árvore;

Atividade 2: Apreciar a leitura de histórias

O propósito central da leitura de histórias para as crianças é favorecer o seu ingresso no mundo letrado, por meio de uma experiência lúdica e prazerosa. Estando claro para o professor que as práticas de ler e contar histórias são diferentes quanto ao propósito pedagógico, o primeiro aspecto a cuidar com relação à leitura é a seleção criteriosa do texto a ser lido para as crianças. Se desejarmos mostrar às crianças que o texto escrito é permanente, é fundamental que o professor se mantenha fiel ao texto escrito quando lê para as crianças, podendo repetir diversas vezes enquanto elas estiverem interessadas em ouvi-lo.

Para que a leitura aconteça de modo fluente e expressivo, favorecendo a compreensão do texto pelas crianças, o professor precisa:

- Ler e preparar a leitura com antecedência, lendo diversas vezes o livro, inclusive em voz alta;
- Na escolha do acervo para crianças pequenas, considerar a qualidade e a força das imagens;
- Cuidar para que as ilustrações não reforcem estereótipos e preconceitos que produzam associações indevidas e cristalizadas na forma que os personagens são caracterizados. É importante que as histórias e ilustrações contemple uma pluralidade de personagens e diversidade de representações no que se refere à associação entre as diferentes características e suas possibilidades de inserção no mundo social.



Atividade 3: Manusear livros

Com a leitura pelo professor, o livro, que era um objeto-brinquedo para o bebê, adquire um significado especial como portador de textos, de histórias, o exerce um fascínio sobre os bebês.

É preciso que a experiência de manusear os livros não se dê apenas por meio de livros de pano e papel com textos pobres, mas com aqueles que foram selecionados, por sua qualidade, para a leitura pelo professor. São eles que terão adquirido especial significado, despertando a curiosidade da criança pelo seu conteúdo e permitindo o real exercício gestual dos comportamentos leitores.

Para criar a oportunidade de manuseio de livros cotidianamente, a sala de múltiplas atividades das crianças precisa de um local em que os livros estejam visíveis e acessíveis a elas. Prateleiras baixas, com livros expostos de frente, para que as crianças vejam as capas e reconheçam. Tapetes e almofadas que propiciem um clima adequado à leitura são suficientes para criar um ambiente favorável ao manuseio de livros para crianças.

Atividade 4: Conversar no cotidiano

Muitas vezes, a linguagem dos educadores consiste basicamente em ordens e proibições, e muitas das respostas dadas às crianças são impessoais, sem conteúdo e com vocabulário pobre, sendo observados muitos e longos silêncios, o que é acentuado pela grande proporção adulto/criança nas instituições.

A interação do professor com a crianças necessita fugir deste modelo e ser dialógica, criativa, acolhedora de afetos, requisitos básicos para aquisição da linguagem.

A fala da forma ao pensamento, é criativa e comunica desejos, necessidades e emoções. Por isso é importante que o professor:

- Converse com as crianças utilizando toda a complexidade da língua em contextos sociais e significativos para elas;

- Reconheça e interprete as ideias, motivações e desejos nas tentativas de comunicação da criança mesmo antes de esta dominar a fala ou falar corretamente, estando atento aos gestos, expressões, e entonações e modulações de voz em sua fala ou em seus balbucios.

Enfim é importante que o professor se interesse genuinamente pela criança, seu desenvolvimento, sua personalidade, para que se instaura uma relação verdadeira e uma comunicação efetiva entre ambos.

5. Aspectos do ambiente para a criança de 0 a 2 anos

Todas as práticas apontadas até aqui são interessantes para ampliar a experiência das crianças de 0 a 2 anos. É importante considerar, porém, que tais atividades devem ser propostas em um contexto mais amplo, compreendido como ambiente educativo. No que diz respeito às crianças pequenas, há que se considerar alguns aspectos, como se vê a seguir.



Construção da identidade

O bebê tem que percorrer um longo caminho, imerso na cultura, até que possa perceber-se como sujeito singular separado da mãe e do mundo externo. Trata-se do processo de construção de uma identidade própria, que envolve, ao mesmo tempo, cognição e afetividade na interação com o outro. Tal processo resulta na constituição, dentro de cada um de nós, de um “eu”, isto é, de uma parte nossa que vai nos parecer única, e da qual temos consciência. Da constatação de que “eu sou” (realizada no segundo ano de vida), rumo à resposta à questão “quem sou eu?”, há um longo percurso que levamos toda a vida percorrendo, num processo contínuo de construção de identidade.

Mas como podemos definir identidade? Um primeiro sentido é o de ser idêntico, ou exatamente igual. Em outro sentido, naquele que empregamos quando dizemos “carteira de identidade”, trata-se de um conjunto de sinais que permite a outros nos identificarem, reconhecerem quem somos. Tomando essas duas acepções da palavra “identidade”, somos remetidos a sentidos opostos: “separar” e “designar” (diferença) e “tornar igual a” (igualdade). Ou seja, somos definidos por aquilo que somos e pelo que não somos na comparação com o outro.

O sentimento de identidade, a sensação subjetiva de “quem eu sou”, está associado à ideia de continuidade (hoje eu sou o mesmo que ontem em muitos aspectos, embora possa estar em outro lugar vivendo coisas diferentes) e à noção de limite. Os limites do meu corpo e da minha pele, por exemplo, me definem como um ser separado do mundo. Os limites, entendidos como proibições ou limitações, também nos definem a partir daquilo que

podemos ou não fazer, e do que somos ou não capazes. Essas noções, sensações e sentimentos associados à identidade não estão dadas desde o nascimento.

O bebê não se percebe como alguém separado do outro, “inteiro dentro da pele”, também não possui noção clara do tempo e não tem consciência da sua permanência nele, vivendo e reagindo, sobretudo, com base nas experiências e sensações vividas no presente.

Para que o “eu” do bebê se constitua e para que avance no processo de identificação, é preciso que haja, por parte da mãe ou das pessoas que cuidam dele, um “investimento” de sentido, ou seja, para que o bebê tenha significado para ele próprio é preciso que antes ele possua um significado para o outro.

É a mãe, como porta-voz da sociedade, que inicialmente diz ao bebê quem ele é: “você é meu filho”, “você é agitado”, “você é lindo”, e assim por diante, enunciados que vão apontando para o bebê quem ele é. Tais características atribuídas ao bebê são construídas na interação, em parte com base nas manifestações do bebê, mas principalmente como fruto dos desejos ou percepções da mãe e demais adultos de convívio da criança, sendo internalizadas progressivamente por ela e formatando sua identidade.



Reprodução



Uma parte fundamental desses enunciados concerne ao nome e ao sobrenome a nós atribuídos e que fazem parte de nossa identidade. Eles nos localizam dentro da sociedade, como membros desta ou daquela família. O nome próprio, então, tem muito valor para a criança pequena e é uma palavra com a qual o bebê desde o seu nascimento tem contato cotidianamente. A familiaridade e o valor atribuído pela criança ao próprio nome tornam essa palavra, na sua forma oral ou escrita, um interessante objeto de trabalho mesmo nos berçários.

Mas os enunciados sobre nós são feitos nas diferentes relações que vamos estabelecendo ao longo da vida, são muitas as pessoas (os outros) para quem temos algum significado, e os significados muitas vezes são contraditórios. Uma criança pode ser chamada de bagunceira em sua família, na qual os pais são extremamente organizados. Na escola, a mesma criança pode ser considerada ordeira por seu professor, que possui outros parâmetros de organização. Essas redes de significações nas quais a criança está inserida, com diferentes significados e também contradições, criam um espaço de escolha para ela participar ativamente desse processo e constituir sua subjetividade, uma identidade própria que, embora guarde semelhanças com os membros de sua sociedade ou grupo social, é totalmente singular. De novo a ideia de identidade como portadora de diferenças e semelhanças com o outro.

Ao ingressar numa instituição educacional, a criança passa a integrar outro grupo social, onde fará parte de outra rede de significações. É importante que os adultos nessa instituição realizem um trabalho intencional considerando a importância desse momento da vida para a construção da identidade da criança, favorecendo sua percepção de si no contato com diferentes adultos e crianças com quem possa construir

parâmetros de semelhança e diferença. Isso será mediado conforme o professor e demais educadores garantam às crianças “experiências que possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade” (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil).

