

Fundamentos da Educação Infantil

PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Luis Inácio Lula da Silva
MINISTRO DA EDUCAÇÃO: Fernando Haddad
SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: Carlos Eduardo
Bielschowsky

SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
DIRETOR DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
Celso Costa

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
UNICENTRO**

REITOR: Vitor Hugo Zanette
VICE-REITOR: Aldo Nelson Bona
PRÓ-REITORA DE ENSINO: Márcia Tembil
COORDENADORA UAB/UNICENTRO: Maria Aparecida Crissi Knüppel
COORDENADORA ADJUNTA UAB/UNICENTRO: Jamile Santinello
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DIRETORA: Maria Aparecida Crissi Knüppel
VICE-DIRETORA: Christine Vargas Lima

EDITORA UNICENTRO
CONSELHO EDITORIAL: Mario Takao Inoue, Beatriz Anselmo Olinto, Carlos
de Bortoli, Hélio Sochodolak, Ivan de Souza Dutra, Jeanette Beber de Souza,
Jorge Luiz Favaro,
Luiz Gilberto Bertotti, Maria José de P. Castanho, Márcio R. Santos Fernandes,
Maria Regiane Trincaus, Mauricio Rigo, Raquel Dorigan de Matos, Rosanna
Rita Silva,
Ruth Rieth Leonhardt e Sidnei Osmar Jadoski.

EQUIPE RESPONSÁVEL PELA IMPLANTAÇÃO DO CURSO
PEDAGOGIA A DISTÂNCIA
COORDENADOR DO CURSO: Marisa Schneckenberg; Nelsi Antonia Pabis;
Rejane Klein; Sandra Regina Gardacho Pietrobon; Michelle Fernandes Lima;
Anízia Costa Zyck



SANDRA REGINA GARDACHO PIETROBON

Fundamentos da Educação Infantil

REVISÃO TEXTUAL
Loremi Loregian-Penkal
Sandra Regina Gardacho Pietrobon

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO:
Elisa Ferreira Roseira Leonardi
Éverly Pegoraro
Leandro Povinelli
Victor Mateus Gubert Teo

IMPRESSÃO: **A DEFINIR**
500 exemplares

Catálogo na Publicação
Fabiano de Queiroz Jucá – CRB 9 / 1249
Biblioteca Central – UNICENTRO

Pietrobon, Sandra Regina Gardacho
P626e EJA: fundamentos da educação infantil / Sandra Regina Gardacho
Pietrobon. -- Guarapuava: Ed. da Unicentro, 2010.
102 p. - (Pedagogia: saberes em construção)

Bibliografia

1. Educação de jovens e adultos. 2. EJA. 3. Educação infantil - História. I.

CDD 372

Copyright: © 2010 Editora UNICENTRO

Nota: O conteúdo da obra é de exclusiva responsabilidade do autor.



Sumário

Capítulo 1	07
Abordagem histórica e políticas da Educação Infantil	
Capítulo 2	23
As pedagogias da infância e seus teóricos - contribuições para o atendimento das crianças	
Capítulo 3	55
A formação do educador da infância e seus saberes	
Capítulo 4	71
A adaptação da criança no tempo e no espaço da Educação Infantil e o trabalho com as diversas linguagens	
Referências	99



Capítulo 1

Abordagem histórica e políticas da Educação Infantil

1.1 A Educação infantil: apontamentos históricos

Estudar sobre o contexto da educação infantil no Brasil, faz-nos considerar que a idéia de infância, esse “sentimento” que hoje temos pelas crianças não é algo recente, considerando a história. Assim, vemos que Philippe Ariès (1981) mostra como o conceito de criança tem evoluído através dos séculos e oscilado entre pólos em que ora a consideram um “bibelot” ou “bichinho de estimação”, ora um “adulto em miniatura”, pois é somente a partir do século XVII na Europa que há registros mais específicos (como o caso de fotos, cartas, diários) de uma separação entre as crianças e o mundo dos adultos. Esta indefinição trouxe como consequência, através das gerações, grandes injustiças e graves prejuízos em relação às

responsabilidades conjuntas do Estado, da sociedade civil e da família sobre os cuidados de higiene, saúde, nutrição, segurança, acolhimento, lazer e constituição de conhecimentos e valores indispensáveis ao processo de desenvolvimento e socialização das crianças de 0 aos 6 anos.

No Brasil, vemos um movimento a favor da infância a partir do final do século XIX. O que isso quer dizer? A resposta é que: intelectuais da época como médicos, educadores, literatos começam a perceber a criança/infância como aspectos a serem considerados, nesse sentido promovem vários eventos discutindo desde a questão higiênica¹, até questões educativas, legislação, cuidados.

A idéia principal seria a de “preservar a infância”, o que fez com que surgissem vários projetos e propostas, tendo a criança como foco principal. No final do século XIX, houve a descoberta do Brasil real (inculto, doente, atrasado), foi então que os intelectuais da época partiram em busca de respostas para os problemas que se apresentavam na sociedade, conhecendo o contexto no qual se encontravam, visualizando o nacionalismo e também o conhecimento científico como armas para se transformar tal realidade, devendo preservar a infância – promessa para o futuro. Esse processo se estende por todo país. “Cuidemos da infância de nossa pátria” (KUHLMANN JR, 2000, p.477).

Nesse período, o cotidiano vinha transformando-se de forma acelerada, devido ao prelúdio do fim da escravidão, ao declínio da monarquia, a república, a industrialização, a urbanização, a presença da força feminina e infantil no mercado de trabalho de forma explorada. Aos menos favorecidos, incluindo-se os filhos dos imigrantes, era reservado o trabalho nas fábricas e oficinas, ou então, aprender a “arte das ruas”.

¹ Os médicos envolvidos nesse movimento, como Dr. Moncorvo Filho, eram chamados de higienistas, por trabalharem com essa linha de pensamento.

Assim, a infância em dado momento histórico se revelava como um problema social, cuja solução parecia fundamental para o país. O significado social da infância circunscrevia-se na perspectiva de moldá-la de acordo com o projeto que conduziria o Brasil ao seu ideal de nação. Esse ideal era descrito como o de transformar o Brasil numa nação culta, moderna e civilizada. Ou seja, a infância gerava preocupação para alguns, mas era desconsiderada, pois não havia uma garantia, primeiramente, por lei para que se garantissem saúde, educação, moradia. Os espaços educativos eram inexistentes.

Que propostas existiam em relação à infância abandonada no final do século XIX e início do século XX?

No final do século XIX e início do século XX o movimento a favor da infância pobre no Brasil redundou no desenvolvimento de um complexo aparato jurídico e assistencial sob a liderança do Estado, materializado por meio da criação de inúmeras leis e instituições destinadas à proteção e assistência à infância, conforme Rizzini (2006). No entanto, este investimento não visava atenuar a profunda desigualdade social que sempre caracterizou o país. Ao contrário, vetou-se aos pobres uma educação de qualidade e o acesso à cidadania plena. Para eles pensou-se e praticou-se uma política de exclusão social e de educação para a submissão, mantendo-se a renda e os privilégios nas mãos de uma minoria até os dias de hoje.

Tal feito é evidenciado Tozoni-Reis (2002, p.3), uma vez que:

No Brasil, o atendimento educacional às crianças no início da República destinava-se às crianças da classe dominante. Aqui também a industrialização trouxe a exploração do trabalho das mulheres e das crianças, expandindo o número de instituições de atendimento às crianças pobres. Até então, essas instituições, que já existiam no Brasil Colônia, tinham caráter assistencialista e quase sempre eram destinadas ao atendimento de órfãos e desamparados. No início da

industrialização já tínhamos uma oposição entre jardins-de-infância e escolas maternais ou creches, com diferentes abordagens quanto às funções dessas instituições: atendimento educacional para as crianças das classes dominantes – principalmente em estabelecimentos públicos – e atendimento assistencialista para as crianças pobres - em estabelecimentos públicos e privados, esses últimos geralmente no interior das fábricas.

Santos (1999) comenta que o menor em São Paulo era precocemente iniciado nos trabalhos das fábricas e oficinas, ou então, na prática do furto, da prostituição e da mendicância. As fábricas eram lugares ermos, desprovidos de higiene e de condições adequadas para o trabalho, sendo que, vários acidentes e mortes ocorriam constantemente; no entanto, muitas autoridades viam na fábrica a solução para que os menores não se envolvessem em atividades ilegais, como se fosse uma “Pedagogia do Trabalho”.

Nesse “mundo do trabalho” em que as crianças se encontravam, a violência estava presente. Muitas crianças eram vítimas de maus tratos por seus patrões ou mestres, sendo este último responsável por iniciar os menores nas atividades produtivas. As crianças eram castigadas caso fossem vistas brincando durante o horário de trabalho. Embora fossem crianças, não lhes era reservado espaço para vivenciar esta fase que é de descoberta do mundo no qual vivem, pois a estas crianças era reservada apenas a dura e árdua rotina de trabalho. Porém, quando as brincadeiras ocorriam, como nos coloca Moura (1999), as mesmas quebravam a rotina de longas horas entre os muros dos estabelecimentos, era como uma “válvula de escape” para as crianças, seres “pequenos” obrigados a realizar tarefas que cabem aos adultos. Além dos castigos que muitas vezes sofriam, às crianças e adolescentes predominava a política de se pagar salários menores, ou o mesmo era inexistente, pois os donos dos estabelecimentos expunham que o trabalho era como uma oportunidade para o menor, no que se refere à aprendizagem de um ofício.

Diante de tais fatos, nota-se que, por meio das propostas e sugestões que eram expostas pelos intelectuais da época, havia uma preocupação em se modificar tal contexto, com o intuito de se preservar as crianças, as quais eram provenientes de um meio que as colocavam em condições que não eram condizentes a um possível desenvolvimento sadio e próprio ao período no qual se encontravam.

A mulher era tida como o esteio da família, incumbida de preservar e cuidar de seu filho, a esta se destinava um discurso no qual se encontravam saberes acerca da infância, dos mais variados matizes (religioso, médico, pedagógico, literário, moral e político), sendo que, como coloca Schmidt (1997), no final da década de 1920, a indústria editorial difundiu amplamente a produção de livros que continham tais discursos. Em relação ao discurso médico, o qual teve um grande destaque devido à campanha pela higienização, apresentava-se sob a forma de regras para as mães, tendo os médicos Dr. Moncorvo Filho e Dr. Renato Kehl como autores de grande expressão nesse momento.

No início do século XX havia uma discordância entre a posição da Igreja e de alguns médicos em relação à questão da consangüinidade. A posição da Igreja era de que a família não poderia encontrar em seu seio elementos para a constituição de uma nova família. Mesmo assim, alguns médicos eram favoráveis a essa posição; outros, no entanto, como é o caso do Dr. Moncorvo Filho, defendiam que a causa de muitas anomalias não residia na questão da consangüinidade e, sim, se localizavam em condições higiênicas. Para ele, a sífilis, o alcoolismo e a tuberculose eram grandes causadores das anomalias. A partir disso, o médico citado lançou uma propaganda contando com 12 imagens nas quais estavam associados à questão do álcool e do analfabetismo, o álcool e a criança na escola (motivo do fracasso escolar), e a herança de “monstros” que o mesmo gera. O Dr. Moncorvo Filho foi considerado

grande protetor da infância, denunciando também a prática do aborto e do infanticídio, além de ser o fundador do Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI), defendendo iniciativas voltadas a assistir e proteger a infância pobre de modo alternativo ao modelo de asilo, como comenta Gondra (2002).

A circulação das idéias sobre a educação das crianças ocorria por meio de uma vasta literatura e, também, da realização de congressos. Kuhlmann Jr (1998) destaca a publicação do livro *Histórico da Proteção à Infância no Brasil (1500-1922)* do Dr. Moncorvo Filho no 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância (CBPI) realizado conjuntamente com o 3º Congresso Americano da Criança (CAC), realizado no Rio de Janeiro em 1922, onde diferentes setores da sociedade estiveram presentes neste congresso discutindo propostas e idéias sobre a educação das crianças.

A proteção à infância é o motor que a partir do final do século XIX impulsiona em todo o mundo ocidental a criação de uma série de associações e instituições para cuidar da criança, sob diferentes aspectos: da sua saúde e sobrevivência – com os ambulatórios obstétricos e pediátricos; dos seus direitos sociais – com as propostas de legislação e de associações de assistência; da sua educação e instrução – com o reconhecimento de que estas podem ocorrer desde o nascimento, tanto no ambiente privado, como no espaço público. Nesse processo, distribuem-se competências e atribuições do Estado e da sociedade, delimitam-se os campos jurídico, médico, assistencial, educacional, assim como se debatem definições legais e normativas. (KUHLMANNJR., 2002, p.464)

Segundo Kuhlmann Jr. (2002), o objetivo do 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância (CBPI) foi tratar todos os assuntos relacionados à criança, tanto do ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, como também em suas relações com a família, à sociedade e o Estado. O autor alerta para a influência do americanismo, a começar pelo próprio nome do Congresso – americano –, além de ter sido instituído neste congresso a comemoração para o Dia da Criança em 12 de outubro, data da chegada de Colombo ao Novo Continente.

A saúde e a educação entrelaçam-se nas propostas, o que as tornou mutuamente subordinadas, enfatizando-se que a educação seria um “meio prático” a se utilizar para o ensino da higiene, e a qual deveria ser ensinada por pessoas idôneas que também praticassem os preceitos ensinados. Portanto, a educação das mães, professoras e professores, deveria ser realizada por meio de cursos preparatórios voltados aos cuidados com a higiene, como também o ensino da puericultura.

Em outras seções do Congresso, propostas como a construção de mais grupos escolares foram amplamente defendidas, denunciando o “empilhamento” de crianças nas classes, todas respirando o mesmo ar viciado e sem estarem devidamente acomodadas, o que influenciava também, de certa forma, na questão da aprendizagem, não passando de “detentos” nas escolas. Além disso, foram discutidas medidas em relação às crianças deficientes, com a criação de asilos ou estabelecimentos “médico-pedagógicos”, sendo o método Montessori amplamente defendido, principalmente por conciliar aspectos higiênicos e psicológicos para a observação das crianças.

A partir das discussões, vê-se que a questão da infância era tema principal nos congressos, e que as propostas eram direcionadas não apenas às crianças, mas também àqueles que cuidavam delas, não esquecendo que os projetos basearam-se nas modernas teorias pedagógicas, descobrindo a infância que necessitava ser preservada como sujeito principal da reconstrução do país².

² Essa discussão sobre o movimento a favor da infância no Brasil foi publicada nos Cadernos do CEOM, junho de 2008, UNOCHAPECÓ: UJIIE, Nájela T; PIETROBON, Sandra R.G. O movimento a favor da infância no Brasil (p. 289-300), para ler o trabalho completo.

1.1.2 O atendimento à infância no Brasil

Os primeiros jardins-de-infância no Brasil surgiram na década de 1860 no Paraná, e na década de 1890 em São Paulo, na Escola Normal Caetano de Campos. Tais instituições embasadas nas idéias de Froebel³. Muitas iniciativas atenderam crianças mais abastadas, ou então, exerciam função de guarda. A partir da República criam-se as mais instituições, com 15 creches em 1921 e já 47 em 1924 em capitais e cidades do Brasil. Incorporou-se, portanto, o atendimento de crianças de 4 a 6 anos em jardins-de-infância ou escolas maternais. (LÖSSNITZ, 2006; KUHLMANN JR, 2000).

A partir da década de 40 no Brasil, é que se iniciou uma expansão das escolas primárias, classes para crianças pequenas eram organizadas, mas sem estrutura e recursos. Os precursores da pré-escola no Brasil foram Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Heloísa Marinho, os quais também foram pioneiros da Escola Nova no Brasil (REDIN, 1998; KUHLMANN JR, 2000).

Na década de 60 e 70 é que se buscou uma reorientação da política educacional no país. A educação pré-escolar passa a ser vista como investimento econômico, pois a mesma era vista como educação compensatória às classes inferiores da população, o que “evitaria” o fracasso escolar nas séries posteriores. Para Kuhlmann Jr (2000) a educação infantil brasileira teve mudanças a partir da Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei no. 9394/96, de modo que a legislação brasileira passa a reconhecer que as creches e pré-escolas necessitam oferecer o atendimento de crianças de 0 a 6 anos, sendo a educação infantil parte da educação básica.

A incorporação das creches aos sistemas educacionais tem proporcionado a superação educacional assistencialista. Ao longo

³ Foi o fundador do jardim-de-infância na Alemanha, o Kindergarten, em 1840. Escrevia sugestões para as mães como cantigas, jogos, cuidados com os bebês.

de sua história, as creches atenderam crianças de 0 a 6 anos, mas há novas reformulações, no entanto, as creches para atenderem às crianças menores, surgiram após as escolas para o atendimento às crianças maiores. A luta pela pré-escola pública, democrática e popular confundia-se com a luta pela transformação política e social mais ampla, segundo Kuhlmann (2000). Houve também a criação de pré-escolas alternativas, em sua maioria, cooperativas de educadores, em razão da procura pela classe média de uma instituição para colocar seus filhos. Atualmente, as creches fazem parte da educação básica, o que exige das Secretarias Municipais de Educação um atendimento mais específico quanto a recursos, profissionais qualificados, formação continuada em serviço, espaços adequados a esse atendimento. Mais especificamente sobre essas questões, veremos no próximo item.

1.2 As políticas de atendimento à infância

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208 prevê que o Estado tem a obrigatoriedade de oferecer atendimento às crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas, ficando sob a responsabilidade dos municípios dar enfoque ao ensino fundamental e educação infantil, mas em regime de colaboração com o Estado e Federação.

Na década de 1990 outros documentos importantes e com ênfase à infância foram aprovados. Em 13 de julho de 1990, pela Lei no. 8.069, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente, o que ressalta o direito à educação, à saúde, atendimento adequado às crianças e adolescentes.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no. 9394/96, contempla em seus artigos aspectos relevantes para a educação da infância. No artigo 4º prevê o atendimento gratuito para crianças de 0 a 6 anos. Já no artigo 29, a educação infantil é considerada primeira etapa da educação básica, o que vem dar maior credibilidade

ao trabalho realizado em creches e pré-escolas, de modo que o mesmo sempre foi visto como algo secundário e assistencial. Considera a avaliação na educação infantil com característica processual, sem obrigatoriedade de promoção, o que quer dizer que, aspectos quantitativos (notas) não devem fazer parte dessa etapa, o que pode ser observado e acompanhado é o desenvolvimento da criança em seus aspectos qualitativos, seus avanços frente às situações educativas do cotidiano das creches e pré-escolas.

Quanto à formação dos educadores para o trabalho pedagógico nessa etapa, em seu artigo 62, a LDB 9394/96 ressalta que a formação mínima para o profissional que atua na Educação Básica, far-se-á no Ensino Superior em cursos de licenciatura e, o curso de Magistério do Ensino Médio para atuar na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental como mínimo necessário, ou seja, a formação tem que estar voltada para a docência de alguma maneira.