Conscientes desta tarefa, os professores devem refletir sobre os enunciados que fazem cotidianamente sobre as crianças, considerando que serão determinantes no conceito que a criança terá de si mesma. Enunciados taxativos, como “essa criança é chorona”, restringem o espaço de ação do sujeito na definição de sua subjetividade. Da mesma forma, enunciados que veiculam preconceitos afetam negativamente e deturpam a autoimagem que a criança terá de si. É preciso que o professor esteja atento à individualidade que cada criança vem construindo e que se expressa em cada ato seu, reconhecendo as diferenças entre as crianças como algo bom, evitando tratá-las ou julgá-las com base em um modelo único de desempenho ou valor. Sua sensibilidade é fundamental para ajudar o conjunto das crianças a superar estereótipos e preconceitos, lembrando que ele é um modelo que a criança poderá imitar no modo de tratar a si própria.



Algumas atividades podem ampliar e facilitar o processo de construção das identidades infantis.

a) O trabalho com painel de fotos diversas (crianças, famílias, situações cotidianas no espaço escolar)

Para compor o mural, podem ser selecionadas fotos diversas relacionadas ao cotidiano das crianças, de suas famílias, dos brinquedos preferidos de cada uma, das músicas e livros prediletos, de eventos e passeios em família, situações vividas na escola, entre outras. É interessante que as fotos sejam cartonadas, assim elas se tornam resistentes ao manuseio e podem funcionar como um brinquedo para as crianças, que percebem a mobilidade das imagens no mural e se divertem ao colar e descolar, agrupar e apontar para as imagens. Isso possibilita conversar com as crianças sobre as semelhanças e diferenças que marcam suas vivências em casa e na escola, entre cada criança e seus colegas, de modo a ajudá-las a reconhecer a própria imagem em contraste com a dos outros nas fotografias. Não apenas a percepção da criança ao manusear as fotos, mas especialmente a fala do adulto sobre elas, reconhecendo, descrevendo, identificando o que pertence a cada um é o que irá tornar esse recurso um bom instrumento para o trabalho com a identidade nessa faixa etária.

As fotos das experiências vividas em casa e na escola são elementos auxiliares de apoio à memória e por isso mesmo facilitam a construção da ideia de continuidade. Ao mostrar as fotos e retomar, com apoio da fala, experiências já vividas com os sujeitos nelas envolvidos, auxiliamos a criança na construção da ideia de permanência no tempo, ou seja, eu vivi algo nesse espaço ontem, e a foto é um índice que ajuda a recuperar esse evento e estabelecer relações com o que estou vivendo hoje e viverei amanhã. O mural de fotos significativas da criança que

compõe o espaço da sala constitui um elemento importante para que ela reconheça aquele novo espaço como seu e de seu grupo. Outras marcas no espaço podem ser progressivamente construídas com a participação das crianças para torná-lo mais familiar e carregado de sentidos que enunciam para a criança quem ela é e a que grupo pertence. As produções artísticas das crianças são elementos importantes para esse reconhecimento. A presença de produções infantis nas paredes da sala e da escola, ao mesmo tempo em que comunica à criança que esse é o seu espaço, compondo uma estética singular e não massificada do ambiente, é uma forma de valorizar aquilo que a criança é capaz de fazer. Cada objeto, peça de mobiliário, imagens e escritos expostos nas paredes informa sobre quem



são as crianças e o que elas fazem e aprendem naquele espaço junto com seus professores.

b) O trabalho com nomes e fotos marcando cabides/objetos/produções

O nome próprio é um enunciado de grande valor para a criança na construção de sua identidade, além de ser uma palavra com a qual ela terá grande familiaridade se for referida por ela cotidianamente. Por isso é importante que o professor chame sempre a criança pelo nome, evitando apelidos, em especial os depreciativos, claro que podem compor negativamente a autoimagem da criança e a forma como as demais crianças se relacionarão com ela.



Uma experiência que envolve o nome próprio e que gera imensa satisfação às crianças pequenas consiste em participar de brincadeiras com canções que incorporam os nomes dos participantes em sua letra.

A familiaridade e o significado que o nome próprio tem para a criança serão de grande valor no trabalho com a escrita. Embora a aprendizagem da escrita não seja uma preocupação nessa faixa etária, é importante que as crianças tenham contato com a forma escrita do nome próprio desde o berçário, assim como seu uso social. Esse contato pode se dar por meio de um uso social comum da escrita do nome, por exemplo, marcar os pertences da criança.

Além de objetos, roupas e mochilas que as crianças trazem de casa, é importante identificar no meio coletivo, suas produções, pois são um registro importante da história de cada criança na instituição. Tal identificação deve ser feita de modo discreto, para não interferir na produção da criança, e realizada na frente dela, com leitura em voz alta, para que ela perceba o que o professor está fazendo e qual sua função.

Para que a criança tenha, então, contato diário com a escrita de seu nome, é importante que sejam confeccionadas fichas com nomes para identificar cabides, pertences, produções etc. Essas filipetas podem ser associadas à fotografias de cada criança para facilitar a identificação pelos não leitores. Além da função de identificação de objetos e produções, várias brincadeiras e conversas podem ser realizadas com apoio das fichas, como as já referidas cantigas com nomes.

Utilizar as fichas para identificar no grupo quem está presente e quem não está será vivido pelas crianças com grande prazer e servirá para que elas ampliem gradualmente a percepção de que pertencem a um grupo. Assim como as fotos e demais

imagens, essas filipetas devem ser cartonadas, plastificadas e disponibilizadas em um mural para que as crianças possam manuseá-las ao brincar com elas.

c) O toque e o espelho

Um importante aspecto da construção da identidade pela criança desde o seu nascimento é a percepção que ela tem do próprio corpo.

Os bebês podem ser ajudados a familiarizar-se com a própria imagem corporal, discriminando sensações e percepções ligadas aos diferentes segmentos do corpo, especialmente por meio da interação com os outros parceiros, do toque e do uso do espelho.

Todas as situações em que a criança vivencia as possibilidades de movimento do próprio corpo, ajustando suas habilidades às situações das quais participa, sejam brincadeiras, atividades planejadas e propostas pelo professor, ou atividades cotidianas, são oportunidades para que ela conheça e tome consciência das potencialidades e limites do próprio corpo. Mas a tomada de consciência do próprio corpo pelas crianças, sua capacidade de perceber cada parte, sem perder a noção de unidade, de conhecer e reconhecer o próprio corpo como parte da identidade, requer um trabalho específico. Para isso, as intervenções do professor e as interações com as outras crianças são fundamentais.



O uso do espelho, desde o berçário, é um recurso importante para as crianças se reconhecerem, percebendo e identificando a imagem refletida como sua. Para que isso aconteça, é importante o apoio do professor ao identificar a imagem, nomeando a criança e descrevendo as características corporais e as diferentes partes do corpo refletidas no espelho.

O reconhecimento da própria imagem no espelho é um Marco importante do desenvolvimento, revela uma nova posição assumida pelo bebê com relação a si mesmo, sua posição de sujeito. Essa identificação não é um fato dado ao nascimento, é preciso que o bebê percorra um processo paralelo àquele que o leva a constituir a sua própria identidade até que possa reconhecer a imagem projetada no espelho como sua. Esse processo vai da ilusão de realidade, quando o bebê nos seus primeiros meses de vida interpreta sua imagem no espelho como a visão de outro bebê real, passa pelo reconhecimento do outro refletido no espelho, quando a criança

vira-se para procurar a pessoa correspondente ao reflexo, até o reconhecimento da imagem de si, ao redor dos 2 anos. Nesse processo, a criança brinca com o espelho mexendo partes do corpo, virando-se, olhando atrás do espelho para checar se há algo lá, apontando e se divertindo sozinha ou com o outro, e nesse jogo vai descobrindo sua imagem, suas características e a si mesma como sujeito.