1.2.1 Diretrizes Curriculares e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

Em 1996, um estudo realizado pelo MEC visando conhecer as propostas pedagógicas que estavam sendo colocadas em práticas na Educação Infantil, evidenciou a necessidade de garantir um paradigma norteador do projeto curricular nessa etapa, nesse sentido lançou três volumes que compõem princípios e eixos norteadores para o trabalho educativo com crianças de 0 a 6 anos.

Para atender às diversas necessidades das crianças, aos seus níveis de aprendizagem, importante atentar para o que sugerem os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (1998), quando organiza a mesma por idades (0 a 3 anos e 4 a 6 anos), a qual se estrutura em dois vieses de experiências: a Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo, os quais são constituídos pelos seguintes eixos: identidade e autonomia, movimento, artes visuais,

música, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, matemática. Convém, portanto, que a proposta pedagógica da Educação Infantil contemple esses eixos, o que facilita a organização da mesma, embora não deva restringir-se a tais eixos, ampliando para demais linguagens a serem desenvolvidas. Cabe ressaltar que, a formação do sujeito-criança e sua compreensão e relação com as diferentes áreas do conhecimento ficará sob responsabilidade de uma proposta pedagógica que alie uma concepção de criança como sujeito de direitos, cidadã, a qual é um ser que pensa, age, reflete e está situado em uma cultura, como também sob responsabilidade do educador que fará a mediação com a criança do que se tenha planejado.

Em 07 de abril de 1999 são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, as quais devem ser observadas na constituição das propostas pedagógicas dos centros de educação infantil. No artigo 3º, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são as seguintes:

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

a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;

b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;

c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

II – As Instituições de Educação Infantil ao definir suas Propostas Pedagógicas deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais, e a identidade de cada Unidade Educacional, nos vários contextos em que se situem.

III – As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

IV – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores.

V – As Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil devem organizar suas estratégias de avaliação, através do acompanhamento e dos registros de etapas alcançadas nos cuidados e na educação para crianças de 0 a 6 anos, “sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

VI – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem ser criadas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas por educadores, com, pelo menos, o diploma de Curso de Formação de Professores, mesmo que da equipe de Profissionais participem outros das áreas de Ciências Humanas, Sociais e Exatas, assim como familiares das crianças. Da direção das instituições de Educação Infantil deve participar, necessariamente, um educador com, no mínimo, o Curso de Formação de Professores.

VII - O ambiente de gestão democrática por parte dos educadores, a partir de liderança responsável e de qualidade, deve garantir direitos básicos de crianças e suas famílias à educação e cuidados, num contexto de atenção multidisciplinar com profissionais necessários para o atendimento.

VIII – As Propostas Pedagógicas e os regimentos das Instituições de Educação Infantil devem, em clima de cooperação, proporcionar condições de funcionamento das estratégias educacionais, do uso do espaço físico, do horário e do calendário escolar, que possibilitem a adoção, execução, avaliação e o aperfeiçoamento das diretrizes. (BRASIL/DCNED, 1999, p.1)

Tais diretrizes contemplam aspectos importantes para a direção de proposta pedagógica, organização da ação docente e gestão desses ambientes. Importante dizer que, esses documentos legais são uma “direção” para a construção de propostas que atendam às necessidades das crianças, sejam estas emocionais, nutricionais, educativas, motoras, entre outras.

Educar na Educação Infantil significa proporcionar situações de cuidado, de brincadeiras, de interação educador-criança e criança-criança. Situações estas que possam garantir a aprendizagem das mesmas. O educador, nessa etapa se caracteriza como mediador do processo de ensino-aprendizagem: precisa ouvir e sentir as crianças, o que pensam, observar do que brincam e como brincam, as suas concepções, o seu desenvolvimento, pois nessa fase inicia-se a formação do ser humano sensível, de uma base de valores, que proporcionarão às mesmas a busca e a vontade de aprender, mas também ser.

Para tanto, uma proposta pedagógica que considere as diversas linguagens é essencial para propiciar às crianças o contato com a pluralidade de conhecimentos, no entanto, a intervenção do educador necessita ser repensada e refletida, de modo que a relação entre o que se planeja e o que se faz, em termos de ação pedagógica, tem que ser algo real e efetivo. Nesse sentido, um primeiro passo é atentar a fundamentos que norteiem essa proposta, englobando princípios éticos – da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade; princípios políticos – dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade; princípios estéticos – da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, da qualidade (BRASIL, 1999), além da concepção de criança enquanto cidadã de direitos e que, para que suas prioridades sejam atendidas, se requer de uma legislação e políticas de atendimento eficazes, como também, de educadores comprometidos com a infância.

Síntese da Unidade

A criança ao longo da história era vista como adulto em miniatura, vivia misturada aos adultos, não se tinha um sentimento da infância. Isto começa a modificar-se a partir do século XVII.

O desenvolvimento do sentimento de infância deu-se também a partir do desenvolvimento do sentimento de família, conforme Redin (1998). No século XVIII a família começa a ter um caráter mais privado, o que facilita com que as crianças tomem seus lugares, que tenham preocupação com as mesmas, de modo que, antes disso, muitas crianças eram criadas por tutores ou outras famílias.

No Brasil, as primeiras preocupações com as crianças iniciam-se no final do século XIX e início do século XX. Intelectuais preocupados com a infância brasileira reúnem-se para pensarem em propostas educativas para esta parcela da população que seria o “futuro”, então, considera-se que, nasce nesse período um “Movimento a favor da Infância”, a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e conferências de educação nas quais emergem propostas para a educação da criança brasileira.

Ao longo do século XX muitas instituições de atendimento à infância são criadas, com inspiração em educadores como Froebel e Montessori. No entanto, as políticas governamentais nem sempre vieram de encontro ao que a população esperava ou necessitava.

Somente na década de 1980 e 1990 é que surgem documentos legais dando mais ênfase à educação da infância, inclusive prevendo a educação infantil como direito, que os profissionais necessitam ter formação específica, que os espaços de atendimento devem ser adequados, considerando a especificidade das crianças.

Palavras finais

Analisar a histórica da educação infantil é perceber que, embora tenhamos caminhado muito, ainda há muitas coisas a fazer. As políticas públicas existem, mas o que falta é a aplicação das mesmas nas reais situações em que as crianças encontram-se. Para que isso ocorra, deve-se retirar a idéia de que, a educação infantil

tem caráter assistencialista, o que nos levaria à idéia de que “qualquer espaço/material/profissional servem”, para uma idéia de educação compromissada, com profissionais que buscam atender as necessidades das crianças em todos os seus aspectos, por meio da tríade: educar-cuidar-brincar.



Capítulo 2

As pedagogias da infância e seus teóricos - contribuições para o atendimento das crianças

2.1 Friedrich Froebel

Friedrich Froebel, conhecido como o “pai dos jardins de infância”, nasceu no dia 21 de abril de 1782, na Alemanha. Era filho de um pastor luterano e sua mãe faleceu quando ele tinha um ano de idade.

Froebel em sua infância tinha dificuldades em seus estudos, o que impressiona devido às grandes contribuições que deixou para a educação. Quando adulto viveu num período de revoluções (1789-1848), conforme coloca Arce (2002).

Na sua proposta pedagógica, valorizava a mulher como educadora, pois via nesta a melhor indicação para o trato com as crianças, tanto que Froebel escrevia materiais dedicados às mulheres para que brincassem com as crianças:

a importância de sua obra nos é demonstrada sempre que passamos diante de um jardim-de-infância, um *kindergarten* (em alemão, *kind* significa criança e *garten* significa jardim). Não é muito difícil adivinhar por que Froebel denominou assim as instituições voltadas para o trabalho educativo com crianças em idade pré-escolar: para ele, a infância, assim como uma planta, deveria ser objeto de cuidado atencioso: receber água, crescer em solo rico em nutrientes e ter a luz do sol na medida certa. O jardim é um lugar onde as plantas não crescem em estado totalmente silvestre, totalmente selvagem, é um lugar onde elas recebem os cuidados do jardineiro ou da jardineira. (ARCE, 2002, p. 108)

Vemos em Froebel a metáfora da criança como planta que, se bem cuidada e colocada em situação favorável, poderia crescer e desenvolver-se. Assim, a mulher é a jardineira, aquela que dispõe de seu tempo, conhecimento e atenção para com as crianças.

Vaso



(fonte: www.annegeddes.com)

O educador Froebel acreditava na auto-educação, e antes de dedicar-se às crianças, trabalhou em outras áreas, como agrimensor e também com arquitetura (ARCE, 2002). Para pensar em seus princípios pedagógicos, buscou rever as suas próprias experiências escolares. Valorizava para o ensino e educação das crianças, o lúdico, o brincar, a contação de histórias e lendas, como também o contato com a natureza.

Criou materiais que tinham funções específicas, já que acreditava na aprendizagem por meio das sensações, corpo e sentimentos. Com os materiais as jardineiras executavam um método para que as crianças aprendessem a explorar o mesmo da seguinte forma: a professora executava o material primeiramente; depois, a execução da professora vinha acompanhada da imitação das crianças e; por último, as crianças eram estimuladas a expressar-se e criar a partir do material.

Froebel entende o jogo como ação livre e demonstra a potencialidade do material, dos dons, que se tornam educativos quando, por meio da auto-atividade, a criança exterioriza seu saber e desenvolve-se. O jardim-de-infância diverge da escola e assemelha-se às práticas familiares. A especificidade infantil requer uma prática que não foque o conhecimento sistematizado, mas o desenvolvimento e a aprendizagem auto-iniciada pela criança, tão comum no contexto familiar. Hoje, os jardins-de-infância tornaram-se escolas dominadas pelo controle do adulto, sem espaço pela iniciativa da criança. (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p.57)

Para Froebel a auto-atividade da criança revertia-se em aprendizagem, os jogos, a atividade lúdica propiciavam isso, inclusive a linguagem permeava esses processos e, portanto, desenvolvia-se em situações de dúvida, questionamento, exploração de situações colocadas pelas educadoras. Podemos dizer que o brincar para Froebel era a atividade mais pura, e que é por meio deste que a criança se manifesta.

Montessori



(fonte:www.aprendebrasil.com.br/glossariopedagogico)

2.2 *Maria Montessori*

Maria Montessori nasceu em 1870, no norte da Itália. Era filha de um casal de classe média e foi a primeira mulher a formar-se em Medicina na Itália, na Universidade de Roma. Na medicina, buscou direcionar seu trabalho à psiquiatria.

Em 1896, na clínica psiquiátrica onde trabalhava, deparou-se com uma turma de deficientes

mentais, os quais viviam em condições que não contribuíam para o seu desenvolvimento, assim desperta o interesse de Montessori pelo trabalho com as crianças.

Como assistente de clínica psiquiátrica, competia-lhe visitar os asilos de loucos da cidade e selecionar os doentes para a clínica, entre os quais estavam as crianças com deficiência mental. Montessori percebe a necessidade de desabrochamento das suas qualidades e da sua integração social, de forma a encontrarem a dignidade de ser humano. Essa percepção a leva a defender em 1898, no Congresso Pedagógico de Turim, que “as crianças deficientes não são delinquentes, têm direito aos benefícios da instrução tanto ou mais que as crianças normais”, justificando o seu plano para a educação de crianças deficientes, que incluía a criação de escolas oficiais. (ARAÚJO; ARAÚJO, 2007, p. 115)

Em 1922, o governo italiano a nomeou como Inspectora Geral das escolas da Itália e, com a ascensão do regime fascista de Mussolini, Maria Montessori deixou o país em 1934. A partir daí foi trabalhar em outros países como a Espanha, Índia, Holanda, onde morreu aos 81 anos.

Montessori realizou estudos amplos e sua formação deu-se em Pedagogia, Antropologia e Psicologia. Tais conhecimentos foram colocados em prática na primeira Casa dei Bambini.

A médica deu ênfase em suas práticas à auto-educação das crianças, mais do que o educador como fonte de conhecimento. Teve como objetivo principal a Educação sensorial dos sentidos, como o tato, olfato, paladar, audição, linguagem e equilíbrio corporal. Montessori, portanto, defendia uma educação para a vida, tendo como centro de interesse a criança. Assim como Froebel, defendia o caráter lúdico das atividades infantis, bem como a construção da autonomia, normalização para chegar à construção do conhecimento.

Nesse sentido, o espaço interno de uma sala montessoriana é pensado de forma cuidadosa para que permita às crianças movimentos livres, facilitando o desenvolvimento da independência e iniciativa. O ambiente é parte do aprendizado, de modo que, é nele que a atividade sensorial e motora desempenha função primordial.

Maria Montessori desenvolveu muitos materiais didáticos que, embora simples, desempenham um estímulo ao raciocínio lógico da criança. O mais conhecido deles e utilizado nas escolas é o Material Dourado. Este material é utilizado para o ensino-aprendizagem do sistema de números decimais e operações fundamentais, pois facilita a compreensão por ser algo concreto.



(www.doaluno.com.br)

Os materiais montessorianos foram desenvolvidos prevendo atividades ligadas aos conteúdos essenciais trabalhados nas escolas, mas também que reproduzissem atividades cotidianas, assim poderiam dar mais autonomia às crianças.

Na Casa dei Bambini, Montessori deixava as crianças explorarem os materiais e, aos poucos, fazia seus registros, anotações, no sentido de aperfeiçoar os materiais, o que deu também a ela bases para sua pedagogia científica. A adequação do mobiliário, sanitários, pias, entre outros; no tamanho das crianças é proposta de Maria Montessori, tendo em vista a livre movimentação das crianças. A estas eram trabalhadas ações da vida prática, como questões de higiene, organização do espaço e dos materiais, para garantir uma certa independência na realização do que é prioritário. Além disso, eram realizadas atividades ao ar livre, como passeios e idas a parques.

A cientificidade da pedagogia reside em induzir a partir da observação e da experimentação, do ambiente cuidado e dos estímulos selecionados, mas livremente escolhidos. A pedagogia científica consiste, assim, em fazer uma “experimentação pedagógica com um material de ensino e esperar a reação espontânea da criança”. E nessa experimentação e espera reside a formação do educador: ele “aprenderá [...] da própria criança, como e em que sentido deverá fazer a sua própria educação, isto é, aprenderá da criança a aperfeiçoar-se como educador” (ARAÚJO; ARAÚJO, 2007, p. 117)

Outro aspecto interessante na pedagogia de montessori é a “linha pedagógica”, a qual geralmente era um círculo pintado no chão, onde ficavam as crianças e os conteúdos, atividades e/ou materiais novos eram apresentados. Montessori valorizava os cantos, as músicas como parte das rotinas. Muitas vezes, também, o silêncio era praticado por meio de exercícios de concentração na linha pedagógica, mas não como algo imposto.

Montessori buscou mostrar por meio de sua pedagogia que todas as crianças têm a potencialidade de aprender, mesmo aquelas que possuem limites. O que as crianças precisam, na sua visão, é de um ambiente e condições favoráveis à sua aprendizagem, que os materiais possam auxiliar as crianças a desenvolverem sua autonomia, sua independência, considerando que a “concretude” no que fazem é o melhor meio de conhecerem o mundo à sua volta.

2.3 Célestin Freinet

As crianças têm necessidade de pão, do pão do corpo e do pão do espírito, mas necessitam ainda mais do seu olhar, da sua voz, do seu pensamento e da sua promessa. Precisam sentir que encontraram, em você e na sua escola, a ressonância de falar com alguém que as escute, de escrever a alguém que as leia ou as compreenda (...) (FREINET, 2000)⁴.

Célestin Freinet nasceu em Gars, no sul da França em 13 de outubro de 1896. Devido à ação dos gases tóxicos, quando participou da Primeira Guerra Mundial, Freinet permaneceu com problemas de saúde para o resto da vida. O educador foi fundador do Movimento da Escola Moderna e da Cooperativa de Ensino Laico, também do Instituto Cooperativo da Escola Moderna (Icem) e da Federação Internacional do Movimento da Escola Moderna (Fimem) (PAIVA, 1996).

Iniciou sua carreira no magistério ainda sem ter concluído o curso normal na década de 1920. Freinet era um autodidata, mas sua formação embasava-se em grandes teóricos que já haviam discutido sobre a infância, como Rousseau.

Em 1926 conhece Elise e edita seu livro “A imprensa na Escola”. Elise o auxiliou no que diz respeito à parte artística de sua escola que fundou na década de 1930.

⁴Trecho de “Pão e rosas”, do livro Pedagogia do Bom Senso (C. Freinet, 2000).

Na Segunda Guerra Mundial, Freinet é preso em um campo de concentração em Var, mas mesmo na prisão ministra aula a seus companheiros, enquanto isso Elise luta por sua libertação. Após longos anos de luta pela educação francesa, e ter conseguido com que vários educadores de outros países conhecessem sua teoria e sua prática, em 1966, Freinet morre na cidade de Vence, na França.

Freinet



(Fonte:<http://webpages.ull.es/users/medull/pedagogos/FREINET/freinet%20index.htm>)

diferentes classes sociais, invadindo todos os espaços da vida social, incluindo-se nesses a escola” (PAIVA, 1996, p. 11).

A partir de sua prática, criou as invariantes pedagógicas, que servem de “norte” àqueles que gostariam de implantar a pedagogia freinet, é um guia para a prática. Como são em torno de trinta invariantes, aqui estão algumas das principais: A criança é da mesma natureza que o adulto; Ser maior não significa necessariamente estar acima dos outros; O comportamento escolar de uma criança depende do seu estado fisiológico, orgânico e constitucional; A criança e o adulto não gostam de uma disciplina rígida, quando isto significa obedecer passivamente uma ordem externa; Ninguém gosta de fazer determinado trabalho por coerção, mesmo que, em particular, ele não o desagrade; Todos gostam de escolher o seu trabalho mesmo que essa escolha não seja a mais vantajosa; Ninguém gosta de trabalhar sem objetivo, atuar como máquina, sujeitando-se a rotinas nas quais não participa.

A Pedagogia Freinetiana ancora-se em alguns fundamentos, os quais são apresentados como pilares ou princípios da sua Pedagogia. Dentre estes, apresentamos três, os quais consideramos principais – o respeito ao ser humano, o tateamento experimental e a expressão livre.

Freinet tinha extrema consideração e respeito às crianças, considerava-as como sujeitos sociais que interagem com seu mundo de várias formas, assim constroem sua relação com esse mundo, portanto, não poderiam ser tratadas com indiferença. “A criança, que ocupa o centro das preocupações de sua proposta pedagógica, é redefinida como um ser totalmente provido de humanidade: que fala, que sente, que pensa, que age, que busca, que cria, que constrói, que se defende, que interage na sociedade em que vive” (PAIVA, 1996, p.36).

Quanto ao aspecto do tateamento experimental, considera-se a experimentação da criança como elemento crucial para seu aprendizado, iniciando-se na observação, passando à criação, documentação/registo, até chegar à socialização do feito. “A aprendizagem significativa garante-se pela possibilidade de articulação e apropriação dos conhecimentos, pela sua manipulação (concreta e abstrata) e elaboração” (SCHEFFER, 1995, p.85).

A Expressão Livre da criança é outro pilar que move as técnicas realizadas em classe, sendo a expressão livre o ponto de partida para o trabalho. “Livre de uma imposição adulta externa e estéril. Livre da incompressão e, portanto, uma expressão que se completa na comunicação, que se torna compartilhada e que permite avançar” (FERREIRA, 1996, p. 169).

Para a realização e efetivação da Pedagogia abordada, há que se atentar para a organização cooperativa de classe. Segundo Santos (1996), todas as atividades (jornal escolar, texto livre, as correspondências interescolares) devem ser realizadas em um clima

de cooperação e interação, assim a criança não se sentirá como um ser isolado, mas como alguém que pertence a uma coletividade.

Freinet propõe a educação pelo trabalho, que não significa educação pelo trabalho manual e sim a união entre intelectualidade e manipulação, pensamento e ação; o desenvolvimento do pensamento até o lógico e inteligente ocorre a partir de ocupações materiais (SCHEFFER, 1996, p. 83).

A individualização do trabalho apóia-se no atendimento às necessidades individuais das crianças, as quais não serão submetidas a um trabalho de “rebanho”, mas a um trabalho individualizado ou em grupo numa classe cooperativa.

A classe freinetiana é organizada por meio de cantos de trabalho, oficinas ou ateliês, os quais incluem: momentos de conversa; momento do planejamento do dia; momento de trabalho nos ateliês; momento de comunicação dos trabalhos realizados nos ateliês; momento de atividades coletivas diversas, ou seja, as disciplinas do núcleo comum do currículo da escola; momento da avaliação (SANTOS, 1996). Na avaliação é possível propor ao aluno trabalhar com algumas questões para que ele possa avaliar o seu aprendizado individual e em grupo, expondo a partir dos seguintes itens: eu critico, eu proponho, eu felicito.

Freinet criou ao longo da sua trajetória como professor muitos instrumentos e técnicas, entre estas se encontram:

- O texto livre;
- A imprensa escolar: através da impressora e do limógrafo;
- Aula Passeio;
- O livro da vida;
- A correspondência escolar e os intercâmbios interescolares;
- A literatura infantil;
- O estudo do meio local (pesquisas);

- Os fichários escolares autocorretivos (matemática, geografia, gramática);
- O desenho e a expressão artística (modelagem, cerâmica, gravura, etc);
- A música e o teatro livres;
- Auto-avaliação;
- O jornal mural;
- O cinema;
- Máquinas fotográficas;
- Gravador (desde 1947);
- Contato da escola com os pais;
- Organização da sala de aula em cantos de atividades;
- Biblioteca ambulante;
- Ateliês de trabalho.

Para exemplificar, vamos abordar uma das principais técnicas da pedagogia Freinet, a qual inclui o conceito de livre expressão – o texto livre. O Texto Livre é uma técnica em repúdio aos manuais escolares, os quais estavam distantes do que realmente tinha sentido às crianças. Então, o texto livre deve possibilitar ao aluno escrever o texto livremente e depois comunicá-lo aos demais colegas.

Para Santos (1996, p.60):

(...) o texto livre ganha vida e força educativa, pois ele é a própria expressão da vida da classe. Praticá-lo isoladamente, retirando-o do conjunto coerente que constitui a Pedagogia Freinet, significa banalizá-la, reduzi-lo a um simples exercício de redação com tema livre.

O texto livre passa por algumas etapas, quais sejam:

- A criação (Escrita-expressão): que seria o momento do aluno expressar o seu conhecimento cotidiano; momento da criação do texto, no qual se privilegia a satisfação da necessidade de expressar-se. Podem-se utilizar técnicas que ofereçam à criança a possibilidade de escrever livremente;

. Após a criação ocorre a comunicação, a socialização do texto. Neste momento realizam-se as sessões de leitura para comunicação dos textos livres, porém isso não se limita a um simples exercício de leitura oral para a classe.

. O texto depois de apresentado à classe é submetido a um trabalho de aperfeiçoamento. É um processo de reconstrução coletiva do texto, considerando este “[...] no âmbito da ortografia [...] da sintaxe, da semântica e da estilística.” (SANTOS, 1996, p. 163).

. Na sequência, realiza-se o tratamento visual do texto. Esta etapa compreende um momento de criação da imagem visual do texto, em que, entre as criações apresentadas, escolhe-se uma, a qual por decisão do grupo, irá acompanhar o texto.

A forma final do texto é dada em função do tipo de texto criado, da sua destinação e dos recursos técnicos disponíveis (limógrafo, mimeógrafo, impressora, ou xerocopiadora). E, por fim, a difusão e intercâmbio, que seria o momento da socialização no âmbito extraclasse, viabilizado pelos diferentes suportes de comunicação (jornal escolar, livro da vida, álbum, painel de texto, correspondência interescolar, entre outros).

O texto livre apresenta-se como uma possibilidade de trabalhar a produção escrita do aluno de maneira não imposta, mas o que ele realmente pensa e sente, como um ser social. No entanto, cabe lembrar que, esse processo dar-se-á em classes de alfabetização com crianças a partir de seis anos, pois com crianças que, ainda não dominam o código escrito ou estão em suas primeiras hipóteses de escrita, embora o professor possa trabalhar essas etapas, é o professor que se compromete a escrever as idéias das crianças. Para isso, registra as sugestões, discute as etapas do texto que será coletivo, organiza a forma de difusão do mesmo: se o professor escreverá no papel craft e as crianças ilustrarão, se gostariam de colocar no mural de textos da escola/centro de educação infantil.

A pedagogia Freinet é um convite ao trabalho e à criação. Se o educador compreende que, há necessidade de adaptar a mesma ao contexto das crianças, tendo um embasamento além do simples conhecimento da técnica, os saberes a partir da prática com essa pedagogia podem ser construídos.

2.4 A abordagem de Reggio Emilia – Loris Malaguzzi

A criança é feita de cem.
 A criança tem
 cem mãos
 cem pensamentos
 cem modo de pensar
 de jogar e de falar.
 Cem sempre cem
 modos de escutar,
 de maravilhar de amar.
 Cem alegrias
 para cantar e compreender.
 Cem mundos
 para descobrir.
 Cem mundos
 para inventar.
 Cem mundos
 para sonhar.
 A criança tem
 cem linguagens
 (e depois cem cem cem)
 mas roubaram-lhe noventa e nove.
 A escola e a cultura
 lhe separam a cabeça do corpo.
 Dizem-lhe:
 de pensar sem as mãos
 de fazer sem a cabeça
 de escutar e de não falar
 de compreender sem alegrias
 de amar e de maravilhar-se
 só na Páscoa e no Natal.
 Dizem-lhe:
 de descobrir um mundo que já existe
 e de cem
 roubaram-lhe noventa e nove.
 Dizem-lhe:
 que o jogo e o trabalho
 a realidade e a fantasia
 a ciência e a imaginação
 o céu e a terra
 a razão e o sonho

são coisas que não estão juntas.
Dizem-lhe enfim:
que as cem não existem.
A criança diz:
ao contrário, as cem existem.
("Ao contrário, as cem existem" de Malaguzzi)

A abordagem italiana de Reggio Emilia tem como precursor Loris Malaguzzi, um intelectual e jovem professor que, após a Segunda Guerra decide, juntamente com uma comunidade do interior da Itália, fundar uma escola com uma proposta que viesse de encontro aos seus ideais, portanto, teria que ser instigadora, dar liberdade e, sobretudo, levar conhecimento às crianças. Loris Malaguzzi é considerado comunista, feminista, criancista. Colocou a criança como protagonista, denunciou as condições da mulher e buscou problematizar as ciências em confronto com a realidade.

Após tantos anos sob o Fascismo, as pessoas estavam preparadas para a mudança. Em 1945-46, por um curto período após a Segunda Guerra Mundial, as pessoas tomaram muitas iniciativas com suas próprias mãos. O governo estatal estava passando por uma reorganização, e a Igreja Católica não estava em posição para interferir. Foi neste período que, em localidades com um forte tradição de iniciativa local, surgiram tentativas espontâneas para o estabelecimento de escolas coordenadas pelos pais [...](EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 32)

Considerando os escritos de Edwards, Gandini e Forman (1999), Reggio Emilia é uma cidade de médio porte no nordeste da Itália. Lá se encontra um sistema municipal de ensino para crianças de 0 a 6 anos que possui uma proposta curricular com aspectos didáticos e pedagógicos diferenciados.

As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas "linguagens" naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 21)

O sistema de ensino nasceu de um movimento de colaboração entre pais, espécie de cooperativa de ensino. As salas de aula são organizadas de modo que desenvolvam nas crianças o enfoque de resolução de problemas, como também, trabalhos em pequenos grupos quanto aos projetos, a continuidade de professores e alunos⁵; e, além disso, o gerenciamento das escolas baseado na comunidade, com efetiva participação dos pais.

Malaguzzi, com seu trabalho, tornou a criança inventiva, criativa, envolvida, curiosa, aceitando o desafio de exprimir-se nas mais diferentes linguagens com as mais diferentes intensidades. Mas, precisou buscar em outros campos de conhecimento novos diálogos e interpretações do mundo infantil. Recuperando a dimensão estética na forma de produção de conhecimento humano, propôs a criação do ateliê. Sua pedagogia tem na arte seu fundamento, além da ciência que é permanentemente problematizada.

Na abordagem de Reggio Emilia, a escola deve ser alegre e as crianças e professores devem gostar da mesma. Uma inovação conseguida foi que, as crianças com necessidades especiais começaram a frequentar Reggio Emilia ainda em seu princípio, o que foi considerada uma inovação para a época. Outro aspecto é que a pedagogia não separa o manual do intelectual, ao mesmo tempo em que fazem, pensam, discutem, problematizam, busca-se, dessa maneira, a relação entre o conhecimento e o que é vivenciado. Os professores inventaram formas de documentação e de gestão social com as famílias. Tal documentação serve como suporte para a avaliação constante, num aspecto formativo. A avaliação é centrada nos projetos realizados e na progressão/produção das crianças.

⁵Tendo em vista que os(as) professores (as) trabalham três anos com a mesma turma.

Quanto à relação professor e crianças ou crianças-crianças, procura-se a não hierarquização dos sujeitos da escola. Quando documentam algo, há o diálogo, a troca, para que o conhecimento se construa progressivamente. Para Malaguzzi, o professor constrói-se trabalhando com as crianças.

Conforme Edwards; Gandini e Forman (1999), Malaguzzi construiu um projeto político pedagógico junto com sua equipe que propôs um ambiente totalmente diferente para a educação da criança de 0 a 6 anos. O educador pensou em um espaço de criação das culturas infantis, em que o ateliê é o eixo da pedagogia – com um atelierista que cuida/trabalha nesse espaço.

O atelierista contribui para o desempenho dos projetos, de modo que, é um conhecedor de comunicação visual, utiliza a mídia de comunicação visual como suporte e estrutura linguística para a pesquisa das crianças, cuida da dimensão estética e cultural dos projetos e do ambiente. Também realiza uma gestão criativa dos projetos pedagógicos por meio de estímulo no plano expressivo e cognitivo, analisa a documentação e a interpretação dos processos cognitivos das crianças com os professores, tendo uma função extremamente flexível.

Na abordagem Reggiana, existe também a função do pedagogo, as quais são múltiplas e variadas, de forma que, numa proposta na qual todos interagem com o "todo" e não apenas com uma parte, exigindo uma luta constante por clareza e franqueza de uns com os outros. Dentro desse sistema, o pedagogo promove em si mesmo e nos professores uma atitude de "aprendendo a aprender". Por meio do treinamento, os educadores melhoram suas habilidades de observar e ouvir as crianças, de documentar projetos e de conduzir suas pesquisas.

Dentre as tarefas do pedagogo, encontra-se o estabelecimento nas creches é utilizado um método de ensino

afetivo aproximando professores e pais, através do processo dialético, baseado em falar e ouvir. Além disso, o pedagogo também tem a tarefa complexa de promover um crescimento cultural e social dos sistemas para as crianças pequenas.

O papel do professor está centralizado,

[...] na provocação de oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da co-construção do conhecimento pela criança. Uma vez que a descoberta intelectual é supostamente um processo essencialmente social, o professor auxilia mesmo quando as crianças menores aprendem a ouvir outros, a levar em consideração seus objetivos e idéias e a se comunicar com sucesso (EDWARDS, GANDINI; FORMAN, 1999, p. 161).

Nesse sentido, vemos que, mais do que “repassador” de conhecimentos, o professor nessa abordagem é aquele que auxilia a criança a expressar-se, a reconhecer-se, a interagir; assim, vai descobrindo novos saberes, reorganizando aqueles que já possui numa interação em que o respeito pelo outro, a escuta do outro também deve ser aprendida, mas pela vivência.

Barbosa e Horn (2008) explicitam alguns princípios que sintetizam a pedagogia reggiana e a prática pedagógica desenvolvida nesse sistema de ensino. Dentre os princípios estão, sinteticamente: a escola é uma extensão da cidade/localidade onde as crianças vivem; respeito pela cultura da criança; o professor aprende a escutar as crianças por meio da observação constante destas (prática da escuta); a pedagogia nasce da relação com o outro, relação esta dialógica; oferecimento de diversas experiências às crianças para que desenvolvam suas linguagens e formas de representação; a documentação é entendida como registro da leitura e dos valores dos processos de aprendizagem das crianças.

Também em Reggio a formação dos professores é constante, permanente, de modo que estes entendem que, a formação se dá por meio da interação com a prática educativa. O ateliê é entendido como espaço de rompimento, sendo a arte e a estética pontos cruciais para o desenvolvimento de projetos. Os conteúdos são planejados, mas emergem dos projetos, são muitas as possibilidades. “A seleção dos conteúdos quase sempre vem determinada por fatos que nascem da própria experiência do grupo, com o objetivo sempre presente de dialogar, de negociar e de organizar idéias” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 121).

A proposta de Reggio Emilia exige estudo permanente por parte do educador, confronto de ideias, diálogo com a realidade e cultura das crianças, sendo estas protagonistas na escola. Os projetos são uma forma de organizar a aprendizagem, não um fim em si mesmos, o que quer dizer que, a partir deles é que nascem os questionamentos, as pesquisas, as produções com as crianças, mas podem não finalizar e, sim, ser o princípio de outros que virão.

2.5 Jean Piaget

Jean Piaget, psicólogo e epistemólogo, nasceu em 9 de agosto de 1896 em Neuchâtel, Suíça. Seu pai era um estudioso em história medieval e, sua mãe, alguém que Piaget considerava muito inteligente e religiosa. “Piaget nos revela que cedo se transformou em um menino sério, interessado em mecânica, pássaros, fósseis e conchas do mar” (PULASKI, 1986, p. 15).

Piaget no princípio, começou seus estudos na área de ciências naturais, tanto que seu primeiro artigo foi em relação a um pardal albino, além de escrever sobre moluscos (malacologia- ramo da zoologia que os estuda) e, mais tarde, ele gradua-se em ciências naturais na universidade, quando em 1918 consegue seu doutoramento por sua tese de malacologia.

Bem, o que podemos pensar na contribuição de alguém que estudava moluscos no que se refere às crianças?

Piaget ao longo de sua vida foi um estudioso também da filosofia, da psicologia, religião e sociologia. A partir desses estudos, ressalta Pulaski (1986) que, Piaget decidiu dedicar-se à explicação biológica do conhecimento:

O estudo do conhecimento – ou de como chegamos a conhecer e daquilo que conhecemos – é denominado epistemologia; ela lida com um problema que tem desafiado os filósofos em todas as idades da história. Os antigos gregos e, mais tarde, no século XVII, os filósofos como Descartes, acreditavam que as idéias eram inatas na mente do homem. Outros, como Locke, insistiam em que a mente do bebê era uma “tabula rasa” e que todo conhecimento provinha do ambiente, através dos sentidos.[...] Piaget sempre rejeitou firmemente ambas posições. Ele não crê em idéias inatas, mas em um conhecimento construído por cada indivíduo na interação com seu ambiente. Tampouco chega o indivíduo a conhecer passivamente recebendo e copiando o conhecimento do meio; ele o procura, organiza e assimila a seu estado anterior de conhecimento. Assim, Piaget não é nem nativista, nem empirista, mas antes *interacionista*. (1986, p. 16, grifo da autora)

Dessa forma, abordaremos, de forma sintética, as principais idéias de Piaget, as quais contribuem com a educação, com base em Pulaski (1986), Borges (1998) e Neto (1994).

Piaget tenta explicar o conhecimento como um processo de interação entre o que está fora do indivíduo e o que ocorre dentro dele. Assim, não se concebe o indivíduo como ser passivo diante das situações, pois este irá construindo suas percepções, conhecimentos, idéias à medida que interage com o meio.

Pode-se dizer que, o professor(a) que utiliza os princípios de Piaget em seu trabalho, considera o aluno como um sujeito ativo, capaz de raciocinar, pensar, construir internamente o seu conhecimento. No entanto, para que o indivíduo construa seu conhecimento, é necessário que tenha experiências, vivências, interação com tudo aquilo que deseja conhecer.

Além da experiência com o concreto (vivências, jogos, diálogos, estímulos diversos) é necessário que a criança pense sobre suas ações. Ao seriar, classificar ou agrupar objetos, por ex., ela pode ser incentivada a explicar como pensou, o que fez, o que aconteceu. Esta perspectiva de trabalho em sala de aula leva as crianças a serem mais questionadoras, a expressarem-se, serem mais reflexivas.

Ao interagir com um novo objeto do conhecimento, o indivíduo modifica-se, acomodando suas estruturas, isto é, transforma conceitualmente os objetos e transforma a si mesmo (porque altera seu esquema mental).

Um dos pontos para que ocorra uma mudança de pensamento, ou uma nova aprendizagem são os momentos em que a criança entra em “desequilíbrio”, que seriam momentos de dúvida, incerteza, confusão. Mas estes momentos são necessários, até que a criança assimile e acomode a nova situação de aprendizagem, elaborando, assim, um conceito, uma ideia, um aprendizado sobre algo.

Percebe-se que, embora estas ideias sejam relevantes para a prática pedagógica, uma preocupação excessiva com o cognitivo, com o crescimento individual do sujeito, pode desqualificar aspectos fundamentais como a afetividade, a criatividade, o desejo, o prazer, a fantasia e a necessária relação do conhecimento com o contexto sociocultural do sujeito.