A análise de imagens, de figuras humanas, sejam fotografias ou representações plásticas, oferece às crianças de um ano ou mais a possibilidade de descrevê-las e imitar com o corpo suas posturas e segmentos, constituindo também um recurso interessante para refletirem acerca da imagem de si. Já as brincadeiras que envolvem o toque entre as crianças, as práticas de massagem, as atividades cotidianas de troca, banho, pegar no colo, são outros momentos privilegiados para a criança ampliar o conhecimento do próprio corpo, percebendo a pele como limite entre o eu e o mundo.



Reprodução



Conviver com os outros

A interação exerce papel preponderante no desenvolvimento da criança. Entretanto, a conquista de formas de se relacionar com os outros também requer aprendizagem. A criança pequena começa a exercitar a convivência em sua família ao nascer e encontra na instituição de Educação Infantil uma nova configuração social, com a presença de muitas outras crianças coetâneas e outras, de diversa idade da sua, com quem passará a conviver diariamente. Isso requer um grande percurso de aprendizagem na convivência com os outros, no qual ela precisará de apoio dos adultos responsáveis para que aprenda e desenvolva recursos para se relacionar, para fazer amigos, para defender uma ideia ou interesse, para concordar ou contrapor-se a outra criança de modo construtivo.

Um desafio que o professor enfrenta como mediador da convivência de crianças diz respeito a como lidar com manifestações agressivas entre as crianças nas diferentes idades.

A participação do professor como mediador de conflitos, oferecendo limites e alternativas de expressão aos sentimentos da criança, é necessária em diversas situações. Algumas ações podem auxiliar o professor a lidar com as manifestações agressivas, levando a criança a elaborar seus sentimentos e a agir de modo a conviver bem no grupo:

- Marcar claramente para as crianças as regras e os limites para o contato com o outro. É importante que todos na instituição estejam de acordo sobre aquilo que a criança pode e não pode fazer e lhe sirvam de modelos, conversando sempre e nunca agindo de forma agressiva;
- Demarcar com o grupo as consequências reais (que vão de fato acontecer) de seus atos. Não se deve impingir ou fazer ameaças como uma consequência arbitrária aos comportamentos que vão contra as regras de convivência (dizendo,

por exemplo, “se você bater nele, vai ficar sem almoço”). É importante que a criança seja estimulada a compreender por que não deve agir de determinada forma, percebendo as consequências reais do que faz para si, para o outro ou para o grupo;

- Evitar situações favorecedoras de conflitos e, especialmente com relação às crianças menores, estar sempre por perto para impedir agressões, segurando cuidadosamente a criança quando um pedido verbal não for suficiente;



Reprodução

• Marcar as possibilidades de contato: “pode fazer carinho”, “pode beijar e abraçar desde que o outro queira”. Estimular esse tipo de contato e criar situações para que o contato físico se dê de forma controlada. Oferecer brincadeiras em que o contato físico apareça submetido a regras e supervisionado por um adulto;

• Trabalhar o desenvolvimento da fala, estimulando a expressão dos sentimentos e desejos através dela. Muitas vezes é preciso traduzir o que a criança está sentindo e mostrar que é capaz de falar em vez de agredir. “Você ficou bravo porque ele pegou seu brinquedo, não é? Fale para ele: ‘estou bravo, me dá o meu brinquedo’.”;

• Proporcionar momentos de atenção individual, na roda, no banho, em brincadeiras, ou com estratégias como, por exemplo, a eleição do ajudante do dia.



O mais importante é tentar compreender o que motivou a criança a ser agressiva em cada situação, discutir sempre com o coordenador e com os colegas, refletir e então decidir qual atitude mais adequada a tomar.

Crianças de 3 a 5 anos

A partir dos 3 anos, na experiência social em uma instituição educativa, é esperado que as crianças possam dar passos cada vez mais largos rumo ao desenvolvimento emocional e à autonomia moral e intelectual. Nesse momento da vida, elas deverão construir as ações de responsabilidade, os limites e o funcionamento das regras, o princípio moral e os primeiros desafios da ética e valores como a solidariedade e o respeito à diferença. Desenvolvem-se a partir dessa idade os sentimentos de competência e independência - que tantas vezes assusta os adultos ávidos por controlar as crianças - , os processos de identificação que são a base para a construção de novos grupos e círculos de amizade e companheirismo, as diferenças de gênero, os diferentes papéis sociais, os respectivos padrões sociais de comportamento, as narrativas, o pensamento mais organizado e lógico e o drama de encontrar seu lugar no mundo, na relação com o outro.

Mas é importante reconhecer que o desenvolvimento não é um processo natural nem é vivido da mesma maneira por todas as crianças. Sabe-se hoje que não se trata de um processo unicamente biológico, mas sim do fruto de interações de fatores orgânicos e, especialmente sociais. A inserção social de cada criança, as experiências que já teve na família ou em uma instituição educativa influenciam fortemente o seu desenvolvimento e as torna muito diferentes umas das outras. Por isso, não é possível afirmar que todas as crianças tenham vencido igualmente todos os desafios que a primeira infância apresenta, só porque já fizeram 3 anos.

Para planejar o trabalho com a criança de 3 a 5 anos, é importante conhecer profundamente o grupo infantil. Saber seus interesses, seu

desenvolvimento, seu grau de autonomia para resolver problemas diversos e as características próprias da faixa etária. Saber mais sobre a experiência construída na sua história fora da instituição educativa e considerar que haverá diferenças importantes entre as que já frequentaram uma instituição anteriormente e as que ingressam pela primeira vez e só então vão experimentar a separação dos pais e a exploração de tempos e espaços tão diferentes do ambiente familiar.

Tudo isso deve ser muito bem cuidado no momento inicial da criança na vida escolar, no acolhimento dos adultos com as boas-vindas à nova fase da vida.



Características do planejamento para crianças de 3 a 5 anos

A partir dos 3 anos, é esperado que as crianças conquistem graus mais elevados de autonomia, que se sintam cada vez mais seguras para arriscar-se na exploração do mundo e aprender a brincar e trabalhar com seus pares, superando conflitos que, muitas vezes, a vida em grupo coloca. É nesse momento que ganha papel de destaque a experiência com os projetos coletivos.

Diferentemente dos projetos de vida, os projetos da instituição educativa são compartilhados por muita gente, pelas crianças que constituem uma turma e seu professor, aquele que está sempre preocupado em ouvir, apresentar bons problemas, propor ótimos desafios para fazer com que cada um avance em seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal.



Além disso, os projetos na instituição educativa existem para aprimorar as relações em grupo e o trabalho autônomo, não controlado pelo professor, contando com estratégias que as próprias crianças encontram e as sugestões, propostas, diferentes opiniões acerca dos problemas que estão resolvendo. Os projetos podem, portanto, contribuir para o alcance de uma importante expectativa de aprendizagem: “garantir experiências que ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas” (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil).

Em qualquer lugar do mundo, todas as crianças brincam de faz-de-conta, embora não da mesma maneira. A expressividade dessa linguagem não é resultado de um desenvolvimento natural, mas sim fruto do seu desenvolvimento sociocultural. Em outras palavras, brincar é algo que se aprende socialmente, e o contato com a cultura, por meio do professor e dos recursos que ela apresenta, faz avançar significativamente a qualidade da brincadeira.

Há pelos menos duas maneiras possíveis de brincar em grupo no período de 3 a 5 anos: a brincadeira de faz de conta e os jogos de regra. Contrariando autores de sua época, Vygotsky (2002) afirmava que a principal característica do jogo infantil não era o prazer e sim a possibilidade de viver uma situação imaginária. Do

ponto de vista da teoria vygotskyana, não existe brincadeiras sem regras. Por isso pode-se dizer que, de certa forma, brincar de casinha ou jogar trilha são semelhantes: ambas as vivências envolvem a imersão da criança em uma situação imaginária, uma experiência rara em que ela própria assume para si determinadas regras e escolhe segui-las intencionalmente.

Isso diz respeito tanto às regras para movimentar-se no tabuleiro, como às regras de comportamento inferidas dos diferentes papéis sociais assumidos na brincadeira: mamãe, papai, filho, etc. A criança imagina, por exemplo, uma corrida em um tabuleiro de trilha, ou a guerra de cavaleiros em um tabuleiro de xadrez, tanto quanto se imagina como mãe, ou pai - e a boneca, como filha.