Vemos em Borges (1996) que, Piaget estabelece uma distinção fundamental entre três tipos de conhecimentos: O conhecimento físico, o lógico-matemático e o social:

O *conhecimento físico* refere-se à realidade externa dos objetos, ou seja, a forma como eles são observados (cor, peso, textura, entre outros) leva ao conhecimento físico. Sua fonte é externa ao sujeito, está no próprio objeto. Para adquirir o conhecimento físico a criança precisa não só observar, mas ter experiências concretas de ação sobre os objetos. É comparando, analisando, percebendo diferenças e

semelhanças, que a criança interpreta as características físicas dos objetos. Na etapa da educação infantil, é relevante para as crianças que os professores elaborem atividades e jogos que explorem esse conhecimento físico, o qual é ponte para o conhecimento lógico-matemático e social.

À medida que a criança vivencia experiências concretas com os objetos, estabelece relações entre eles. Quando observa dois objetos, descobre as diferenças entre ambos, no entanto, tais diferenças não estão nos objetos, e sim nas relações estabelecidas, isto é, estão no pensamento, são frutos do *conhecimento lógico-matemático*. Assim, enquanto no conhecimento físico a fonte é observável, está no objeto, é exterior; no conhecimento lógico-matemático a fonte não é observável, está no indivíduo, é interna. O conhecimento lógico depende da reflexão que a criança faz sobre suas ações, por isso não pode ser ensinado diretamente pelo professor; de modo que, o papel do professor é problematizar as situações, questionar o aluno, incentivá-lo a manipular objetos e interagir com eles, pensando sobre suas ações e falando sobre elas.

O *conhecimento social* é constituído pelas normas, convenções, pela concordância entre as pessoas (consenso). Para adquirir o conhecimento social a criança precisa obter informações específicas por meio de outras pessoas. A fonte é, portanto, externa: “Para que serve isso? Porque mesa tem esse nome e não outro?”. A criança precisa de alguém que lhe explique os valores, símbolos e regras dos vários grupos sociais ou de sua comunidade, que, no conjunto, constituem a história e a cultura. A própria linguagem é, ao mesmo tempo, um conhecimento social e o principal instrumento de aquisição de um saber não só social, mas também físico e lógico-matemático, de modo que as três formas de conhecimento apontadas por Piaget estão sempre interligadas.

Pulaski (1986) define as fases do desenvolvimento segundo Piaget, as quais estariam assim estabelecidas: período sensório-motor

(0-2 anos), período pré-operacional (2-7 anos), período das operações concretas(7-12 anos), período das operações formais(12 anos em diante)⁶. Por estarmos focados na etapa que compreende a Educação Infantil, esboçaremos algumas características próprias das crianças de 0 a 6 anos, que seriam o primeiro e o segundo estágio.

No *período sensório-motor*, a conduta da criança é, de certa forma, determinada hereditariamente (apta a mamar, chorar...). Desenvolve reflexos inatos, que seriam, então, exercícios funcionais de repetição de seus atos. Ao interagir com os objetos a criança assimila seus atos, depois os objetos.

Aos poucos a criança nessa fase coordena seus movimentos, alcança objetos, encaixa objetos, empurra outros. A criança observa, recorda de seus atos e os reproduz, é uma fase da imitação. Nesse período se dá a aquisição da linguagem, portanto, o estímulo e a interação com outras crianças e adultos é crucial para que esse conhecimento, que é social, possa ser desenvolvido.

A *criança pré-operacional*, a qual se encontra na fase de dois a sete anos aproximadamente, desenvolve nessa fase ainda mais seus movimentos, linguagem, vivências. A interiorização das imagens dos objetos e das ações, unidas aos contatos com as diferentes linguagens do ambiente permitem, gradativamente, tanto a compreensão dessas expressões simbólicas como a sua utilização.

O pensamento, nessa fase, apresenta-se ainda como pré-lógico (pré-operacional), isto é, preso ao imediatismo da percepção, o que faz a criança se iludir, por ex., quanto à interpretação de formas, distâncias, quantidades, e dar uma explicação fantasiosa, animista, aos fenômenos naturais. Essa limitação do pensamento pré-operatório gera o egocentrismo cognitivo e social, isto é, a centralização no próprio ponto de vista e nos próprios interesses, o que lhe dificulta a discussão e a atividade cooperativa com os pares, típicas do estágio seguinte.

⁶Lembramos que, a faixa etária estipulada é mais uma questão didática de estudo, mas consideram-se outros fatores quando da observação de como as crianças pensam em cada fase, ou seja, tais características não são iguais para todas as crianças.

Há uma característica relevante no pensamento infantil nessa fase: O *egocentrismo* da criança pequena a leva a presumir que todos pensam da mesma forma que ela. Outra característica do pensamento egocêntrico, a qual é conhecida como *animismo*, conduz a criança a acreditar que o mundo da natureza é vivo, consciente e dotado de objetivos, da mesma forma que ela. Isso surge porque a criança não tendo consciência de si mesma, confunde-se com o universo. Ex.: o sol a segue para mostrar-lhe o caminho, entre outros.

Pulaski (1986) coloca-nos que, estreitamente ligado ao *animismo* está o *artificialismo*, que seria a tendência da criança a acreditar que os seres humanos criaram os fenômenos naturais. Seria uma forma de explicar os fenômenos por meio de ações que as crianças julgam, por meio de atos dos adultos, terem sido realizadas pelos mesmos.

O raciocínio da criança pré-operacional, portanto, não se baseia na lógica, mas sim num misto entre fantasia e realidade.

Nesse estágio ela coloca os objetos do menor para o maior, classifica por tamanho, cor, forma, entre outros. Falta-lhe, ainda, a reversibilidade – que seria a capacidade de pensar simultaneamente o estado inicial e o estado final de alguma transformação efetuada sobre os objetos, o que pode ser trabalhado pelo professor por meio de atividades na etapa da educação infantil.

Como exemplificação, vamos citar alguns exemplos de atividades de classificação, conservação do número, seriação, conservação da área e classe-inclusão, descritos por Neto (1994):

- Classificação: Cortar em cartolina quadrados e círculos de dois tamanhos, amarelos e vermelhos. Pedir que a criança brinque livremente com as peças. Depois pedir que as descreva, e depois que as classifique por tamanho, cor, forma.
- Conservação do número: Colocar sobre uma mesa duas fileiras com a mesma quantidade de tampinhas, porém uma fileira mais espaçada e a outra com as tampinhas mais

próximas umas das outras. Questionar sobre qual fileira possui mais tampinhas. 7

- **Seriação:** Quebrar palitos em tamanhos diferentes, variando de centímetro em centímetro, pedir à criança que os coloque em ordem.

- **Conservação da área:** Mostrar à criança duas bolachas iguais. Dizer à criança que uma bolacha é sua e outra é dela. Depois quebrar a sua. Perguntar à criança quem ganhou mais bolacha.

- **Classe-inclusão:** São necessárias dezoito peças – seis quadrados vermelhos, quatro quadrados amarelos e oito círculos vermelhos. Observe que toda peça amarela é quadrada, mas nem todo quadrado é amarelo. Apresentar as peças às crianças e questioná-las: Todos os quadrados são vermelhos? Toda peça amarela é quadrada? Todos os círculos são vermelhos? Há mais quadrados ou mais círculos? Há mais peças ou mais quadrados?

Tais atividades são relevantes no sentido do professor explorar os materiais, questionar as crianças, levá-las a refletir e, não no sentido de “avaliar” a capacidade cognitiva das crianças, de modo que isso difere em cada criança e depende do contexto em que estão inseridas.

2.6 *Vygotsky*

Lev Semenovich Vygotsky (1896- 1934) foi um estudioso russo na área de História, Filosofia e Psicologia. Publicou várias obras, embora tenha falecido ainda jovem, de acordo com Aroeira, Soares e Mendes (1996).

Vygotsky destaca a importância da interação social na aprendizagem e, nesse processo de interação, a importância da linguagem.

Desde as primeiras investigações desenvolvidas [...], a linguagem é basilar no estudo sobre o desenvolvimento do pensamento e da consciência. O materialismo histórico dialético sustenta todo o seu sistema teórico. A concepção psicológica vygotskyana é erigida a partir do confronto e da inter-relação, cujo movimento contínuo e ascendente desencadeia um vir-a-ser. Em síntese, a dinâmica de relação do homem com o meio social modifica-se e modifica o meio; o desenvolvimento resulta do intercâmbio entre o que já está internalizado [...] e o que ainda está em processo de internalização – relativo à transformação e à elaboração de funções mais complexas e melhor sistematizadas; o pensamento e a linguagem são interdependentes, pois sua mútua relação origina o pensamento verbal; a aprendizagem e o desenvolvimento também se formam *na* e *pela* dialeticidade. (PIMENTEL, 2007, p.221, grifos da autora)

As funções de desenvolvimento da criança aparecem primeiro no âmbito social e só depois no individual: primeiro entre as pessoas, depois no interior da criança – internalização das atividades sociais.

Existem pelo menos dois níveis de desenvolvimento identificados por Vygotsky: um *real* - já adquirido ou completado, que determina o que a criança já é capaz de fazer por si mesma; e um *potencial* - a capacidade de aprender com a ajuda de outra pessoa, como o professor, amigo, pais, entre outros.

Essa potencialidade, citada anteriormente, é chamada por Vygotsky de zona de desenvolvimento proximal, a qual consiste na distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial.

Em uma forma original de compreender a relação entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky propõe a noção de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) como referência para transcender as posições teóricas que priorizam o nível de desenvolvimento real. Concebida em perspectiva multidirecional, dialógica e não-etnocêntrica, a ZDP resulta das interações mediadas culturalmente, através das quais se instauram áreas de desenvolvimento potencial.

A ZDP transforma-se em um parâmetro para a atuação pedagógica. Funcionando como princípio educativo, implica a relação entre o nível de desenvolvimento real-determinado pela capacidade de solução de problemas de modo independente – e o nível de desenvolvimento potencial – em que se encontram as funções psicológicas em

processo de amadurecimento, potencialmente emergentes, mas ainda não suficientemente consolidadas. Por isso, a ZDP determina que a aprendizagem ocorre sempre em função de ações em parceria, pelo auxílio de outra pessoa mais experiente, capaz de propor desafios, questionar, apresentar modelos, fornecer pistas e indicar soluções possíveis (Vygotsky, 1987,1991 apud PIMENTEL, 2007, p. 224-225).

Assim como Piaget, Vygotsky dá grande importância ao organismo ativo, mas ele ressalta, sobretudo, o papel do contexto cultural e histórico nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Esse é talvez o aspecto que mais o distingue do construtivismo piagetiano.

A linguagem é, ao mesmo tempo, um processo pessoal e um processo social. É por meio dela que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas.

O aluno é visto pelo professor não só como sujeito da aprendizagem, mas como aquele que aprende juntamente com o outro aquilo que o seu grupo social produz: formas de trabalho, valores, tipos de relações sociais, linguagem e o próprio conhecimento.

2.7 Henri Wallon

Baseando-nos em Mahoney e Almeida (2004), indica-se que Henri Wallon foi um médico francês que nasceu em 1879 e faleceu em 1962. Wallon teve formação Medicina, Psiquiatria, Psicologia e Filosofia.

Entre os fatos marcantes de sua vida, Wallon participou da primeira guerra mundial (1914-1918) como médico, e dessa experiência realizou muitos estudos. No período da segunda guerra (1939-1945), Wallon participou do movimento da Resistência contra os invasores nazistas.

Wallon interessava-se pela educação e, então criou, juntamente com o físico Langevin, o projeto Langevin-Wallon – proposta construída para a reforma do sistema educacional francês após a Segunda Guerra (1947).

No período entre guerras já havia se dedicado a estudos sobre possíveis relações entre lesões neuronais e efeitos no psiquismo em soldados.

Wallon realizou estudos em psicopatologias, sendo que registrou 214 observações de crianças de 2 a 15 anos, internadas em serviços psiquiátricos, com perturbações no comportamento (instabilidade, delinquência, perversidade, etc).

Foi um estudioso sobre o desenvolvimento da criança. Para Wallon a diferença entre a criança normal e a patológica é profunda (fato que chegou após estudos comparativos). Wallon vincula as dimensões motora, afetiva e cognitiva sem fragmentações.

A teoria de Wallon aponta que, há duas ordens de fatores que irão constituir as condições em que emergem as atividades de cada estágio: fatores orgânicos e fatores sociais. De modo que, a cultura em que a criança está inserida define as possibilidades e limites das características de cada estágio.

Wallon definiu alguns estágios em sua teoria, conforme Mahoney

Almeida (2004): Impulsivo Emocional (0 a 1 ano); Sensório – Motor e Projetivo (1 a 3 anos); Personalismo (3 a 6 anos); Categorical (6 a 11 anos); Puberdade e Adolescência (11 anos em diante).

Os estágios foram definidos por Wallon de acordo com a sua época e cultura. Cada estágio é gestado e preparado no estágio anterior e desenvolve atividades que prepararão a emergência do próximo. As situações às quais a criança reage são as que correspondem aos recursos que dispõe.

No *estágio impulsivo emocional*, na primeira fase (0 a 3 meses), predominam atividades que visam à exploração do próprio corpo. Atividade ainda não estruturada, movimentos bruscos. Na segunda fase (3 a 12 meses), já é possível reconhecer padrões emocionais diferenciados (medo, alegria, raiva, etc). Nesse estágio se dá a discriminação de formas de se comunicar com o corpo.

O *estágio sensório-motor e projetivo* (1 a 3 anos) concentra as atividades de exploração do espaço físico pelo agarrar, segurar, manipular, etc; também a fala vem acompanhada de gestos. Nesse estágio a atividade motora está em processo total de desenvolvimento, acompanhada da evolução da parte afetiva e cognitiva.

O *estágio do personalismo* (3 a 6 anos) apresenta, na criança, uma exploração de si mesmo. Ocorre a construção da própria subjetividade – atividades de oposição (expulsão do outro) e também de sedução (assimilação do outro). Então há, portanto, a imitação do outro, como também a discriminação do eu e do outro. Há o uso de expressões eu, meu, não, entre outras.

No *estágio categorial* (6 a 11 anos), dá-se a diferenciação eu – outro, num nível mais estável. Exploração mental do mundo físico, mediante atividades de seriação, classificação, ordenação... o que revela a capacidade de organização do mundo físico em categorias.

No último estágio, da puberdade e adolescência, existem algumas características destacadas como: Exploração de si mesmo; Identidade autônoma; Busca de auto-afirmação; Contraposição a valores do “mundo adulto”; Maior nível de abstração e categorização do mundo, e; discriminação dos limites de sua autonomia e de sua dependência (MAHONEY; ALMEIDA, 2004).

Wallon descreve os estágios no sentido de dar uma caracterização a cada etapa que as crianças passam, as quais têm suas peculiaridades. Dessa forma, cabe-nos destacar que, na etapa da educação infantil (0 a 5-6 anos), as crianças precisam de estímulos, de vivências com o outro e com o seu meio. As crianças, primeiramente, desenvolvem funções básicas (agarrar, caminhar, falar...), mas que precisam ser desencadeadas por meio de situações de aprendizagem.

Wallon não separa o desenvolvimento da intelectualidade e da afetividade. Nesse sentido, considera a criança como um todo. Este princípio é relevante para o professor de crianças pequenas,

quando descobre que a escola é um ambiente que necessita ser motivador para as ações das crianças, que articule conhecimentos científicos, desenvolvimento da intelectualidade, mas que ações afetivas estejam presentes na relação educador e criança, como também, das crianças entre elas mesmas.

Síntese da unidade

Trabalhar com uma pedagogia da infância seguindo seus princípios, técnicas e idéias é uma opção que muitos centros de educação infantil realizam, assim desenvolvem suas propostas pedagógicas em torno de um educador que tenha contribuído para a educação das crianças, observando o momento histórico e o contexto cultural.

Nesta unidade conhecemos um pouco dessas pedagogias e, vimos que Froebel, considerado o “pai dos jardins-da-infância” considerava a criança, metaforicamente, como uma planta que, se bem cuidada, nas condições ideais poderia desenvolver-se favoravelmente. Via na mulher aquela que poderia ter as melhores qualidades para educar e as chamou de jardineiras. Considerou o brincar, o brinquedo como elementos essenciais para o desenvolvimento infantil.

Maria Montessori, médica italiana, dedicou a sua vida a cuidar de crianças que, no momento histórico em que viveu (séc. XIX), eram destinadas a hospitais psiquiátricos. Essas crianças tinham problemas mentais, mas Montessori percebeu que as mesmas podiam aprender. Assim, criou sua instituição, um ambiente com móveis e materiais que julgava adequados para o trabalho com as crianças, o qual não envolvia apenas a questão do conteúdo, mas desenvolvia atividades para os sentidos, o que era um estímulo para a parte motora, perceptiva e cognitiva das crianças.

Célestin Freinet, educador francês, começou sua prática como docente na década de 1920. Autodidata, criou uma teoria e prática educacional. Criou a organização do trabalho em classe por meio de ateliês de trabalho e, assim, desenvolveu inúmeras técnicas (Livro da Vida, Jornal Mural, Texto Livre, Aula-Passeio...), estas baseadas em princípios como: a educação pelo trabalho, a livre-expressão, o tateamento experimental, o respeito ao ser humano. Freinet foi um idealista, mas, sobretudo, alguém que realizou no âmbito educacional.

Mais contemporânea que as demais pedagogias é a pedagogia das Cem Linguagens de Reggio Emilia, uma província italiana. Seu precursor Loris Malaguzzi, após a segunda guerra viu, no esforço de pais na criação de uma escola cooperativa, o princípio de uma proposta que poderia ser crucial para a melhoria do aspecto educativo de crianças pequenas. Assim, criou uma proposta pedagógica baseada na pedagogia de projetos, com característica sistêmica, na qual todas as crianças são atores do processo.

As teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon contribuem no sentido de percebermos a criança como ser ativo. Piaget prioriza a construção do conhecimento por meio de situações concretas que façam a criança refletir sobre o que faz. Vygotsky considera que as crianças possuem capacidades próprias e desenvolvem coisas sozinhas, de forma autônoma (nível de desenvolvimento real), mas que precisam do auxílio de alguém mais experiente para que aprendam outras situações (nível de desenvolvimento potencial). Já Wallon, médico francês, acredita na possibilidade da criança aprender sem a separação cognição e afetividade. Descreveu o desenvolvimento em estágios, assim como Piaget. Tais estágios descritos por Wallon devem ser considerados conforme a cultura e o momento no qual a criança vive.

Palavras finais

Em todas as pedagogias e teorias esboçadas, percebe-se a preocupação em mudar a idéia como a criança era vista – de indivíduos que não participam para indivíduos que podem participar, falar, expressar-se de diferentes formas, pensar!

Obviamente que, dependendo do momento histórico em que foram criadas, tais pedagogias/teorias contemplaram aspectos que, talvez para nós atualmente não sejam tão relevantes, no entanto, na história da infância percebemos que foram cruciais para uma nova forma de pensar a educação da infância.



Capítulo 3

A formação do educador da infância e seus saberes

3.1 Caracterização dos saberes docentes para o educador infantil

Os saberes dos professores são plurais e heterogêneos, como afirma Tardif (2002), considerando a relevância dos saberes oriundos da experiência. O autor faz uma distinção entre os saberes que são adquiridos na prática da profissão (saberes experienciais) e, aqueles saberes adquiridos no âmbito da formação de professores (saberes profissionais). “Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação” (TARDIF, 2002, p. 36). Estes saberes são destinados à formação científica ou erudita dos professores e, no momento em que são incorporados à prática docente, esta se transforma em prática científica, segundo o autor.

Há também os saberes disciplinares oriundos das diferentes áreas do conhecimento (Matemática, História, Filosofia) e os saberes curriculares que se apresentam nos programas escolares, os quais os professores necessitam de alguma forma aplicar, já os saberes experienciais são

(...) o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõe à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2002, p.49)

O ensino, o trabalho do professor se desenvolve em uma trama de interações que, de alguma forma, interfere ou direciona a sua prática, então, nesses momentos, o professor lança mão de certas habilidades que possui para resolver estes problemas cotidianos, o que exige até, uma certa dose de improvisação.

O professor somente terá sua autonomia consolidada à medida que adquirir autonomia intelectual, a qual se alcança por meio da pesquisa, da produção de conhecimento. Os professores necessitam construir uma relação diferenciada em relação aos saberes, passando de meros transmissores a produtores. Portanto, a atualização da prática pedagógica do professor deve ser constante e, isso, consegue-se por meio da pesquisa, do estudo, estando o educador engajado num processo de formação continuada. Freire (1996, p.32), em relação a isso, diz que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Os saberes docentes possuem suas fontes de aquisição e modos de integrar esses saberes na prática docente, nesse sentido, são heterogêneos, trazem marcas do humano e, são portanto, subjetivos. Evoluem ao longo do tempo, da carreira profissional dos professores, sendo mobilizados em função de contextos variáveis da prática docente.

Os fundamentos do saber ensinar então, não se reduzem a um “sistema cognitivo” segundo Tardif (2002). Os fundamentos são existenciais, sociais e pragmáticos: são existenciais porque o professor pensa com a vida, suas experiências, certezas, pois o professor é um sujeito, um ser no mundo; são sociais porque os saberes profissionais são oriundos de diversas fontes – família, escola, universidade, adquiridos em tempos sociais diferentes – da infância, da adolescência, do período de formação profissional, são também produzidos por grupos sociais dos quais o professor faz parte; são pragmáticos, “(...) pois os saberes que servem de base ao ensino estão intimamente ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador” (TARDIF, 2002, p.105).

A profissão docente possui saberes que são produzidos no exercício da mesma, construída por sujeitos reais que estão em constante interação num meio social, tais saberes que caracterizam uma profissão fazem parte da identidade desse grupo, a qual é construída coletivamente com vistas a objetivos comuns.

No caso da Educação Infantil, os saberes são vastos, já que a mesma compreende o tripé: educar-cuidar-brincar. Na Educação Infantil, o educar-cuidar-brincar são indissociáveis, não tem como separar essas duas coisas, sendo aliados ao aspecto do brincar, ou seja, o lúdico como eixo das propostas. O cuidar-educar-brincar atendem a uma demanda de 0 a 5-6 anos, na qual há toda uma estruturação do indivíduo enquanto cidadão, estão construindo a sua identidade, a sua autonomia. Neste momento, enquanto o educador está cuidando, ao mesmo tempo ele está educando e brincando.

O cuidar e o educar estão nas coisas mais simples da rotina pedagógica da educação infantil; desde o momento em que se está trocando uma fralda, alimentando a criança, quando se está expondo-a ao sol, no momento da higienização. Tais aspectos do cuidado podem ser ensinados de maneira educativa e lúdica, como a questão da higiene (lavar as mãos, escovar os dentes, entre outros). Quando estamos interagindo com crianças, principalmente as menores, é necessário conversar com elas, dizendo para quê, o porquê é necessária a higienização, dando oportunidade, quando possível para a criança realizar determinadas atividades relacionadas ao cuidado de si mesma, que contribuem para a independência da criança. Qualquer aspecto considerado como simplesmente “cuidado” podem ser trabalhados com aspectos educativos e num “tom” de brincadeira, o que pode aproximar ainda mais a criança do adulto que quer interagir com a mesma.

Cuidado tem significado, na maioria das vezes, realizar as atividades voltadas para os cuidados primários: higiene, sono, alimentação.[...] *cuidar* inclui preocupações que vão desde a organização de horários de funcionamento da creche, compatíveis com a jornada de trabalho dos responsáveis pela criança, passando pela organização do espaço, pela atenção aos materiais que são oferecidos como brinquedos, pelo respeito às manifestações da criança (de querer estar sozinha, de ter direito aos seus ritmos, ao seu “jeitão”) até a consideração de que a creche não é instrumento de controle da família, para dar apenas alguns exemplos. [...] A noção de *experiência educativa* que percorre as creches e pré-escolas tem variado bastante. Quando se trata de crianças das classes populares, muitas vezes a prática tem se voltado para as atividades que têm por objetivo educar para a submissão, o disciplinamento, o silêncio, a obediência. De outro lado, mas de forma igualmente perversa, também ocorrem experiências voltadas para o que chamo de “escolarização precoce”, igualmente disciplinadoras, no seu pior sentido.[...] Assim, na prática, a dimensão *educativa* [...] tem desconhecido um modo atual de ver as crianças: como sujeitos que vivem um momento em que predominam o sonho, a fantasia, a afetividade, a brincadeira, as manifestações de caráter subjetivo. A infância passa a ser nada mais do que um momento de passagem, que precisa ser apressado como, aliás, tudo em nossa vida (BUJES, 2001, p. 16-17).

Os saberes docentes, chamados saberes experienciais (Tardif, 2002), ou seja, aqueles saberes mobilizados na ação, em confronto com as situações do cotidiano, ao partirem do tripé elencado, podem estar alcançando, como já dito, as necessidades das crianças, considerando sua cultura, suas ideias e percepções.

3.1.1 Os saberes docentes e a construção da identidade do educador da infância

Em relação à identidade do professor, Guimarães (2004) comenta que, atualmente, muitas profissões vivenciam o que se chama de “crise de identidade”, por isso há uma preocupação na formação dos professores no que diz respeito à construção da identidade dos mesmos. A formação de professores, segundo o autor, não colabora, muitas vezes, para a melhoria da profissionalização.

Brzezinski (2002) diz que toda identidade, do ponto de vista sociológico, é construída:

A identidade construída pode ser pessoal ou coletiva. A primeira é configurada pela história e experiência pessoal e implica um sentimento de unidade, originalidade e continuidade, enquanto que a segunda é uma construção social que se processa no interior dos grupos e das categorias que estruturam a sociedade e que conferem à pessoa um papel e um *status* social. A identidade profissional configura-se como uma identidade coletiva. (BRZEZINSKI, 2002, p.8, grifo da autora)

A autora destaca que, nas sociedades capitalistas, os professores passaram por um processo de perda de controle sobre os seus meios de produção, o que veio a contribuir para a perda ou o enfraquecimento da identidade docente. Nesse sentido, os educadores, ao tomarem consciência dessa perda de controle, buscaram alternativas para superar tal problemática, partindo, segundo Brzezinski (2002), para a construção do seu profissionalismo, na busca pela sua identidade o que teria as

seguintes características: “ser professor dotado de conhecimento e competências específicas que o diferenciam de outros profissionais, isto é, ter a docência como base de sua formação.” (BRZEZINSKI, 2002, p.12).

Distanciando um pouco o olhar dessa questão denunciada por Brzezinski (2002), Pimenta (1999) enfatiza que, cada vez mais, o trabalho do professor se torna essencial numa sociedade em que as informações e o conhecimento são produzidos de forma acelerada. Nesse sentido, o educador desde a primeira infância será um mediador, não um reproduzidor ou transmissor do conhecimento.

Os saberes que configuram a docência é um dos aspectos da identidade do professor de Educação Infantil, sendo um dos temas presentes nas pesquisas em educação. Portanto, há um novo repensar quanto à formação do professor, de modo que a ação educativa não se restringe ao simples mecanicismo, a uma atividade burocrática, mas a uma “(...) contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados” (PIMENTA, 1999, p.18). Desta forma, segundo a autora, a licenciatura deve possibilitar aos futuros professores a construção de seu “saber-fazer” docente, o que possibilitará a construção de sua identidade enquanto docentes.

A identidade “(...) é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 1999, p.18). A transformação ou evolução de uma profissão dependerá das necessidades do momento histórico, por isso a profissão de professor tem um caráter dinâmico, porque é uma prática social com indivíduos historicamente situados, o que exige dos educadores da infância a mobilização de seus saberes, sejam estes teóricos ou práticos.

De acordo com Santos (2005), a identidade da profissional de educação infantil, os saberes e fazeres necessários a docência se constituem por buscas individuais e coletivas, que atingem a dimensão pessoal, institucional, sindical e se relacionam com a

dinâmica do conhecimento científico, senso-comum, bem como saberes construídos ao longo do exercício profissional. Assim, os saberes da docência não são formados por uma vertente única.

No que diz respeito aos saberes docentes, necessários à prática educativa, Pimenta (1999) ressalta que os mesmos se constroem a partir da significação que cada professor dá ao seu trabalho, de seus valores, de suas vivências, de sua forma de pensar, de ver o mundo e de seus conhecimentos voltados à prática da profissão (conceitos, teorias, didática, metodologias de ensino, entre outros). Para a autora, a mobilização dos saberes da experiência é o ponto inicial para que, em determinadas disciplinas o professor-formador possa mediar esses saberes com aqueles que se propõe a ensinar, possibilitando, assim, o processo de construção da identidade dos futuros professores.

Pimenta (1999) ressalta, nos saberes da docência, a **experiência** - saberes que os alunos do curso de formação já sabem sobre o que é ser professor por vivenciarem essa prática durante a escolarização, e saberes que produzem, em sua prática, no caso de serem professores; o **conhecimento** – a importância e o significado do conhecimento na vida dos professores e de seus alunos, indagar, dar um sentido; pois a educação é um processo de humanização; **os saberes pedagógicos** são os aliados ao conhecimento e à experiência, mas necessitam ser construídos a partir das necessidades que o real impõe, portanto, contextualizados.

3.2 Os saberes da Educação Infantil

O professor que atua na Educação Infantil ao trabalhar com as crianças, lança mão de vários conhecimentos que internalizou no seu curso de formação, saberes oriundos da Psicologia, da Sociologia, da Didática, da sua experiência no Estágio Curricular. Há também, os saberes experienciais, os quais são saberes da prática,

que o professor constrói quando se depara com as problemáticas do cotidiano com as crianças. Estes saberes são relevantes e constituem, na maioria das vezes, o saber do professor de Educação Infantil.

Na Educação Infantil, os professores necessitam estar a par do desenvolvimento infantil, conhecendo as perspectivas que mais possam auxiliar nesse processo. A organização do espaço e do tempo é outro fator que influencia nas atividades desenvolvidas, de modo que, tudo precisa ser equilibrado: atividades lúdicas, educativas, de higiene, sono, alimentação.

O faz-de-conta, os jogos, influenciam muito no desenvolvimento da criatividade, da personalidade da criança.

O jogo espontâneo infantil possui, portanto, dois aspectos bastante interessantes e simples de serem observados: o prazer e, ao mesmo tempo, a atitude de seriedade com que a criança se dedica à brincadeira. Por envolverem extrema dedicação e entusiasmo, os jogos das crianças são fundamentais para o desenvolvimento de diferentes condutas e também para a aprendizagem de diversos tipos de conhecimentos. Podemos, então, definir o espaço do jogo como um espaço de experiência e liberdade de criação no qual as crianças expressam suas emoções, sensações e pensamentos sobre o mundo e também um espaço de interação consigo mesmo e com os outros. (SANTOS, 2001, p.89)

As artes, o teatro, a música, a dança, o desenho, são essenciais para que a criança aprenda a explorar o mundo à sua volta, por meio de distintos materiais, ela aprende a expressar-se, compreendendo a si mesma e aos demais é a noção de ser no mundo.

Nesse processo a linguagem está presente como propulsora das relações. A linguagem oral é a primeira expressão da criança, a qual é trabalhada e valorizada até o momento em que a escrita começa a fazer parte do cotidiano escolar. O adulto na educação infantil é o escriba, aquele que faz a mediação entre a criança e o mundo da escrita. É um processo exploratório que necessita partir da vivência das crianças, ressaltando a função social que a escrita possui na vida das pessoas. “É importante criar – e garantir – na rotina do grupo,

situações em que as crianças e a sua professora ou o adulto responsável pelo grupo leiam e escrevam, explorando as relações entre a utilização da linguagem escrita com a organização do mundo em que vivem”.(FILHO, 2001, p.143)

Há também o trabalho com a linguagem matemática, a construção do conceito de número, o qual é realizado num processo de experimentação, de observação da realidade e de reflexão sobre a mesma, por meio de situações-problema. Além desta, há o entendimento da natureza e da sociedade, a noção de tempo e espaço, noções que podem ser trabalhadas de maneira lúdica, concreta e, que o adulto seja mediador e condutor do processo, numa troca incessante com as crianças, aproveitando seu conhecimento de mundo:

É parte dos processos de ensino-aprendizagem a investigação das concepções e representações das crianças, considerando-se as características da faixa etária e as especificidades socioculturais do grupo e os ritmos de cada indivíduo. Para isso é fundamental que o adulto observe, interprete e registre as ações e reações das crianças com a finalidade de descobrir o que é significativo para elas e as lógicas de suas práticas cotidianas. (ROSA, 2001, p. 154-155)

Para atender às diversas necessidades das crianças, aos seus níveis de aprendizagem, importante atentar para o que sugere o Referencial Curricular para Educação Infantil (1998), quando organiza a mesma por idades (0 à 3 anos e 4 à 6 anos), a qual se estrutura em dois viéses de experiências: a Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo, os quais são constituídos pelos seguintes eixos: identidade e autonomia, movimento, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, matemática⁷. Convém, portanto, que a proposta pedagógica da Educação Infantil contemple esses eixos, o que facilita a organização da mesma. Cabe ressaltar que, a formação do sujeito-criança e sua compreensão e

⁷Estes eixos serão melhor explicitados na próxima unidade, os quais são parte das diversas linguagens a serem exploradas na proposta pedagógica da educação infantil.

relação com as diferentes áreas do conhecimento ficará sob responsabilidade de uma proposta pedagógica que alie uma concepção de criança como sujeito de direitos, cidadã, a qual é um ser que pensa, age, reflete e está situado em uma cultura, como também sob responsabilidade do educador que fará a mediação com a criança do que se tenha planejado.

3.2.1 Os saberes do brincar para a prática pedagógica

Ao falarmos do brincar, temos como aspectos que o envolvem a brincadeira, o jogo, os brinquedos. Nesse sentido, é conveniente que façamos, com o auxílio do dicionário, alguma conceituação preliminar e, depois, poderemos abordar cada aspecto conforme autores que escreveram sobre a temática:

brincadeira- 1. Ato ou efeito de brincar. 2. Brinquedo. 3. Entretenimento, passatempo, divertimento, brinquedo.[...]
brincar- 1. Divertir-se infantilmente. 2. Divertir-se, entreter-se. 3. Dizer ou fazer algo por brincadeira; gracejar.[...]
brinquedo- 1. Objeto para as crianças brincarem. 2. Jogo de criança; brincadeira. (FERREIRA, 1993, p. 84).[...]

O significado das palavras confundem-se entre si, ou seja, a brincadeira envolve o brinquedo, o qual é utilizado no ato de brincar, assim muitos autores descrevem tais palavras como sinônimos, embora tenham diferenças muito tênues.

Há uma íntima relação entre o brincar, a brincadeira e o jogo. Muitos autores como Camargo e Carneiro (2006) ressaltam que não é fácil distingui-los, deste modo citam a autora Kishimoto (2001, p.13), a qual argumenta que o jogo, a brincadeira depende da sua representação, seu sentido em cada língua:

Tentar definir jogo não é tarefa fácil. Quando se pronuncia a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou amarelinhas, xadrez, adivinhas, contar histórias, brincar de “mamãe e filhinha”, futebol, dominó, quebra-cabeça, construir

barquinho, brincar na areia e uma infinidade de outros. Tais jogos, embora recebam a mesma denominação, têm sua especificidade. Por exemplo, no faz-de-conta, há forte presença de situação imaginária; no jogo de xadrez, regras padronizadas permitem a movimentação das peças. Brincar na areia, sentir o prazer de fazê-la escorregar nas mãos, encher e esvair copinhos com areias requer a satisfação da manipulação do objeto. Já a construção de um barquinho exige não só a representação mental do objeto a ser construído, mas também a habilidade manual para operacionalizá-lo.

Percebemos, também, que o ato de brincar, de jogar, envolve operações mentais, habilidades, situações desafiadoras ou simplesmente livres, onde está o entretenimento. Na escola, muitas vezes, o jogo é tomado apenas com o sentido de se trabalhar algum conteúdo curricular, o aspecto da socialização, do desenvolvimento de outras possibilidades fica em segundo plano – “se é para brincar ou jogar algo é para aprender algum conteúdo, senão é tempo perdido”- essa é a máxima de muitos educadores. O que dizer das brincadeiras e jogos espontâneos que as crianças realizam, não são válidos? Nessa perspectiva, num ambiente escolar, isso não terá importância, caso os professores não reflitam sobre as diferentes facetas que temos no aspecto do brincar, seja por meio de um jogo, de uma brincadeira ou utilizando um brinquedo.

No que diz respeito à questão do jogo espontâneo, Santos (2001, p.87) aborda sobre o mesmo conceituando-o:

O jogo espontâneo infantil possui, portanto, dois aspectos bastante interessantes e simples de serem observados: o prazer e, ao mesmo tempo, a atitude de seriedade com que a criança se dedica à brincadeira. Por envolverem extrema dedicação e entusiasmo, os jogos das crianças são fundamentais para o desenvolvimento de diferentes condutas e também para a aprendizagem de diversos tipos de conhecimentos. Podemos, então, definir o espaço do jogo como um espaço de experiência e liberdade de criação no qual as crianças expressam suas emoções, sensações e pensamentos sobre o mundo e também um espaço de interação consigo mesmo e com os outros.