O que diferencia os jogos de regra do faz de conta é o fato de que as regras dos jogos são estabelecidas na cultura e atravessam gerações sofrendo poucas modificações. Já as regras criadas para brincar de faz de conta são produzidas no instante da brincadeira pelas próprias crianças, e podem ser reconstruídas a todo momento, gerando mudanças significativas nos resultados dessa atividade. De um modo ou de outro, é a imaginação que se impõe como predominante. Esse processo psicológico novo para a criança provoca um salto em seu desenvolvimento mental, e é por isso que é vista como uma das principais atividades da Educação Infantil.



O que a criança pode aprender

Um modo de aprender é imitar. No jogo, as crianças começam por imitar comportamentos que já observaram em seu entorno, mas o fazem à sua maneira, de modo que cada criança, ao imitar, coloca seu toque particular.

Por sua vez, as crianças mantêm diferentes relações com os objetos ao longo da vida. O pensamento simbólico permite à criança se relacionar com o mesmo objeto de outro modo: se, quando bebê, uma colher podia ser usada para alimentar-se ou produzir sons quando batida no prato, pode agora servir para dar comida ao filhinho. O sentido não está no objeto, por mais realista que seja, mas sim nas relações que as crianças estabelecem entre eles e na sua significação.

A partir dos 3 anos a brincadeira da criança é um pouco mais elaborada porque ela atua como coautora, usando a imaginação para criar situações nos cenários conhecidos por ela, como casinha, consultório médico, feira etc. Ao fazer isso, ela representa o que observa e trabalha a compreensão do mundo, como as atitudes das pessoas, os modos como resolvem conflitos, como sentem e se expressam, etc.

A criança também interage com outras crianças para inventar enredos que não existem, senão na imaginação: palácios e princesas, casamentos de reis, batalhas de heróis guerreiros, mágicos e outros seres com poderes secretos. Toda essa trajetória da criatividade no faz de conta é fruto de um processo de construção da própria brincadeira, oferecendo oportunidade para a ocorrência de importantes aprendizagens sobre as regras dos jogos e suas estratégias, além de ocasiões para enfrentar e ultrapassar situações conflituosas.

O que propor

- Momentos para brincar de faz de conta no espaço externo e também na sala, todos os dias;
- Projetos de construção de materiais para brincar de faz de conta, construindo cenários a par-

tir das pesquisas realizadas pelo grupo (astronautas, princesas e castelos, heróis, etc.).

Para alimentar o trabalho com os jogos, o professor pode propor:

- Momentos no parque ou espaço externo para conhecer e jogar diferentes famílias de jogos: de bola, de correr, de pegar etc. Isso também pode ser feito em conjunto com outras turmas de crianças de modo que possam trocar suas experiências e repertórios;
- Cantos permanentes nas salas com jogos diversos (quebra-cabeças, construções, tabuleiros, dominós, memória, cartas etc.) que vão sendo acrescidos ao longo do ano, de modo que as crianças possam ampliar o repertório de jogos e ensinar umas às outras;
- Projetos de construção de tabuleiros a partir de pesquisas de vários tipos de peças, peões, dados e regras. Nesses projetos as crianças podem também criar as situações imaginárias, os temas que dão unidade a jogo;
- Projetos integrados aos conhecimentos matemáticos, criando contextos para as crianças lidarem com conhecimentos que envolvam a sequência numérica, entre outros.



Reprodução





OBSERVAR

O Piquenique pode ser explorado por crianças a partir dos 5 anos, com a mediação do professor, na proposta de jogos de tabuleiros, como recurso integrado a todos os campos de experiências.



O que observar

Durante os jogos, o professor pode observar:

- O repertório de jogos do grupo e suas preferências;
- Os principais enredos desenvolvidos no faz de conta e as simbolizações das crianças;
- Como as crianças constroem estratégias para os jogos de tabuleiro e como trocam informações entre elas;
- Como se apropriam e transformam materiais para o jogo;
- Como interagem na brincadeira com crianças da mesma idade e de idades diferentes;
- Situações conflituosas e o modo como as crianças procuram resolvê-las com ou sem ajuda do professor.

O repertório de enredos possíveis de brincar amplia-se muito com as pesquisas das crianças orientadas pelo professor.

Experiências com a linguagem verbal

Sabemos por Vygotsky que o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos linguísticos construídos na experiência social. É por meio da linguagem que a criança produz cultura, constrói conhecimentos nas trocas com outras crianças e adultos. Na medida em que a Educação Infantil amplia a experiência linguística das crianças, ela cria melhores condições para a ampliação também de seu pensamento. Por isso, a Educação Infantil deve prever um trabalho sistemático de exploração da linguagem verbal, a fim de “garantir experiências de narrativas de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil).

Veja a seguir algumas possibilidades para o trabalho com crianças de 3 a 5 anos.

a) Brincar com parlendas, cantigas e brincadeiras tradicionais

O que propor

Para criar contextos interessantes para o trabalho com o repertório de brincadeiras e folguedos da tradição oral brasileira, o professor pode propor:

- Momentos de aprender novas brincadeiras no parque todos os dias. A princípio, ele pode ensinar as brincadeiras que conhece, compartilhando com o grupo o seu próprio repertório, parte de sua história de criança. Com o passar do tempo e a crescente familiaridade das crianças com essa situação, é possível convidar pais, irmãos mais velhos e outros funcionários da instituição para ensinarem brincadeiras novas às crianças na hora de brincar no parque;



- Contexto para que as crianças coletivamente possam escrever (ou ditar os textos ao professor) e desenhar as brincadeiras novas que estão procurando aprender em casa;
- Um projeto de pesquisa do repertório de um determinado tipo de brincadeiras (de roda, de corda etc) e de suas variações, procurando o conhecimento popular na própria comunidade, comparando as brincadeiras com as brincadeiras típicas de outros países. Esse contexto permite que sejam trabalhadas ao mesmo tempo questões da linguagem escrita a partir dos textos que serão pesquisados pelas crianças, como também a ampliação do conhecimento oral, cuja fonte principal é a memória da própria comunidade, acessada por meio de entrevistas ou conversas. Pode envolver ainda a produção de livros, coletâneas escritas e ilustradas pelas próprias crianças, ou mesmo CDs com reproduções orais do grupo. Tudo isso pode ser divulgado nas demais turmas da instituição ou até mesmo em outras escolas;



- Pesquisa sobre as danças e os enredos dos autos populares para compor livros ilustrados, painéis informativos para a comunidade, produção de bonecos e outros materiais típicos dessas manifestações culturais;
- Criação de cenários e adereços para brincar com as letras e as danças das tradições populares como bumba meu boi, cavalo-marinho, catirras etc;
- Organização de eventos culturais em que as crianças brinquem com os adultos.

Todas essas propostas podem contribuir para “garantir experiências que possibilitem às crianças experiências (...) de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil).

O que observar

Na observação os professores podem estar atentos:

- Ao repertório do grupo, tanto do ponto de vista do tamanho quanto da diversidade;
- À maneira como as crianças interagem;
- Às preferências por determinadas brincadeiras;
- Às estratégias que elas usam para ensinar brincadeiras a outras crianças;
- Às diferentes apropriações pelas crianças das regras das brincadeiras;
- À ocorrência de novas variações, de invenções, adaptações e outras mudanças que as crianças porventura se aventurem a fazer;
- À qualidade e à quantidade de materiais para cenários e adereços típicos das danças e brincadeiras populares e o modo como as crianças os utilizam, dando a eles novos significados;
- À qualidade da escuta das crianças e ao respeito que desenvolvem aos mais velhos que lhes ensinam brincadeiras.



b) Conversar

O que propor

Na Educação Infantil, a roda de conversa tem sido usada para muitas finalidades: fazer o levantamento das crianças presentes e ausentes, observar o tempo dia a dia, escolher o ajudante do professor, apontar no calendário os aniversariantes, informar sobre as atividades previstas para o dia, orientar uma ou outra atividade específica etc. Outras vezes, é na roda que o professor traz os temas que serão desenvolvidos nos projetos, quase sempre organizados por ele mesmo. Todas essas ações são importantes para organizar o dia e as atividades infantis; no entanto, pouco tempo sobra para a atividade mais importante para a criança, que é justamente bater papo. Por isso, defende-se a roda como espaço privilegiado para a conversa, já que o principal objetivo de aprendizagem é aprender a conversar em grupo. Uma roda é vista como uma situação de comunicação vivenciada num coletivo e, portanto, oportunidade para a interlocução entre vários sujeitos.