Assim, a autora ressalta que durante o desenvolvimento infantil há o que se chama de jogos simbólicos ou faz-de-conta, nos quais as crianças expressam-se dramaticamente, para tanto, utilizam-se da imitação. Santos (2001), fundamentada em Piaget, destaca os tipos de jogos e suas características:

Nos jogos de exercício, a partir dos primeiros meses de vida, o bebê realiza movimentos com seu corpo: agarra, sacode, morde; e, faz isso de forma repetitiva. Já os jogos de manipulação ocorrem quando a criança vai ampliando seu campo de exploração, o que ocorre à medida que manipula diferentes materiais. Ainda nos jogos de exercício, há os jogos de construção,

[...] a criança coloca em ação sua inteligência prática através de ordenações sobre os objetos. Tais jogos são responsáveis por inúmeras aquisições primordiais para o desenvolvimento motor e intelectual do indivíduo tais como a classificação, a seriação, o equilíbrio, as noções de quantidade, tamanho e peso, bem como a discriminação de formas e cores (SANTOS, 2001, p. 91).

Conforme a autora, nos jogos de construção, pode haver uma evolução para os jogos de regras, bem como pode-se perceber a presença da imagem mental na brincadeira, como por exemplo:

Por volta de um ano e dois meses, Vitória pega uma fatia de pão de forma e começa a mordê-la. A cada mordida, olha o formato da fatia de pão e diverte-se, ao ver que ela se modifica. Depois de fazer isso repetidas vezes, ela exclama às gargalhadas: “apato”. Mostrando a fatia de pão cujo formato lembrava claramente um sapato. Trata-se de um exemplo de jogo, no qual a manipulação do material (fatia de pão) deu lugar à projeção de uma imagem mental (sapato) que a criança identificou através da linguagem oral (“apato”). Observa-se como a capacidade de imaginação transforma sensivelmente a forma de interação da criança com o mundo. Ela passa a inventar o mundo, sugerindo novas maneiras de interpretá-lo, o que caracteriza um novo tipo de atividade lúdica denominada jogos simbólicos (SANTOS, 2001, p.92)

Quanto aos jogos simbólicos, estes ocorrem a partir da aquisição da representação simbólica, como afirma Santos (2001), sendo

impulsionada pela imitação. Num primeiro momento, as crianças bem pequenas somente conseguirão imitar algo, se este algo estiver presente para as mesmas. Com o passar do tempo, as crianças imitam os modelos que interiorizaram mentalmente, pois conhece, já teve experiências com os objetos/pessoas/circunstâncias.

A criança realiza imitações da vida cotidiana, dela mesma, de ações dos adultos as quais elas não podem realizar (Transposição). Dos dois aos quatro anos, as crianças realizam jogo de imitação, utilizam o corpo todo, ela assume diversos papéis, imita vozes, gestos, e, é muito comum gostarem de imitar animais nessa fase. Dos três aos quatro anos, surge o jogo simbólico, que é algo mais complexo, o qual

[...] se caracteriza pela elaboração de cenas inteiras que vão ficando cada vez mais ricas e detalhadas. Nesta fase, a criança dedica longos momentos ao jogo solitário, criando monólogos e assumindo diferentes papéis.
 -Organizam casinhas para as bonecas, castelos e cidades.
 -Falam como se fossem os bonecos que estão manipulando, alternando-se nos papéis.
 -Criam personagens imaginários e conversam com eles.
 A criação de personagens imaginários é um jogo o qual se constata o progresso da criança com relação à coerência, podendo causar espanto aos adultos menos avisados (SANTOS, 2001, p. 94)

Os jogos fazem parte da cultura da infância e, são parte do seu próprio desenvolvimento. Impedir ou não compreender tal aspecto seria desprezar a expressão da cultura da infância que, dependendo do meio social, manifesta-se de uma determinada forma imitando, criando e recriando situações da sua vida. Portanto, observar as crianças em situações de brincadeira, de jogos, traz aos professores elementos importantes para conhecer melhor as crianças e, assim, também propor situações de lúdicas que elas se identifiquem e gostem.

Crepaldi (2006) chama a atenção para a diminuição dos espaços de brincadeira das crianças, sendo que, em nossa sociedade

⁸ “Lúdico. Relativo a jogos, brinquedos e divertimentos” (FERREIRA, 1993, p. 341).

atual impera o consumo e a individualidade. Ressalta ainda que, o brincar vem sendo destacado como elemento mediador da aprendizagem, embora, muitos educadores preocupem-se demasiadamente com o caráter pedagógico do jogo.

No espaço da educação infantil uma proposta interessante seria o adulto brincar com as crianças, resgatar “velhas” brincadeiras da nossa infância, realizar jogos diferenciados e, construir os próprios brinquedos, pois os brinquedos industrializados já trazem a proposta pronta para a situação de brincadeira. Desse modo, Crepaldi (2006) nos dá algumas sugestões sobre a construção de brinquedos e a participação do educador:

- Caso formos trabalhar com brinquedos industrializados, é importante que se conheça os mesmos, para que estes possam ser adaptados aos interesses das crianças com as quais trabalhamos (faixa etária, tempo de concentração, o que gostam de realizar);
- Estimular a construção de brinquedos por meio de uma situação de desafio, o que irá estimular as crianças;
- A matéria-prima para a construção de brinquedos pode ser diversificada: caixas, plásticos, papéis coloridos, embalagens, sucata em geral. No entanto, o educador necessita atentar para a limpeza desses materiais, bem como a segurança, verificando se não há partes cortantes ou que possam causar algum acidente;
- Ao educador cabe organizar um espaço adequado para a confecção de um brinquedo, que tenha boa luminosidade, mesa para suporte, e, depois de tudo realizado, organizar e limpar o ambiente, de forma que as crianças participem de todo processo;
- O educador é parceiro das crianças na elaboração dos brinquedos, construindo diálogos, interagindo e estimulando as crianças.

Portanto, construir brinquedos exige planejamento, é um processo de criação por parte do educador e das crianças, é um processo de trocas de experiências, no qual o adulto conhece melhor o mundo infantil, suas representações, suas aspirações enquanto partícipes de um contexto social mais amplo. Resgatar situações de aprendizado nos centros de educação infantil requer mais do que propor atividades por parte do educador, exige deste um constante “olhar” para as crianças como seres que podem realizar e criar!

Síntese da unidade

Abordamos os saberes docentes enquanto modo de compreender que a formação do professor é bastante ampla. A mesma não se dá apenas no curso de formação, mas necessita ser contínua e permanente. Os saberes docentes são oriundos de diversas fontes como nos coloca Tardif (2002), mas em se tratando do curso de Pedagogia, estes saberes estão expressos na proposta do curso, nas disciplinas, na forma dos professores trabalharem os conteúdos o que resulta em modos de ser professor. Na prática pedagógica, os saberes apreendidos no curso de formação são mobilizados conforme as necessidades e conflitos que o professor venha a passar, e, podem transformar-se em saberes experienciais, fruto da prática, mobilizados nesta.

Ao tratarmos do professor da Educação Infantil não descartamos a necessidade da mobilização dos saberes da formação, das disciplinas do curso, na transposição do conteúdo com preocupação quanto à forma de se trabalhar com as crianças. A formação é o que caracteriza um profissional de uma área. Ser professor da educação infantil não é ser pajem, babá ou outra denominação; e, sim ser profissional, o que implica responsabilidade e compromisso com um planejamento adequado enfocando várias áreas do conhecimento, uma organização

adequada entre as atividades que envolvem o cuidado e a educação, tendo o brincar como eixo das ações.

Palavras finais

Educar na Educação Infantil significa proporcionar situações de cuidado, de brincadeiras, de interação entre educador e criança e das crianças com as crianças. Situações estas que possam garantir o aprendizado. O educador, nessa etapa, caracteriza-se como mediador do processo de ensino-aprendizagem: precisa ouvir e sentir as crianças, o que estas pensam, observar do que brincam e como brincam, as suas concepções, o seu desenvolvimento, pois nessa fase inicia-se a formação do ser humano sensível, de uma base de valores, que proporcionarão às mesmas a busca e a vontade de aprender, mas também ser.



Capítulo 4

A adaptação da criança no tempo e no espaço da Educação Infantil e o trabalho com as diversas linguagens

4.1 Os processos de socialização e adaptação da criança ao ambiente institucional

Início de ano, mães e pais em constante preocupação, crianças enfrentando um novo desafio. Novos espaços, pessoas diferentes, um “mundo” a descobrir.

A adaptação da criança na educação infantil, não é algo que ocorre imediatamente na maioria dos casos. A adaptação é um processo gradativo, contínuo que dependerá do entrosamento do educador com as crianças.

Para Davini e Freire (1999) é um processo que exige muito cuidado e planejamento por parte do professor. De modo que, é um processo que envolve muitas expectativas por parte dos pais/responsáveis e, também, por parte das crianças, pois as mesmas têm uma “ideia” do que seria esse espaço educativo. Tal ideia ou conceito pode confirmar-se ou não.

O processo de adaptação exige do educador muita precaução, paciência, para que a criança compreenda, incorpore a rotina do novo ambiente, rotina não no sentido de moldar a criança a um comportamento específico, mas que no espaço da educação infantil há atividades diferenciadas que serão realizadas, diferentemente do espaço de casa.

O processo de adaptação, o qual varia de criança para criança, é um momento de aprender a integração com o outro, com o novo, de participar com outras crianças e adultos. Esse novo pode trazer, a princípio, um pouco de insegurança, mas tudo vai sendo superado pelas crianças à medida que participam de atividades, jogos e brincadeiras, aprendem canções, e, assim, socializam-se nesse espaço educativo.

Cada criança irá exigir do professor uma atenção diferenciada, devido as suas características individuais, contexto social e cultural, hábitos e valores de casa. Portanto, o adulto deverá estar ciente de que muitas situações poderão existir sem a sua previsão e, a partir desses acontecimentos, é que novas situações de aprendizagem poderão ser planejadas, o que muitas vezes o frustra. O planejamento na educação infantil, assim como nos demais níveis é algo preponderante para que uma prática possa ser desenvolvida, embora isso com crianças pequenas precise ser melhor revisto, principalmente considerando momentos de adaptação.

A transição bem-sucedida da casa para a escola demanda que a criança pequena enfrente desafios afetivos, cognitivos e sociais. Por exemplo, ela deverá:

- Estabelecer vínculos com outras crianças e adultos, situados fora do círculo familiar;
- Aprender a reconhecer e interpretar tanto linguagens corporais quanto vozes desconhecidas, as quais, por sua vez, introduzem fenômenos metalingüísticos, léxicos e sintáticos diferentes dos que já aprendeu;
- Organizar novos mapas fisionômicos e espaciais;
- Desenvolver esquemas comportamentais de rotina;

Aprender a relacionar-se com um círculo social mais amplo, o qual impõe regras de convívio estranhas e difíceis de serem aceitas na fase egocêntrica. Para muitas crianças, esta será a primeira oportunidade de socializar-se com outros seres humanos de sua idade, cujas implicações são significativas para o desenvolvimento da auto-estima e da identidade. (PÉRISSÉ, 2007, p. 41-42)

Como a adaptação envolve o desenvolvimento emocional da criança, haverá momentos em que o professor estará realizando amplos diálogos com a família. Aliás, seria importante ressaltar que, antes da criança ingressar no centro de educação infantil, que seja realizada uma entrevista com os pais e/ou responsáveis para que se conheçam melhor as crianças: seus gostos, algum cuidado especial, problema de saúde, necessidades. Caso ocorra alguma situação diferente no centro de educação infantil, os pais e/ou responsáveis deverão ser informados, assim terão maior confiança.

O processo de adaptação envolve duas questões: separação e construção de novos vínculos. O primeiro passo é que, professores e demais profissionais do espaço educativo consigam a confiança das crianças, que passem segurança, respeito, atenção (DAVINI; FREIRE, 1999).

Uma dica interessante que vivenciamos no trabalho na educação infantil e que facilita a adaptação é que, as crianças possam trazer objetos de seu uso de casa como brinquedos ou outro objeto que lembre o “cheiro” de casa.

4.1.1 A relação professor e criança

As crianças, por vezes, são colocadas, em grande parte, como mero coadjuvantes de um processo que possui um planejamento e a execução do mesmo. Isto se deve ao fato que, as disciplinas, os conteúdos, as aulas são planejados para um “aluno” que se adapte ao padrão proposto, não considerando este como um sujeito social,

real, inserido num determinado contexto sócio-histórico. Esta visão na Educação Infantil não cabe.

No curso de formação de professores, atenta-se para as questões que fazem parte do fazer do professor, tendo a criança como “alvo” para execução de seu planejamento, no entanto, não se volta a atenção para as questões inerentes às mesmas, tendo este como um ser social e educativo. Quando o professor está muito preso ao método, ao como ensinar esquece-se de, ao trabalhar com o seu aluno os conteúdos, de perceber quais são suas idéias, ou se o aluno já conhece algo sobre o assunto, tornando assim o seu ensinamento como algo “pronto e acabado” porque não percebe a perspectiva da criança e, que o conteúdo/temática será, de certa forma, reelaborado por ela.

A discussão a respeito da relação professor e criança exige uma profunda reflexão sobre o que representa a mesma. Para Freinet, a criança é um ser afetivo, um ser inteligente e um ser social como o adulto: “(...) A criança, que ocupa o centro das preocupações de sua proposta pedagógica, é redefinida como um ser totalmente provido de humanidade: que fala, que pensa, que age, que busca, que cria, que constrói, que se defende, que interage na sociedade em que vive” (SANTOS, 1996, p.34). Como se pode perceber, na perspectiva de Freinet a criança é um ser ativo que possui plenas condições de desenvolvimento, por meio da livre expressão, um dos princípios da sua Pedagogia. Portanto, numa classe freinetiana o professor trabalha a partir da perspectiva da criança, o que lhe permite conhecê-la melhor, podendo atender melhor aos seus anseios, dúvidas e inquietações.

Para Paulo Freire, professores e crianças/alunos devem interagir no espaço escolar, buscando uma superação da ideologia da classe dominante, como também o professor deve buscar respeitar os saberes dos educandos, que são construídos numa prática comunitária, conhecer, portanto, as diferentes dimensões

que caracterizam a essência da prática (FREIRE, 2001). Na realidade, o conhecer e respeitar os alunos são coisas simultâneas, pois se os professores os reconhecem como sujeitos num espaço determinado e os percebem como tal, o respeito pelo que fazem e produzem surge no decorrer do processo.

A criança deve ser respeitada e considerada como um ser ativo, que interage e que está em pleno desenvolvimento, por isso a importância dos professores considerarem seus conhecimentos prévios, para, a partir daí iniciarem o trabalho, mesmo que, no decorrer do processo ocorram conflitos em torno dos conhecimentos vistos no espaço educativo. A escola não constrói a partir do zero, nem o aprendiz é uma tábula rasa, uma mente vazia; ele sabe, ao contrário, “muitas coisas”, questionou-se e assimilou ou elaborou respostas que o satisfazem provisoriamente.

A reflexão na prática dos professores é outro elemento que pode ajudar-lhes a elucidar determinados dilemas que se estabelecem na prática escolar. Dewey, citado por Zeichner (1993), define-nos três atitudes necessárias para a prática reflexiva, as quais seriam: a abertura de espírito, a responsabilidade e a sinceridade.

Dentre estas, a responsabilidade assume um grande papel, que seria auxiliar para que o professor reflita sobre as conseqüências de seu ensino, no que diz respeito aos autoconceitos dos alunos, em seu desenvolvimento intelectual, como também na sua vida social. A reflexão é uma maneira de encarar as problemáticas do cotidiano, é uma maneira de ser professor.

A educação possui um papel importante na vida dos indivíduos que pertencem a uma sociedade, sendo a situação escolar um momento no qual conhecimentos são transmitidos pelos professores, assimilados e reelaborados pelos alunos/crianças. Se há a presença da reflexão por parte do professor, este poderá dar-se conta de que seus alunos também são agentes nesse processo e, como estão inseridos num determinado contexto fora da escola, as

construções desses sujeitos em relação ao conhecimento serão diferenciadas, já que cada um possuirá uma vivência, uma cultura, um olhar sobre os fatos da realidade.

Portanto, entender que o aluno “[...] é um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora [...]; um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto de família), que ocupa uma posição em um espaço social [...]; um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade” (CHARLOT, 2000, p.33); é essencial para que os professores possam desenvolver o seu trabalho de forma contextualizada, relacionando os conteúdos à vida das crianças, não transformando o conhecimento em algo inatingível, mas como algo que pode fazer parte deles, tornando-os realmente sujeitos nesse processo.

As crianças, ao serem ouvidas pelo professor, sentem-se parte do processo, é como se as suas idéias também fossem merecedoras de serem contempladas na rotina da educação infantil. Nesse caso, o diálogo é parte essencial. A roda da conversa no início da aula, ou como forma de avaliação de alguma situação de aprendizagem, torna-se essencial para que as percepções das crianças sobre os objetos de conhecimento sejam contempladas e avaliadas pelo professor, no entanto, nesse momento não são somente as crianças que falam ou somente o professor, deve ocorrer uma interação, uma troca. Inclusive as temáticas a serem trabalhadas no cotidiano da educação infantil podem partir dessa prática.

Na relação professor e criança alguns ingredientes são essenciais, como o afeto, a tolerância e a autoridade. A autoridade do educador que realiza as situações de aprendizagem porque conhece, porque estudou, porque se engaja na educação das crianças, disso nascerá o respeito pelas crianças do profissional.

Os afetos, as emoções e os sentimentos são essenciais. Não se trata absolutamente de negá-los, de reduzi-los nem de atrofiá-los: trata-se de conciliá-los com a objetividade, a lucidez e o espírito crítico que a escola tem como missão desenvolver. Um ser puramente cognitivo, se pudesse existir, seria frio, aborrecido, perigoso e, sem dúvida, infeliz. Seria mutilado dessa parte de humanidade que é também de coração, de desejo e de carne. O ser humano, desde a mais tenra infância, é um ser plural: nele o intelecto e a razão misturam-se com o sonho e o imaginário.

Educar uma criança supõe, portanto, conduzi-la ao racional e ao razoável sem negligenciar sua experiência afetiva (GUILLOT, 2008, p.7-8).

Portanto, o professor embora tenha afetividade em suas ações com a criança, não deve esquecer-se de seu compromisso com a educação das mesmas, com uma proposta que alie momentos de educação, de brincadeira, de cuidados, de vivências afetivas e trocas de experiências. Para Ortiz (2007), o papel do professor da educação infantil é mediar as experiências das crianças de modo a contribuir significativamente com suas aprendizagens, dessa forma, auxilia as crianças a utilizarem suas diferentes linguagens, aprendendo sobre si mesmas e sobre o mundo ao seu redor.

4.2 A organização do tempo e do espaço

Ao pensarmos na organização do tempo e do espaço na educação, vemos que, o mais relevante é que o educador saiba organizar um ambiente que estimule as crianças a socializarem-se e interagirem, dessa forma, a inteligência das mesmas estará sendo estimulada. Portanto, uma organização adequada do espaço educativo na educação infantil é essencial no favorecimento da autonomia e da cooperação. Barbosa e Horn (2001) comentam que, para uma boa organização do tempo e do espaço para as crianças é crucial analisar o contexto sociocultural das mesmas, do que brincam e como brincam, os materiais e espaços disponíveis, tendo o diálogo entre professor e crianças e, professor com os pais como meio de conhecer essa realidade.

O espaço da sala de aula deve contemplar o conceito de liberdade contextualizada, ambiente planejado com opções de atividades determinadas e claras, oportunizando à criança livre escolha de ação. Para alcançar tais objetivos há que se pensar na disposição dos materiais pedagógicos, nas atividades diversificadas para as crianças e nas atitudes e postura do professor junto às mesmas.

Ujiie e Pietrobon (2007) colocam que quanto à questão do *tempo*, existem atividades que fazem parte da rotina diária: os momentos da higiene, de chegada e saída, do lanche, das brincadeiras, entre outros; as quais são atividades chamadas permanentes na educação infantil, ou seja, são aquelas atividades que possuem um horário/tempo fixo e que, de certa forma, acontecem todos os dias. Lembramos que, todas as atividades que ocorrem no espaço educativo necessitam contemplar a idade das crianças, designando materiais adequados e um tempo específico para a realização das mesmas.

O conjunto de atividades é muito variado, pode-se propor, de acordo com Barbosa e Horn (2001): atividades diversificadas para livre escolha (as crianças escolhem o que querem fazer: brincadeiras, jogos, casa de bonecas); atividades opcionais (aproveitar o interesse da criança por algo: passeios, visitas, festas comemorativas, visitas de pessoas da comunidade); atividades coordenadas pelo adulto (propostas ao grupo, trabalha-se a atenção, concentração, capacidade de atender a uma solicitação: construção do planejamento das atividades do dia, jogos, brincadeiras de roda, coleta de dados e informações, entrevistas, passeios, organização da sala...). Todos estes momentos podem ser educativos, como também de cuidados, auxiliando a criança no desenvolvimento da sua autonomia e independência.

Ainda, Barbosa e Horn (2001) explicitam que há atividades realizadas coletivamente pelas crianças. Esses momentos são

essenciais para a socialização. Nessas atividades que se dizem pedagógicas, podem ser também momentos de cuidado e de ludicidade, auxiliando a criança no desenvolvimento da sua autonomia. As atividades coletivas, além das pedagógicas, envolvem os momentos da higiene, sono e alimentação.

Nas propostas da educação infantil, as atividades podem girar em torno de um eixo temático, sendo então, contextualizadas. Isto ocorre, geralmente, no desenvolvimento de projetos com as crianças, os quais são momentos em que o professor percebe o desenvolvimento das crianças, suas idéias e percepções. Nesses casos, se o professor está atento, observando, poderá registrar aspectos do progresso das crianças ou do que ainda há por trabalhar (BARBOSA; HORN, 2001).

O planejamento das áreas de atividades, de definição de objetivos e conteúdos, bem como a organização do tempo e espaço para realização do trabalho pedagógico na educação infantil, estão a cargo do educador da infância, uma vez que ele é um profissional das relações humanas e tem função determinante no encaminhamento da prática educativa; é o responsável por atividades reguladas por firmeza, segurança e uma relação afetiva positiva com as crianças (UJIE; PIETROBON, 2007, p. 234)

Ujii e Pietrobon (2007, p.234), ancoradas em Bonals (2003), definem que o trabalho educativo com as crianças poderá ser conduzido nas formas - individual, em grupos, coletivamente, diversificado, independente e, assim, discorrem sobre a caracterização das mesmas:

- trabalho individual é um momento em que o aluno realiza atividades por si e o educador tem a oportunidade de conhecê-lo na sua singularidade, bem como o seu desenvolvimento, dificuldades e dúvidas;
- trabalho grupal é um momento de interação em que os alunos colocam seus conhecimentos e estratégias à disposição dos outros, incorporando novos conhecimentos por meio de contribuições mútuas, realizando uma atividade na qual cada um faz a sua parte;
- trabalho coletivo é um momento de construção cooperativa, crítica e responsável do conhecimento,

- busca de soluções de interesses comuns;
- trabalho diversificado é um momento de liberdade contextualizada de escolha dentre as atividades determinadas, claras e planejadas;
 - trabalho independente é um momento de realização de atividades e tarefas autônomas por parte do aluno, espaço livre de criação, ação e fantasia.

Dentre as modalidades elencadas, o trabalho é relevante devido as diferentes características e especificidades de cada criança, bem como o trabalho coletivo, mas o trabalho diversificado contempla as mesmas quando dá a oportunidade de escolha do que as crianças gostariam de realizar num determinado contexto preparado pelo professor, sob a sua orientação.

Garms (2005) ressalta que, o trabalho diversificado em suas diferentes formas, seja este individual, em grupos, coletivo, são estratégias instrucionais que os professores utilizam para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. A autora diz que, ao pensarmos em uma prática educativa alguns questionamentos estão presentes, como: O que é Educação? Que tipo de cidadão se quer formar? As crianças devem ser domesticadas? Educadas? Ensinadas? E, revela que, tudo dependerá dos conceitos que estão subjacentes à nossa ação docente.

Para uma prática diversificada, Garms (2005) comenta que a *pedagogia relacional* condiz com essa forma de trabalho, para a prática do mesmo. A pedagogia relacional, com base no pressuposto epistemológico interacionista/construtivista foi desenvolvido por Jean Piaget, sendo que, nesse pressuposto, sujeito e objeto constituem-se mutuamente na interação realizada. Nesse viés, há um “olhar” para a experiência de vida do aluno, de modo que, o professor resgata a importância dos saberes/ conteúdos das diversas ciências, relacionando-os as situações motivadoras e desafiadoras. O sujeito (adulto ou criança) vai construindo seu conhecimento na interação com o meio físico e social.

Outro aspecto dos escritos de Garms (2005) é que a mesma explicita a forma de trabalho diversificado, o qual abordaremos na sequência, considerando as finalidades da educação infantil expostas pela autora: construção da autonomia; a cooperação; o enfrentamento e a solução de problemas; a responsabilidade; a criatividade; a formação do autoconceito estável e positivo; a comunicação e expressão em todas as formas.

Garms (2005) sugere a organização da classe em cantos ou áreas:

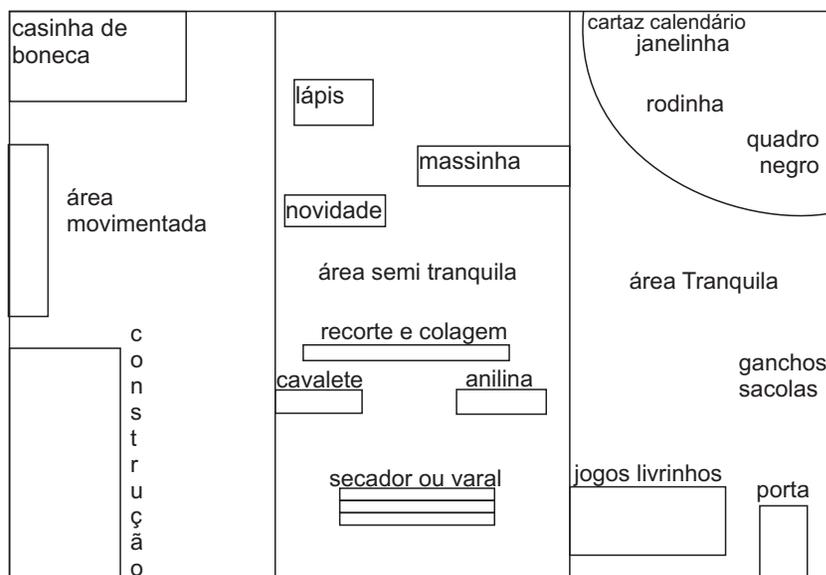
- . Área movimentada (casinha da boneca, utensílios, brinquedos de construção);

- . Área semi-movimentada: roda da conversa. Relatos de experiência, planejamento/avaliação das atividades, desenho, recorte e colagem, poesias...

- . Área tranquila: biblioteca. Livros de história, álbuns, museu (coleções), canto do descanso (almofadas, tapetes, etc).

Essa organização leva em conta a diversidade das ações das crianças e, o professor precisa dar assistência a todos os grupos. As atividades diversificadas poderão ser fixadas gradativamente – inicialmente duas, para, então, três ou mais situações serem apresentadas simultaneamente, não esquecendo que a educação infantil tem como função a valorização da interação social e propiciar a livre expressão. Os momentos coletivos são alternados com momentos de trabalho diversificado, onde as crianças escolhem entre situações e materiais variados o que pesquisar individualmente ou em pequenos grupos (GARMS, 2005).

Disposição do mobiliário e material em cada sala de aula



Barbosa e Horn (2001) chamam a atenção para o aproveitamento do espaço não somente da sala de aula, mas também de outros espaços disponíveis. Assim, dependendo do centro de educação infantil poderemos ainda ter, como espaços internos, a sala de vídeo, a brinquedoteca ou sala de brinquedos, o refeitório, a sala de descanso, entre outros, os quais são também espaços de cuidado e de trabalho pedagógico. Nos espaços externos a criança poderá manipular diferentes objetos, com maior liberdade de movimento de imaginação. Nesse sentido, as crianças poderão sentar no gramado para ouvir histórias, realizar piquenique, brincar de bola, de cantiga de roda, correr e pular. Se há um parque, o professor deverá ficar atento aos possíveis acidentes, mas sem tolher as brincadeiras das crianças. Há, ainda, na parte externa a casa de boneca, a qual poderá também ser improvisada, criar um teatro ao ar livre com roupas para dramatização ou a simples imitação de algo. Além disso, podemos pensar em um local para realização de horta com as crianças ou criação de animal doméstico (pintinhos, coelhos, entre outros).

Como atividades permanentes, teremos: a hora da roda; a hora da atividade; a hora da arrumação; a hora da brincadeira; a hora do lanche; a hora do descanso; e, a hora do banho.

Na organização da sala em cantos de atividades, algumas são as sugestões:

- Cantinho dos jogos (quebra-cabeças, jogos diversos);
- Cantinho dos livros (livros variados e, inclusive, os livros criados pela turma);
- Cantinho da boneca (espelho, peças de vestuário para dramatização, bonecas, chapéus...);
- Cantinho da construção (peças de madeira de formas e tamanhos variados, para o desenvolvimento da criatividade e noções matemáticas);
- Cantinho da pintura no cavalete (posicionado próximo ao varal, deverá ter: pincéis, esponja, toalha, avental, cores variadas de tinta guache);
- Cantinho do recorte e colagem (materiais diversos para colagem, potes de cola, pincel, papéis coloridos e cortados previamente);
- Cantinho da modelagem (massa de modelar suficiente para que todos possam criar);
- Cantinho da novidade (relacionada ao conteúdo, esta atividade necessita ainda mais da orientação do professor).

No entanto, alertamos que o trabalho diversificado só funciona quando existe organização por parte do professor e das crianças, o que é um aprendizado para as mesmas que não ocorre de um momento para outro. O professor organizará os cantinhos de acordo com os conteúdos a serem trabalhados, disponibilizando os materiais, de modo que estes estejam ao alcance das crianças e, também, que todos participem da organização da classe quando tudo finalizar.

A rotina representa a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático (educativo), é mecanismo importante na estruturação

da segurança e da adaptação infantil. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil a rotina é algo de suma importância, e “[...]deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas” (1998, p.54).

A seguir, um exemplo de rotina⁹ para a educação infantil. Lembramos que, o mesmo somente refere-se a atividades realizadas em meio período, caso o centro de educação infantil tenha o funcionamento integral, a mesma tem que ser adaptada, assim como se depende do contexto das crianças e da instituição:

ATIVIDADES	DURAÇÃO APROXIMADA	CONTEÚDO	OBSERVAÇÕES
Entrada, Rodinha ou Assembléia inicial	15 min.	Assembléia inicial: Chamada, Novidades, Planejamento do dia	Realizar cada dia 1 ou 2 atividades
Atividades Diversificadas	50 min.	Jogos de montar, Quebra-cabeça, livros, Artes, entre outros.	Oferecer todos os dias e simultaneamente
Arrumação da sala	10 min.		
Rodinha	15 min.	Avaliação das atividades diversificadas, história/poesia, elaboração de histórias.	Realizar uma das atividades, de acordo com o projeto que esteja sendo desenvolvido.
Higiene	10 min.		
Lanche			
Higiene	10 min.		
Recreação	40 min.	Brincadeiras livres, atividades propostas pelo educador.	Oferecer a cada dia de 2 a 3 opções.
Higiene e arrumação do material	15 min.		
Volta à calma	Ouvir música, folhear livros, ouvir histórias.		Diversificar as atividades.

⁹Rotina adaptada da obra: THIESSEN, M.L.; BEAL, A.R. *Pré-escola, tempo de educar*. São Paulo: Ática, 1991.

Repouso	20 min.		Realizar somente se as crianças tiverem colchonetes, caso contrário prolongar a volta à calma.
Atividades rítmicas e musicais	40 min.	Ouvir música, dançar, manipular instrumentos.	Realizarem dias alternados.

Para desenvolver o trabalho diversificado, as crianças devem ser preparadas para observar os momentos de escutar o outro, bem como controlar o tom de voz, para não atrapalhar os demais grupos. Também, as crianças precisam compreender e refletir sobre as orientações realizadas pelo professor; e, dessa forma, realizar o trabalho com independência e organização.

4.3 As diversas linguagens e formas de expressão

Como já discutido na unidade anterior, os professores, ao pensarem na organização pedagógica do seu trabalho, buscam saberes oriundos das diferentes áreas do conhecimento, o que conhecemos como disciplinas escolares, o que deve ser abordado também na educação infantil, caso contrário, teremos uma prática esvaziada de sentido e conhecimentos que são base para as crianças: conceitos científicos, desenvolvimento da linguagem oral e escrita, os conceitos matemáticos, dos fenômenos da natureza, entre outros.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) apresentam os seguintes eixos de trabalho com as crianças nessa etapa: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade; e, matemática.

Nesse momento iremos ressaltar algumas atividades a serem desenvolvidas com as crianças em algumas áreas do currículo da Educação Infantil. Quanto ao trabalho com a *oralidade*, o professor poderá realizar a reprodução de histórias contadas, criação de novas

histórias, verbalização de ações, descrição de imagens e de personagens, cantar em diferentes ritmos, dramatizações. Em relação à *leitura* poderá fazer com as crianças a leitura de imagens, pequenas palavras, logotipos. Interpretação de histórias – desenho, imitação. Quanto à *escrita* produzir textos coletivos, reconhecer próprio nome e escrevê-lo, ilustração de cenas, tentativas de escrita.

A linguagem matemática envolve a *contagem, medidas e formas*. Quanto à contagem oral, é necessário que as crianças reconheçam semelhanças e diferenças em diferentes objetos, agrupamento segundo critérios (cor, forma, tamanho), relação entre a quantidade e a representação numérica, idéias de juntar/tirar/colocar/distribuir. Em relação às medidas, adquirir noções de grandeza e quantidade (maior, menor, igual, menos), sucessão temporal (antes, durante, depois, ontem...), tempo (hora, dia, semana...), tamanho (pequeno, grande médio), distância (longe, perto), espessura (grosso, fino), massa (leve, pesado), capacidade (cheio, vazio); e, em relação à forma (geometria), que conheça as formas geométricas, noções de espaço (dentro, fora, embaixo, esquerdo e direito), gráficos e tabelas. Na matemática, jogos e brincadeiras que desenvolvam o raciocínio lógico-matemático são relevantes para estimular as crianças.

Na *linguagem do corpo e movimento*, os professores têm uma ampla gama de atividades envolvendo a ginástica, os jogos e a dança - ginástica com movimentos amplos, danças de roda, danças populares, jogos de imitação, expressão corporal, corrida, atividades de equilíbrio/lateralidade/concentração, percepções auditiva, visual, gustativa, tátil, olfativa. Brinquedo e brincadeiras: brinquedos musicais, bola ao cesto, cantigas, chocalhos, casinha da boneca, brincadeiras em grupo, entre outros.

Nas *ciências naturais* são trabalhadas noções e conceitos, os quais se aproximam da realidade, de modo que o pensamento da criança precisa ser aproveitado enquanto ponto de partida, assim são trabalhados: O corpo humano (noções), necessidades do ser

humano, cuidados com o corpo, alimentação saudável, ação do homem no espaço natural. Bem como: o sol, água, solo, ar, os seres vivos; a poluição; lixo e reciclagem; e, cuidados com o meio ambiente. Observando que, tais temas dão margem a muitas discussões com as crianças, de forma que as mesmas trazem exemplos, opinam, observam a realidade na qual vivem. O trabalho com as ciências naturais na educação infantil é um campo bastante rico, pois há muitos experimentos na área a serem feitos, aliados à linguagem artística¹⁰.

No que se refere à *História e Geografia* muitas práticas envolvem a linguagem oral e escrita, bem como a linguagem artística. Assim, poderemos trabalhar com o nome da criança, documentos pessoais, a família, diferenças individuais, pesquisar histórias locais e, desenvolver atividades/projetos com histórias que “os mais idosos contam”. Além disso, analisar as transformações do espaço através do tempo, localização geográfica, pontos de referência, meios de transporte e sinais de trânsito, tipos de moradia. A noção de tempo e espaço pode ser aliada ao trabalho com as linguagens matemática e movimento por meio de jogos, brincadeiras, danças.

No que se refere à *História e Geografia* muitas práticas envolvem a linguagem oral e escrita, bem como a linguagem artística. Assim, poderemos trabalhar com o nome da criança, documentos pessoais, a família, diferenças individuais, pesquisar histórias locais e, desenvolver atividades/projetos com histórias que “os mais idosos contam”. Além disso, analisar as transformações do espaço através do tempo, localização geográfica, pontos de referência, meios de transporte e sinais de trânsito, tipos de moradia. A noção de tempo e espaço pode ser aliada ao trabalho com as linguagens matemática e movimento por meio de jogos, brincadeiras, danças.

¹⁰Como indicação de leitura para a prática com essa linguagem: KOHL, M.A.F.; POTTER, J. *Descobrimo a Ciência pela Arte*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

No cenário das artes, temos as *artes visuais*, a qual pode ser desenvolvida por meio da leitura e desenho ou escrita de objetos da realidade, exploração de diferentes materiais (argila, massa de modelar, giz de cera...), apreciação e releitura de obras de arte, criação de obras de arte, expressão de sensações. Temos a *música*, que o professor deve levar a criança a reconhecer e identificar diversos sons, confecção de instrumentos musicais, brincadeiras e jogos, danças, movimentos com música, apresentações musicais, produção de diversos tipos de sons, dramatização. Já o *teatro*, enquanto expressão aliada ao movimento, podem ser pensados em fatos vividos ou imaginados para dramatizações, caracterização de personagens, reprodução de espaços para atuação, trabalhando com diferentes recursos.