Na Educação Infantil é possível às crianças a vivência de situações comunicativas diversas: a conversa espontânea entre crianças no parque, durante as refeições e nos demais momentos de encontro, além do bate-papo informal em grupo. A conversa em grupo é uma ótima ocasião para a criança:

- Apresentar-se aos colegas e falar sobre o que tem ocorrido a ela;
- Compartilhar notícias do jornal, informações que circulam em um dado meio social como o bairro, a escola, e discutir pontos de vista, dando às crianças a oportunidade de pensar sobre o assunto, formular e expressar suas opiniões;
- Dar destaque e trazer ao grupo todos os assuntos que atendem seus interesses e curiosidades, a fim de alimentar-se com mais informações e ampliar sua capacidade de argumentar;
- Comentar, indicar, sugerir programas de lazer que possam ser hábito das crianças, como brincar na rua, passear no lago público, visitar pa-

rentes, ouvir rádio ou ver televisão com os pais;

- Trocar ideias a respeito dos estudos que são empreendidos em grupo, dos projetos sobre as histórias, a natureza, as artes, etc.;
- Instruir e trocar sugestões sobre os melhores procedimentos para realizar atividades diversas – como produzir determinado efeito com o lápis de cor, pular corda mais rápido, carregar areia ou construir castelos, balançar na árvore etc.;
- Discutir e organizar a vida em grupo, a agenda do dia, a divisão de tarefas etc.

O professor tem um papel fundamental ao propor e participar das conversas entre crianças, e é importante que ao longo do bate-papo ele esteja atento para:

- Antever as inúmeras possibilidades comunicativas que a criança ainda poderá conhecer por meio da sua mediação;
- Socializar as vozes das crianças favorecendo que todas possam falar e escutar;
- Dar visibilidade aos tantos modos de se comunicar que surgem em um grupo;
- Criar contextos para que as conversas sejam interessantes e enriquecedoras para as crianças, oportunidade para a construção de significados;
- Levar assuntos sobre os quais se possa falar, ideias para se pensar, perguntas para as quais as crianças não têm respostas, mas têm toda a condição de inventar.

Ao alimentar as conversas infantis, o professor contribui para que as crianças desenvolvam outras formas de pensar o mundo.



c) Ouvir e recontar histórias

O que propor

Para desenvolver um bom trabalho com as narrativas infantis e o desenvolvimento dessa linguagem, é importante que o professor possa articular quatro ações:

1. Ampliar o repertório de histórias do grupo, selecionando bons livros, disponibilizando-os em espaços adequados à altura das crianças e, sempre que possível, lendo bons textos para elas.
2. Propor rodas diárias de leitura de bons textos, em voz alta, para dar às crianças referências de narrativas e de expressão escrita da língua.
3. Organizar de modo sistemático oportunidades para que as crianças aprendam a recontar histórias.
4. Manter com regularidade momentos de trocas entre as crianças para informá-las sobre a diversidade da nossa língua nas suas diferentes formas de expressão, minimizando possíveis preconceitos com relação a modos típicos de expressão regionais, e incentivá-las a ter uma relação prazerosa e criativa com as histórias lidas e contadas.

O que observar

Nos momentos de leitura pelo professor é importante observar:

- Como as crianças constroem progressivamente a escuta atenta e de que condições precisam para isso;
- Os contos que as crianças pedem mais para ler e que são, portanto, os favoritos;
- O que faz um conto ser favorito de grande parte da turma, que características ele tem;
- Como as crianças argumentam em favor de suas escolhas literárias; como constroem comentários sobre os livros lidos, que aspectos lhes chamam mais a atenção e que livros gostam de recomendar;
- O conhecimento que possuem sobre os autores;
- Que conhecimentos têm sobre os tipos de texto;
- Que critérios qualitativos evocam para orientar a seleção dos livros que querem que o professor leia em roda;
- Se o grupo se mantém curioso e deseja conversar sobre a história lida pelo professor e se pede para levar o livro para casa;





- Se as crianças pedem para ouvir de novo uma história que já conhecem;
- Se desenvolveram procedimentos de leitura como, por exemplo, manuseio do livro, posicionando-o entre as mãos, folheando-o cuidadosamente, consultando índices etc.

Nos momentos em que as crianças recontam histórias, é importante que o professor observe:

- Como as crianças constroem progressivamente a escuta atenta para ouvir histórias recontadas por outras crianças e de que condições precisam para isso;
- Se as crianças recuperam trechos de histórias de memória;
- Se gostam de compartilhar uma história com os colegas;
- Se conversam espontaneamente sobre as histórias que já sabem de memória, se têm vontade de recontar os trechos que conhecem bem;
- Se reapresentam, espontaneamente, enredos e narrativas tradicionais nos contextos de faz de conta, das brincadeiras etc.;
- Se utilizam expressões próprias da linguagem escrita em seu discurso oral.

Além das propostas aqui apresentadas, é interessante que as crianças possam vivenciar práticas que integrem conhecimentos construídos por elas no âmbito da oralidade e da escrita. Isso pode ser vivido em projetos que convidem as crianças organizar saraus literários, entrevistas e atividades orais. Todas essas formas de comunicação são produzidas oralmente e contam com algo de imprevisto e de improvisado. No entanto, elas são também atravessadas por textos escritos: os saraus apresentam poesias que são recitadas respeitando-se o ritmo dos versos; as entrevistas são tecidas a partir de roteiros previamente pensados e escritos; e os seminários ou atividades orais são baseados em anotações prévias ou outros suportes como cartazes, por exemplo. Como se vê, não são produções completamente espontâneas, como costuma ser, no âmbito oral, as conversas, por exemplo. Em todos esses casos vemos as marcas da expressão oral das crianças e, ao mesmo tempo, as marcas da linguagem escrita. Tais projetos são propostas interessantes para integrar os conhecimentos e ampliar a consciência das crianças sobre os diferentes contextos comunicativos e as diferentes maneiras de se expressar socialmente.



d) Ler e escrever

O que propor

No planejamento do trabalho da escrita é importante que o professor pense em contextos de escrita que integrem os dois conhecimentos que estão sendo construídos pela criança: o que se escreve e como se escreve, ou seja, a linguagem escrita e o sistema de escrita. Projetos de produção e comunicação podem ser boas alternativas na medida em que criam as situações didáticas para as crianças pensarem sobre a escrita e promoverem o uso social real das suas produções.

Quando um livro de contos produzido pelas crianças vai para a biblioteca da escola, quando um livro de receitas circula em casa, quando uma coletânea de parlendas é compartilhada com colegas de outras salas, as crianças sentem-se competentes e se reconhecem como produtoras de cultura naquela comunidade. São também exemplos disso os eventos culturais promovidos pela instituição como feiras e exposições em que se dá destaque ao papel das crianças.

Para garantir que as crianças vivam “experiências (...) de interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil), o professor pode propor:

- Atividades diárias de leitura da lista de nomes da sala para observar os presentes e os ausentes, os aniversariantes da semana, os ajudantes do dia etc. Por ser diária, essa é uma ótima situação didática para favorecer a apropriação das escritas dos nomes pelas crianças e o papel dessa escrita no cotidiano do grupo;
- Sequências didáticas de exploração de diversas situações de escrita dos nomes das crianças, permitindo a apropriação da escrita de seu nome bem como as escritas dos nomes dos colegas. Por exemplo: organizar nomes em uma lista a partir de filipetas móveis em um cartaz de pregas; separar nomes de meninos e meninas para uma determinada atividade; escrever nomes dos ajudantes

do dia; organizar listas de ajudantes ao longo do mês; nomear os próprios pertences; nomear os lugares de cada um no mural de exposição etc;

- Projetos de pesquisa e de votação em que as crianças tenham que lidar com o desafio de assinalar uma alternativa em uma lista. Ou então projetos de produção de livros de receitas ou jogos, contexto também interessante para o trabalho com as listas, para a criança colocar em jogo suas ideias sobre o que está escrito;
- Sequências didáticas que promovam o crescente aprendizado das funções sociais da escrita e suas práticas. Por exemplo: uma sequência de estudo sobre animais de um determinado ambiente natural (Cerrado, Pantanal, Sertão, Mata Atlântica) a partir da exploração de livros e revistas especializadas, pode ser um contexto para o planejamento de atividades nas quais as crianças possam aprender procedimentos e estratégias de ler para estudar. Da mesma forma, uma sequência de estudos sobre as regras de uma família de jogos pode criar situações ótimas para a criança aprender estratégias de leitura de um texto instrucional;
- Projetos de pesquisa e produção de coletâneas de parlendas, quadrinhas, trava-línguas, brincadeiras cantadas e outros textos que podem ser decorados;



- Projetos de reescrita de contos de fadas clássicos, situação didática ótima para focar a atenção das crianças no uso da linguagem escrita, já que elas sabem a sequência dos fatos e a narrativa da história;

- Projetos de produção de outros textos coletivos nos quais as crianças tenham que colocar em jogo seus conhecimentos sobre os tipos de textos, seus gêneros e os modos próprios de expressão. Por exemplo, um livro de receitas, uma coletânea das músicas que serão cantadas no coral ou na apresentação à comunidade, uma revista especializada em um tipo de ambiente natural pesquisado pelas crianças, um fichário com todos os tipos de jogos conhecidos de um grupo etc.

O que observar

Os registros de escrita das crianças são excelentes fontes para a avaliação e o estudo do professor. Mas de pouco adiantam se as crianças não puderem ler o que escreveram, revelando ao professor suas hipóteses sobre a escrita. Por isso, além das escritas infantis, é importante que o professor as complemente com informa-

ções recolhidas em suas observações e conversas com as crianças.

No trabalho sistemático com a escrita o professor pode observar como as crianças:

- Diferenciam textos orais e escritos, e como fazem uso de aspectos da linguagem escrita nos textos por elas ditados ao professor;

- Pensam a escrita, as hipóteses que elas formulam ao longo de uma trajetória de aprendizagem;

- Checam suas hipóteses e como reagem diante da comparação de sua própria escrita à escrita convencional;

- Cooperam nas atividades de escrita, nas situações em que precisam trabalhar em subgrupos;

- Reagem diante da comparação de sua própria escrita às escritas produzidas por outros colegas e como argumentam em favor de suas ideias;

- Sabem sobre o que se pode ler e como se lê;

- Usam estratégias para ler.



Experiências com as linguagens artísticas e a fruição de arte

Existem muitas ideias e concepções sobre a importância da arte para a formação do mundo e o que justifica sua presença nos currículos de Educação Infantil. Há quem pense, por exemplo, que a imaginação é um dom, e a criatividade, um traço natural. Se fosse assim, a escola pouco teria a contribuir para o desenvolvimento das crianças. No entanto, a imaginação é uma construção social (Vygotsky, 2009) que está presente no desenvolvimento, à medida em que elas se dedicam a atividades criativas desde cedo.

Imaginação e criação não se restringem, portanto, às atividades de educação artística propriamente dita, mas se expandem para o trabalho e para outras atividades humanas ao longo de toda a vida. A atividade criativa é toda ação humana criadora de algo novo.



Processos de criação estão presentes entre as crianças desde muito cedo, nas suas brincadeiras. Mesmo nas situações em que as crianças imitam no faz de conta comportamentos que observam no mundo adulto, elas estão sendo criativas, porque aí não está presente apenas a capacidade de reproduzir, mas sim de elaborar criativamente as situações imaginárias, combinando gestos, padrões de comportamento, enredos etc.

Mas se os desenvolvimentos da imaginação e da criação vão muito além, manifestando-se em outras atividades humanas, vale a pena refletir

sobre o trabalho da instituição de Educação Infantil nos dias de hoje.

A Educação Infantil deve avançar muito e ir além dos desenhos para colorir e de atividades simples de artesanato nas quais as crianças se limitam a copiar modelos prontos. É preciso ir além da reprodução empobrecida dos gestos que acompanham músicas que só se cantam na escola, pois essas práticas são herdeiras de uma tradição pedagógica equivocada.

Diferentemente disso, as crianças devem ser envolvidas em processos de criação nas diferentes linguagens, a fim de que possam não só reproduzir, mas inventar. Daí a importância fundamental de uma renovação do trabalho com as linguagens artísticas na Educação Infantil, se quisermos, tal como propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, “garantir experiências que promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura”.

Por esse motivo busca-se, na Educação Infantil, apresentar às crianças os elementos básicos das linguagens artísticas - para que possam criar neles, não se encerrando apenas nas possibilidades limitadas da livre criação ou nos conhecimentos sobre a vida dos artistas, que pouco contribuem para uma mudança determinante no fazer propriamente dito da criança.

A seguir, algumas sugestões de trabalho nas diferentes linguagens. Não se pretende aqui detalhar todas as possibilidades de imaginação criadora, nem expor uma metodologia de trabalho com as crianças em cada tipo de criação, mas sim sugerir algumas práticas que, em conjunto com a experiência total da criança na Educação Infantil, podem fazer avançar o desenvolvimento da imaginação e da criação dos 3 aos 5 anos.



O que propor

- Sessões compartilhadas de filmes ou trechos de filmes para discutir aspectos da linguagem do cinema para crianças;
- Visitas assistidas às exposições de fotografia e artes plásticas, espetáculos de música, teatro e dança sempre que possível. Quando não houver espetáculos na própria cidade, é possível acessar filmagens desses espetáculos na internet e promover conversas a partir daí;
- Oficinas de percursos regulares organizadas em espaços adequados e com materiais suficientes para que as crianças desenvolvam seus processos criativos individuais e tenham tempo de retomá-los;
- Cantos permanentes de desenho, como atividade diária. Nesse caso, a escola pode reutilizar papéis e, ainda, propor situações de desenho que não necessariamente utilizem materiais riscantes, trabalhando, por exemplo, com linhas e barbantes, sementes e demais objetos com os quais se possa compor desenhos;
- Sequências de intervenções no desenho, na pintura e na colagem para ampliar as referências gráficas das crianças e fazer avançar seus percursos criativos;
- Projetos de organização de mostras de desenho, pintura, colagem etc., situação ideal para as crianças aproveitarem momentos de fruição de suas próprias produções, bem como das dos demais colegas;
- Sequências de estudos artísticos, conciliando momentos de conhecer e de produzir a partir dos referenciais conhecidos. Por exemplo, um estudo de autorretratos para alimentar a produção dos retratos das crianças, um estudo do trabalho de Volpi para conhecer formas de representação de brinquedos populares, etc.;
- Sessões regulares de apreciação musical, momento em que o professor pode apresentar canções, gêneros da música, artistas brasileiros e internacionais etc. Nessas sessões as crianças podem aprender a escutar música, tornando-se

cada vez mais sensíveis ao aspecto da linguagem musical: volume, intensidade, duração e timbre;

- Sequências de pesquisas e exploração de famílias de instrumentos musicais de corda, sopro, percussão etc.;
- Projetos de produção de instrumentos musicais a partir da pesquisa sonora de objetos;
- Projetos de produção de coletâneas de músicas com letras das canções estudadas pelo grupo, a partir de um repertório selecionado: bossa-nova, jovem guarda, catira, forró etc.;
- Brincadeiras de improvisação musical, podendo ser seguidas por projetos de produção de gravação com as improvisações musicais das crianças;
- Projetos de organização de saraus, teatro e outras formas de divulgar a cultura musical na instituição de Educação Infantil, contando com a participação das famílias;
- Brincadeiras de faz de conta com cenários lúdicos e objetos variados que possam ser apropriados pelas crianças em suas simbolizações;
- Projetos de pesquisa sobre a dança desde as suas manifestações populares até o balé clássico, incluindo oportunidades de apreciar os enredos das coreografias, os movimentos específicos, os espetáculos de dança no teatro, na rua ou filmados;



- Projetos de organização de apresentações de teatro e dança, incluindo pessoas da comunidade que possam ensinar as coreografias às crianças;
- Brincadeiras de improvisação de teatro e dança, podendo ser seguidas por projetos de apresentações com as improvisações construídas pelas crianças;
- Rodas de leitura para apreciação de bons textos literários;
- Projetos de organização de recitais de poesia memorizadas pelo grupo, contando com a participação da comunidade;
- Projetos de produção coletiva de contos de autoria das crianças, que podem se apoiar nas estruturas dos textos tradicionais já conhecidos por elas.



O que observar

A produção criativa não é fruto apenas do olhar espontâneo da criança. Acompanhando seu fazer, podemos perceber que existe a lógica de um percurso de criação que é próprio dela, percurso fundamental para assegurar tempo necessário para as elaborações infantis e a criação original. É possível enxergar a intencionalidade da criança na análise de seu percurso de criação, inclusive notando que esses percursos não são lineares. No caso do desenho, por exemplo, uma mesma criança pode às vezes desenhar figuras

mais realistas, depois voltar para um desenho mais abstrato, e então retomar a figura.

Não é a objetividade lógica que alimenta as ideias e os fazeres das crianças, mas sim a subjetividade e o prazer de brincar com os elementos das linguagens artísticas e a vontade de se superar, de resolver os problemas que lhes são colocados. Por isso é interessante observar as crianças enquanto produzem, assim como estudar os percursos de criação que elas constroem ao longo do tempo, e notar:

- Que procedimentos de uso de materiais nas diferentes linguagens são dominados pelas crianças e o que ainda precisam aprender;
- As características de cada percurso, as marcas individuais das crianças observadas nas produções visuais, dança, teatro, música;
- O repertório do grupo, o que mais gostam, quais são suas preferências e como as expressam;
- Como as crianças participam das atividades propostas nos diferentes campos das artes quando estão sozinhas e quando estão em pequenos grupos;
- Qual é a experiência com o tempo que elas imprimem em suas produções;
- O que mais chama a atenção das crianças nos momentos de fruição;
- Como argumentam em favor de seus gostos e preferências, e que leitura fazem dos diferentes objetos artísticos, utilizando conhecimentos próprios das linguagens, além das sensações e sentimentos produzidos pelo contato com diferentes produções artísticas;
- Como demonstram interesse e curiosidade pelas produções novas, em todas as linguagens;
- Como manifestam opiniões sobre o assunto, evidenciando a tolerância e a abertura para conhecer o novo;
- Como mudam de gosto e de ideia e como argumentam, que referências utilizam.



Explorar o mundo natural e social e suas relações

Sabemos, a partir de Vygotsky, que é a formulação do conceito científico que provoca mudanças no modo de pensar cotidiano e não o contrário. Para esse autor, a apropriação, pela criança, de conceitos científicos desempenha um papel fundamental no avanço delas porque é por meio deles que os rudimentos de sistematização são formulados em sua mente e depois transferidos para os conceitos cotidianos, provocando mudanças na estrutura psicológica de cima para baixo. Isso contraria aquilo em que a escola tradicionalmente acreditou: o desenvolvimento não se orienta partindo das ideias simples e mais próximas do cotidiano, da realidade da criança, para as mais complexas, e sim o contrário.

Portanto, pode-se afirmar que tratar de assuntos complexos para os quais as crianças não têm respostas nem conceitos claramente formulados é justamente o que as faz avançar. Deparar-se de modo sistemático com a observação do mundo natural e social permite às crianças conquistar novas formas de pensar, ultrapassando os limites do sincretismo infantil. Além disso, a possibilidade de contato com o mundo físico e humano abre para a criança a possibilidade de conhecer melhor a sua cultura e a si mesma.

As práticas educativas sugeridas a seguir procuram inscrever-se como possibilidades para a criança explorar e se encantar com a investigação, alimentar sua curiosidade sobre o mundo, gostar de fazer perguntas e seguir sempre perguntando.

O que propor

- Sequências de estudos sobre fenômenos naturais a partir da física dos brinquedos como, por exemplo, a confecção de um barquinho mais eficiente para boiar, tipos de aviões e outros objetos voadores, tipos de alavancas e rodas que podem otimizar o funcionamento de carrinhos etc. Nesses estudos as crianças devem ser incentivadas a pensar sobre os fenômenos, levantar hipóteses que os expliquem e testar

duas ideias, manipulando materiais diversos;

- Projetos de exploração das possibilidades de misturas e transformações, resultando na produção de livros de receitas com orientações de preparo ditadas pelas crianças;
- Brincadeiras de laboratório de cientista, com o propósito de convidar as crianças a explorarem os materiais e provocar modificações;
- Sequência de estudos de observação e registro por meio do desenho, a fim de propiciar às crianças a construção do olhar para as formas da natureza;
- Projetos de pesquisa que resultem em intervenção e campanha na instituição ou na comunidade. Por exemplo, produção de folhetos informativos orientando a melhor forma de acondicionar o lixo, a fim de evitar a proliferação de ratos nas cidades; pesquisa de campo para produção de fotos e exposição sobre o acúmulo de lixo plástico em um determinado meio e as alternativas a isso; produção de cestas e sacolas decoradas pelas crianças para serem utilizadas pelas famílias em substituição às sacolas plásticas de supermercado;
- Projetos de pesquisa e planejamento de jardins e hortas desenvolvidos pelas crianças;
- Rotina de cuidados com o ambiente da escola, incluindo, além do cultivo de jardins e hortas, a atenção a pequenos animais, quando houver, sobretudo quando vivem soltos: os pássaros que sempre voltam à mesma árvore todo final de tarde, os bichinhos do jardim, etc.;



- Rotina de cuidados com o ambiente das salas, espaço frequentado pelas crianças na maior parte do dia. As crianças podem discutir e decidir, por exemplo, aspectos da decoração do ambiente incluindo as plantas.

Todas essas propostas, se mediadas por pesquisas, discussões e debate de ideias das crianças sobre os assuntos trabalhados, podem “garantir experiências que promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais” e “garantir experiências que possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade”, dois campos de experiências destacadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Para isso, é possível propor:

- Sequências de estudos sobre a vida em outros tempos e em outras culturas, enfocando a passagem do tempo e as modificações, as diferenças de hábitos, costumes e modos de viver de outras pessoas em outros lugares do mundo;
- Sequências de estudo sobre diferenças raciais, contextualizando experiências que promovam a reflexão das crianças sobre as diferenças e a autoestima das crianças;
- Vivência de rodas de conversa com outras pessoas convidadas, pessoas mais velhas da comunidade ou estrangeiros, que possam narrar suas experiências, responder às curiosidades das crianças e explicitar as diferenças culturais. Essas mesmas situações também podem fazer parte de um projeto maior, como uma etapa de pesquisa;
- Projetos de produção de materiais para brincar utilizando referências dos estudos já realizados pelo grupo. Por exemplo, as crianças podem brincar de construir casinhas indígenas, japonesas ou mesmo casas de outros tempos, como os castelos palácios.

Tais propostas podem contribuir para criar referências para as crianças poderem reconhecer e diferenciar aspectos de sua própria cultura na comparação com outras culturas. Isso pode oferecer contextos para explorar o Brasil, garantindo assim “experiências que propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras” (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil).

O que observar

Sobre as explorações da natureza e da sociedade, o professor pode observar, dentre outros aspectos:

- Os modos como as crianças lidam com as diferenças raciais - se percebem, se assimilam, se reproduzem atitudes de discriminação, observações fundamentais para que o professor possa pensar em boas intervenções, que promovam o convívio saudável de todas as crianças dentro e fora da escola;
- A qualidade e a extensão do repertório que as crianças já trazem de casa e como interagem com o novo;
- A construção de procedimentos de pesquisa pelas crianças nas diferentes mídias, bem como na pesquisa de campo;
- O avanço de seus pensamentos e ideias, desde as formulações sincréticas até as explicações argumentativas;
- O desenvolvimento da curiosidade, da vontade de fazer novas perguntas frente às descobertas.



Explorar conhecimentos matemáticos

Trajatória de desenvolvimento dos conceitos, vemos a criança a partir do aprendizado de uma palavra para o conceito generalizador de toda uma categoria de palavras já aprendidas na experiência do mundo. Por exemplo: a rosa, a margarida, o lírio e a orquídea constituem a ideia de flor. A criança que explora conhecimentos matemáticos faz algo semelhante, porém em um plano mais elevado. Para conceber a ideia de um número, a criança também precisa realizar uma generalização, mas, diferentemente do conceito de flor, o de número não se refere a nenhum aspecto dos objetos.

Para Vygotsky (2002), os conceitos algébricos não representam os objetos e sim abstrações, generalizações de certos aspectos dos números. Isso indica um novo plano de pensamento muito mais complexo. O desenvolvimento de conceitos científicos no campo da álgebra é culturalmente construído nas experiências sociais das crianças com os números, o que vai lhe permitir compreender a lógica do conceito algébrico.

Além das práticas cotidianas - contar as crianças presentes e ausentes, o número de pratos e copos para o almoço ou as peças de um jogo, entre outras; comprar, vender, conferir o troco; orientar-se para localizar os diferentes espaços de uma escola; explorar formas de embalagens e medir. A matemática na Educação Infantil também envolve conhecimentos que não são aplicados imediatamente, não são utilizados no dia a dia: pensar qual é o maior número do mundo, o que é o infinito, como se mede o tamanho de um planeta etc. Aliás, a abstração é justamente a característica principal da matemática. No entanto, frequentemente são apresentados problemas muito simples, que não ajudam as crianças a avançarem e não instigam os professores a pensarem além. Por que as crianças precisam lidar apenas com a contagem de pequenas quantidades, como 10, 20, ou 30, e não com números maiores, acima de duas casas decimais?

A partir de Vygotsky (2002) podemos pensar que é possível que uma criança não domine o conceito abstrato do número, mas é justamente o fato de lidar com grandes quantidades que tornará possível à criança refletir sobre o valor posicional dos números. Por exemplo, jogando com números altos ela pode compreender que 530 é maior do que 350, embora ambas as noções utilizem os mesmos algarismos: 5, 3 e 0, sem ter ainda construído o conceito da quantidade que eles representam. A regularidade do sistema numérico a faz compreender que 530 é maior do que 350 porque a posição do primeiro número da série é maior: 5 é maior do que 3.

Algo semelhante pode-se pensar sobre a geometria: porque na Educação Infantil as crianças precisam limitar sua experiência à aprendizagem dos nomes das formas básicas (quadrado, retângulos, círculos, etc) em vez de pensar sobre as relações dessas formas e em como elas podem ajudar a solucionar complexos problemas de construções tridimensionais? E por que aprender a medir utilizando apenas a régua, quando podem desenvolver estratégias e construir instrumentos mais sofisticados de medição de objetos mais altos do que elas podem alcançar?



Para todas essas perguntas deve haver uma resposta, mas para chegar a elas é fundamental que a Educação Infantil rompa com os velhos padrões de ensino da matemática, que simplifica ao extremo todos os problemas a serem apresentados às crianças com a justificativa de que são pequenas para saber tanto. Ou então porque os números menores é que estão próximos da realidade das crianças e os maiores, muito distantes. Repensar essas antigas hipóteses é importante para que se possa, a partir de novas bases, recriar contextos que permitam às crianças trabalharem com conceitos complexos na sua zona de desenvolvimento proximal.

De modo a garantir “experiências que recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaçotemporais” (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil), o professor pode lançar mão de algumas práticas, como se vê a seguir.



O que propor

Para ampliar os conhecimentos matemáticos das crianças, o professor pode propor:

- O uso sistemático do calendário para marcar a passagem do tempo e auxiliar no planejamento dos próximos dias. E, ainda, projetos de elaboração de calendários decorados pelas crianças,

criando um contexto para que aprendam a ordenar números;

- Situações cotidianas de explorações de quantidades nas brincadeiras que exigem contagem, além das próprias práticas cotidianas como contar peças de um jogo, crianças presentes na roda, copos para a hora do suco, mesas e cadeiras para toda a turma se sentar etc.;

- Produção de materiais portadores de números no jogo de faz de conta, como calculadoras e placas de preços para brincar de venda, balança para o consultório do médico, lista telefônica para o escritório;

- Jogos como caça ao tesouro, que permitem à criança procurar objetos ou pessoas escondidas a partir de referências ou pistas de localização espacial - em cima, embaixo, ao lado, em frente, atrás;

- Produção de mapas e rotas para definir trajetos considerando pontos de referência;

- Pesquisas sistemáticas que permitem explorar o tamanho ou extensão dos objetos para compará-los;

- Coleções de figurinhas, pedras, adesivos, que permitam ordenar diferentes objetos de uma mesma categoria a partir de critérios construídos em grupo, como a cor, o tipo, a origem;

- Jogos ou situações contextualizadas de contagem, como as coleções, para aprender a recitar a série numérica;

- Jogos de percursos longos, permitindo às crianças contar até números altos ou mesmo projetos de construção de jogos que criem contextos para as crianças escreverem ou ordenarem números em uma série;

- Campeonatos de jogos, contexto ótimo para trabalhar com os registros;

- Jogos que propiciem comparar e ordenar escritas numéricas com diferentes quantidades de algarismos como, por exemplo, batalha, Super Trunfo, entre outros.



O que observar

No acompanhamento do trabalho, o professor pode notar as dificuldades encontradas pelas crianças observando:

- Que conhecimento matemático prévio a criança traz de sua experiência familiar, onde localizam a ocorrência dos números;
- O que sabe sobre a ocorrência de números e quantidades nas práticas sociais que envolvem o sistema monetário e que representações têm sobre a compra, a venda e o troco;
- Como as crianças interagem para aprender com os colegas sobre como contar, medir, ler e escrever números, orientar-se no espaço, comparar e usar formas geométricas em suas construções;
- Como contam e até que número sabem contar sozinhas;
- As estratégias que já construíram para a contagem para as medições e outras que ainda podem construir;

Para finalizar

Construir uma prática de Educação Infantil exige do professor escolhas, tomada de decisões sobre o que propor e como propor. Para tomar decisões os professores podem utilizar alguns apoios como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, rever as relações entre cuidar e educar e considerar o próprio interesse das crianças. Além disso, faz toda a diferença reconhecer o valioso papel das interações e da brincadeira, assim como algumas ideias apresentadas pelos grandes pensadores e estudiosos da infância.

Todas as práticas sugeridas neste fascículo, apenas exemplos de tudo o que se pode propor às crianças, procuram seguir tais ideias e estão aqui apenas para apoiar as reflexões dos professores na condução das mudanças que a

- As hipóteses que usam para ler os números e para representar quantidades;
- Como identificam as formas geométricas e como utilizam o conhecimento sobre elas em suas construções tridimensionais;
- Quem ideias possuem sobre como se mede, que procedimentos e instrumentos já dominam;
- Como se orienta no espaço, como se referem à orientação espacial de objetos e pessoas, que referências são mais presentes.

Construir uma prática de Educação Infantil exige do professor escolhas, tomada de decisões sobre o que propor e como propor. Para tomar essas decisões os professores podem utilizar alguns apoios como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, rever as relações entre educar e cuidar e considerar o próprio interesse das crianças. Além disso, faz diferença reconhecer o papel das interações e da brincadeira no cotidiano.

Educação Infantil precisa fazer. Esperamos que este fascículo sirva como um bom convite para estudar, refletir, tomar decisões, experimentar e trocar conhecimentos sobre a educação de crianças na primeira infância no Brasil. Que seja um fascículo aberto para que cada professor possa dialogar e, ao mesmo tempo, construir a própria história docente.



Referências bibliográficas

OLIVEIRA, Zilda Ramos de [et al.]. O Trabalho do Professor na Educação Infantil. 3. ed. São Paulo: Biruta, 2019.



Conteúdo protegido - Proibida a reprodução sem créditos ao Instituto Brasil Solidário
para fotos ou contextos de projetos apresentados



Instituto
**BRASIL
SOLIDÁRIO**

INSTITUTO BRASIL SOLIDÁRIO - IBS
www.brasilsolidario.org.br