A linguagem artística é bastante ampla e, a nosso ver poderá estar permeando o trabalho com as mais diferentes linguagens, de modo que o registro desse trabalho, ainda quando a criança não se expressa pela escrita, é o desenho, desse modo, mais do que fazer parte das artes visuais *o desenho é uma linguagem da criança*, é expressão do pensamento infantil e da sua cultura, por isso iremos nos ater ao mesmo com mais especificidade.

4.3.1 O desenho enquanto linguagem

Toda criança desenha. Tendo um instrumento que deixe uma marca: a varinha na areia, a pedra na terra, o caco de tijolo no cimento, o carvão nos muros e calçadas, o lápis, o pincel com tinta no papel, a criança brincando vai deixando sua marca, criando jogos, contando histórias. Desenhando, cria em torno de si um espaço de jogo, silencioso e concentrado ou ruidoso seguido de comentários e canções, mas sempre um espaço de criação. Lúdico. A criança desenha para brincar. (MOREIRA, 1999, p. 15)

Moreira (1999) explicita que, para a criança o desenho é uma linguagem, tal qual o gesto ou a fala. Para a autora, o desenho é a primeira escrita da criança, é a sua forma de registrar os eventos antes que aprenda a expressar-se por meio da escrita. Por meio do

desenho a criança revela seus medos, suas dúvidas, suas descobertas e anseios, como compreende o mundo à sua volta e a relação com as pessoas.

Conforme Aroeira (1996), o ato de desenhar ou pintar é carregado de significados e reflete um retrato da criança. A autora exemplifica que, uma criança insegura, em seus desenhos centra-se na representação objetiva da realidade: ao desenhar uma casa não a representa de maneira afetiva, “minha casa” (o objeto desenhado é destituído de valor emocional). Há também o desenho repetitivo (repetição idêntica de figuras em vários pontos do papel), sendo que, atividades como “copie a figura” ou “preencha o pontilhado” reforçam esse mecanismo, que é prejudicial à criança, pois não propicia a expansão da sua criatividade.

É necessário que o professor atente ao fato que o desenvolvimento intelectual da criança se manifesta na compreensão que ela tem de si própria e do mundo, sendo que, por meio do desenho seus pensamentos podem ser visualizados. O professor, nesse caso, pode ser um mediador entre o conhecimento da escola e o conhecimento que a criança traz para a sala de aula, o qual é oriundo de seu meio. Desta forma, o diálogo em sala de aula é crucial para um bom relacionamento entre os sujeitos que nesse espaço encontram-se.

Já o desenvolvimento físico revela-se na habilidade da criança com os objetos e nas atividades propostas. Em relação a este aspecto, possivelmente, no desenho, a criança demonstrará preocupações em relação ao seu aspecto físico (ex: dentes tortos, altura, peso excessivo).

O desenvolvimento perceptual seria a percepção de mundo, o que se dá por meio das sensações sinestésicas, experiências visuais e auditivas que acrescentam uma multiplicidade de estímulos para a expressão.

No desenvolvimento social (eu e os outros), os desenhos demonstram a relação da criança consigo mesma e com o meio. A criança inclui em seus desenhos pessoas com as quais mantém relações afetivas.

A linguagem artística, o desenho enquanto produção cultural da criança, inicia quando a mesma reage às experiências sensoriais estabelecendo contato com o mundo, desenvolvendo-se intelectualmente, fisicamente, emocionalmente, perceptualmente e socialmente.

Interessante retomar, no que diz respeito ao desenho, as etapas pelas quais a criança passa. As garatujas, segundo Lowenfeld citado por Nicolau (1995), possuem 3 estágios, os quais serão descritos a seguir: 1) Garatuja desordenada (traços que seguem ao acaso, exercitação motora); 2) Garatuja controlada (quando a criança descobre que há relação entre os movimentos e os traços que faz); 3) Garatuja nominada (quando a criança realiza comentários sobre o desenho e os nomeia). Embora ocorra variações entre as crianças, a etapa da garatuja compreende o período de 18 meses a 4 anos destas.

Na etapa pré-esquemática, conforme Nicolau (1995), o primeiro símbolo produzido pela criança é a figura de uma pessoa (círculo indicando a cabeça e duas linhas verticais indicando as pernas). A etapa pré-esquemática é marcada pelas seguintes características: há busca de novos conceitos; a criação da forma é consciente; os símbolos representativos mudam constantemente; os desenhos são desproporcionais; a correspondência entre cor e objeto é afetiva; a utilização do espaço é desordenada. As crianças nessa fase (como também nas que seguem) não devem ser submetidas à cópia de modelos, pois poderão perder sua atividade criadora.

A etapa esquemática inicia-se por volta dos 7 anos e estende-se até os 9, é quando a criança desenvolve seu conceito de forma. Seus desenhos simbolizam e representam partes de seu meio e de si, agora de modo descritivo. Segundo Lowenfeld, citado por Nicolau (1995), a grande descoberta nesta fase é a da existência de uma ordem definida nas relações espaciais. Ela agora pensa: “estou no chão, o automóvel está no chão, a grama cresce no chão...”. Aparece então, a *linha de base* (a qual simboliza o chão. Mudança de atitude egocêntrica para a de cooperação); *Rebatimento ou dobragem* – na

representação do espaço, a criança costuma utilizar o plano deitado. Quando os objetos são desenhados perpendicularmente à linha de base. No *raio x* – é mostrado o interior dos objetos. É na etapa esquemática que a criança descobre que há relação entre o objeto e a cor, mas pode ser que isso ocorra ainda na fase pré-esquemática, não é regra.

O material a ser utilizado nas aulas de arte, independente da temática a ser desenvolvida, deve estar organizado de forma que facilite a participação das crianças, estando ao alcance destas. A organização da sala de aula pode ser realizada com o auxílio de todos, pois assim sentem-se responsáveis pelo cuidado com os materiais, como também, compreendem que a cooperação é um aspecto importante para a convivência com os demais.

4.4 A avaliação na educação infantil

A avaliação na educação infantil não tem fins de promoção, ou seja, as crianças não são avaliadas para serem aprovadas de ano letivo, mas atenta-se para o progresso das crianças no decorrer das práticas realizadas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (no. 9394/96) ressalta, em seu artigo 31, que: “[...] a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

Tratar da avaliação na educação infantil pressupõe revisar sobre o conceito de infância/criança e de escola/centro de educação infantil que possuímos, de modo que, ainda impera a visão de aquisição de conhecimentos de forma acelerada para o ensino fundamental nessa etapa, então, a avaliação poderá apresentar em muitos casos um caráter quantitativo das atividades das crianças. “Com essa concepção de avaliação, comparamos e classificamos as crianças a partir de instrumentos uniformes e de um modelo ideal de criança (construído por nós), excluindo aquelas que não se enquadram nos padrões desejados” (GODOI, 2006-2007, p. 34).

A pedagogia da educação infantil tem a característica de respeitar a criança e seus direitos, isso implica em uma prática docente reflexiva, cuidadosa, afetiva e compromissada.

Portanto, rever a avaliação e pensá-la em uma perspectiva de construção exige uma análise sobre a organização do trabalho pedagógico (o currículo, os tempos e os espaços educativos), além das concepções de mundo, de sociedade, de educação infantil, de criança e de infância que temos praticado. A avaliação como um processo em construção vai na contramão de uma avaliação controladora, que determina a maneira de as crianças sentirem, viverem, conviverem e estarem na sociedade. Vai na contramão da submissão e da exclusão (GODOI, 2006-2007, p. 35).

Zabalza (2006) coloca-nos sobre o que seria a cultura da avaliação. Para o autor é algo simples: o professor necessita acostumar-se a documentar o que vai sendo realizado com as crianças – sejam diálogos, planejamentos de aula, trabalhos das crianças. Então, o professor ao analisar de forma periódica tais documentos poderá redimensionar sua prática e propor melhorias para os estágios seguintes.

No caso da Educação Infantil, Zabalza (2006) coloca quais os tipos de avaliação que poderemos utilizar nessa etapa, quais sejam:

- *Avaliação como impressão que se elabora a partir do conhecimento cotidiano* – pela vivência diária com as crianças, ao observá-las, o professor tem uma opinião clara a respeito das mesmas. É algo importante, mas não suficiente, pois “conhecer” não é avaliar.

- *A avaliação como conhecimento profissional e documentação* – neste tipo de avaliação o professor terá que possuir conhecimentos específicos, técnicas pedagógicas que possam servir de base a análises mais aprofundadas, por isso uma simples nota não quer dizer muita coisa. Quanto melhor a informação, melhor a análise e facilidade de interpretação. Estas análises podem ser compartilhadas com os pais e com as crianças.

- *A avaliação como processo especializado* – neste aspecto estaria a visão técnica de avaliação realizada por especialistas, com aplicação de testes, provas especializadas em âmbitos do

desenvolvimento e condutas das crianças (crescimento, visão, inteligência, personalidade, etc), o que não caberia à tarefa didático-pedagógica do professor, embora este, juntamente com os pais e coordenação da instituição, possa solicitar auxílio de outros especialistas (psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas, psicopedagogos) para que ocorra uma avaliação diferenciada da criança e, que esta sirva também de subsídio para adequações da prática pedagógica.

Zabalza (2006) destaca quais seriam os âmbitos a serem avaliados na Educação Infantil, o que nos dá um parâmetro a ser pensado. O autor destaca que *a avaliação de meninos e meninas*, é uma prática a ser desenvolvida para percebermos se nossos objetivos estão sendo alcançados, de forma que as crianças cheguem aos poucos a um desenvolvimento equilibrado e constante, para isso devem ser observados: a idade das crianças, o enfoque de nossas ações, o planejamento; assim a avaliação individualizada será a mais adequada para essa percepção. Também, outro âmbito a ser avaliado é o *programa* que o professor está seguindo, se está adequado às rotinas diárias, ao plano das atividades, aos espaços e tempos. E, o terceiro âmbito, estaria relacionado à *avaliação de nós mesmos enquanto professores*, que pode assumir a forma de auto-avaliação ou de uma avaliação a ser discutida com os pares da instituição, sendo que, poderiam ser avaliadas as relações estabelecidas com as crianças e com suas famílias, nossos pontos fracos/fortes no processo educativo, a dinâmica de trabalho, bem como sugestões que poderíamos desenvolver para melhorar. Assim, percebemos que, avaliar na educação infantil não é uma tarefa espontânea, que não requer conhecimento. Avaliar nessa etapa exige do professor saberes profissionais, pedagógicos e, também, envolvimento em todos os âmbitos do processo educativo.

Barbosa e Horn (2008) destacam que, avaliar crianças pequenas é um desafio a ser superado. Para tanto, um acompanhamento

mais adequado torna-se essencial, como também a criação de instrumentos (meios) para que a avaliação revele o real aprendizado das crianças. Então, as autoras propõem princípios que podem ser como alternativas para que a avaliação possa ser realizada sempre numa possibilidade de construção:

- abrir mão do uso autoritário da educação;
- democratizar e criar espaços de participação para alunos e pais na avaliação;
- avaliar cotidianamente e não apenas em situações formais;
- avaliar todo o processo e não apenas o produto final; alterar a postura frente ao erro;
- trabalhar coletivamente a avaliação por meio de conselhos de classe nos quais diferentes pontos de vista sejam complementados;
- utilizar diferentes instrumentos para construir múltiplos olhares sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças;
- alterar a metodologia de trabalho em sala de aula, instituindo que os momentos de avaliação também sejam de aprendizagem;
- cuidar das avaliações de atitudes e de características pessoais dos alunos, procurando evitar uma postura discriminatória;
- respeitar o princípio de atenção à diversidade; verificar tanto os aspectos cognitivos quanto os sentimentos, os interesses, as predisposições, as habilidades e as capacidades das crianças;
- valorizar as diferentes aprendizagens, sejam elas racionais, sensoriais, práticas, emocionais e sociais;
- centrar a atenção naquilo que as crianças são capazes e não no que lhes falta. (BARBOSA; HORN, 2008, p.100)

As autoras Barbosa e Horn (2008) nos dão alguns exemplos de como poderemos realizar uma documentação pedagógica para o acompanhamento das crianças e do nosso trabalho como professores. Citam o diário de campo (caderno de registro do professor), diário de aula (onde o professor planeja suas atividades), livro da vida ou memória do grupo (espaço coletivo de registro da pedagogia Freinet), entrevistas (permitem o registro de diálogos com as crianças, pais, professores), debates e conversas (registro escrito ou gravado), relatórios narrativos de acompanhamento das crianças e relatórios narrativos de estudos realizados (podem constar imagens, desenhos, textos...), *autoavaliação* (professores e

crianças), *coleta de amostras de trabalho, fotografias e gravações em vídeo, depoimentos e comentários de pais/colegas.*

Enfatizamos que, qualquer instrumento acima que venha a ser utilizado para avaliação, deverá prevalecer os aspectos qualitativos dos resultados ou formas de expressão, sempre que o professor avalia estará se autoavaliando da mesma maneira.

Síntese da Unidade

Nesta unidade destacamos o papel do professor como mediador do conhecimento no sentido da organização do tempo e do espaço educativo. O tempo e o espaço da educação infantil caracterizam-se como fonte de aprendizagem e como estímulo à inteligência das crianças. Assim, enfatizamos a necessidade de um trabalho diversificado englobando as diferentes linguagens e formas de expressão, que vão além das áreas de conhecimento do currículo da educação infantil.

Abaixo, realizamos um quadro sintético do que “não pode faltar” em turmas de crianças pequenas (0 a 5-6 anos), o que pode servir de ponto de partida para a ampliação dos saberes trabalhados com as crianças, tudo dependerá da proposta do professor, considerando o meio social, a percepção, a faixa etária e o progresso das crianças:

Brincar	<p>É uma criação espontânea da criança, mas é também expressão cultural. Prever espaço e tempos para a brincadeira.</p> <p>Propor brincadeiras de imitação, jogos de montar e encaixe, materiais que produzam sons, cantigas de roda ao ar livre.</p> <p>Trabalhar com jogos de regras (atenção e raciocínio), jogos simbólicos em que assumem papéis numa brincadeira de faz-de-conta.</p> <p>Criar o canto da casinha, biblioteca, salão de beleza, mecânica, entre outros.</p>
----------------	---

<p>Linguagem oral</p>	<p>Promover a interação do grupo por meio de cantigas de roda, canções diversas, estimular que expressem suas idéias, rodas de conversa diariamente para que argumentem e ouçam aos demais colegas.</p> <p>Realização de entrevistas que fazem parte de projetos com outras pessoas que não são da turma.</p> <p>Contar histórias aos colegas, declamar pequenos poemas, narrar acontecimentos.</p>
<p>Movimento</p>	<p>Impedir que as crianças se movimentem é impedi-las de pensar.</p> <p>Incentivar o movimento é um aprendizado sobre si mesmo.</p> <p>Propor atividades como: túneis, correr, pular no colchão, escorregar.</p> <p>Com as crianças maiores desenvolver ações do uso dos talheres, da tesoura em situações reais.</p> <p>Realizar jogos esportivos, pequenas peças teatrais, danças.</p> <p>Atividades ao ar livre ampliam o espaço do movimento das crianças.</p>
<p>Arte</p>	<p>Variar as atividades, desde músicas, artes visuais, dramatizações, sempre com material variado.</p> <p>Canções de roda, parlendas, escutar sons diversos, músicas diversas para ampliação do repertório.</p> <p>Criar canções, brincar com a voz, confeccionar instrumentos. A música contribui para o desabrochar da sensibilidade, da reflexão e da expressão.</p> <p>Apresentar obras de pintores, escultores famosos, mas não como pretexto para realizar cópias, e sim para que ampliem o repertório.</p> <p>Desenvolver com as crianças o desenho, a pintura, a escultura utilizando variados materiais.</p>
<p>Identidade e Autonomia</p>	<p>À medida que realizam suas ações, as crianças escolhem e percebem as conseqüências que as mesmas trazem.</p> <p>A autonomia e a identidade desenvolvem-se de forma simultânea.</p> <p>Propiciar momentos de relacionamentos, de trocas, de escolhas nos quais possam optar por algo.</p>

	<p>realizem ações de forma independente: comer, higienizar-se, arrumar a sala.</p> <p>A organização da sala de aula em cantos favorece a escolha. O professor deve chamar as crianças pelo nome.</p> <p>Colocar espelho na sala, fotos das crianças, identificar pastas com o nome e um desenho, são atitudes do educador que favorecem a percepção das diferenças entre as crianças.</p>
Leitura e escrita	<p>É o professor enquanto leitor que mostra o caminho da escrita para as crianças.</p> <p>As crianças ao escutarem uma história entram na narrativa e comparti-lham de sensações dos personagens.</p> <p>Realizar ro-das de histórias,</p> <p>Escolha de livros pela turma, confecção de livros da turma.</p> <p>Trabalhar com diferentes gêneros: contos, poesias, parlendas, gibis, fábulas, bilhetes, textos diversos.</p> <p>Um trabalho diversificado amplia a curiosidade das crianças em relação à escrita, é assim que vão realizando suas tentativas e hipóteses.</p>

Fonte: Quadro adaptado da Revista Nova Escola, Nov. 2008.

O trabalho diversificado focado nas diferentes linguagens requer que o educador avalie constantemente seu trabalho, assim poderá perceber se suas estratégias estão adequadas, para isso a documentação do que está sendo efetivado com as crianças é essencial: desenhos das crianças, reflexão sobre os diários de classe, realização de realatórios, entrevistas, gravações de situações de aprendizado, entre outros. Ao professor cabe ser organizador, estimulador e mediador dos processos de aprendizagem, e, sobretudo, acreditar que as crianças são capazes!

Palavras Finais

Do que as crianças precisam?

Remetemo-nos ao educador Célestin Freinet para nos auxiliar a responder essa indagação:

As crianças precisam de pão e de rosas.

O pão do corpo, que mantém o indivíduo em boa saúde fisiológica.

O pão do espírito, que você chama de instrução, conhecimentos, conquistas técnicas [...]

E das rosas também – não por luxo, mas por necessidade vital.[...]

As crianças têm necessidade de pão, do pão do corpo e do pão do espírito, mas necessitam ainda mais do seu olhar, da sua voz, do seu pensamento e da sua promessa. Precisam sentir que encontraram em você e na sua escola, a ressonância de falar com alguém que as escute, de escrever a alguém que as leia ou as compreenda, de produzir alguma coisa de útil e de belo que é a expressão de tudo o que trazem nelas de generoso e de superior.

Essa nova intimidade estabelecida pelo trabalho entre o adulto e a criança, esse novo grafismo aparentemente sem objeto, valorizado pela matéria ou pela cor, esse texto eternizado pela imprensa, esse poema que é o cântico da alma, esse cântico que é como um apelo do ser para o afeto que nos ultrapassa – é de tudo isso que vive a criança, normalmente alimentada de pão e conhecimentos, é tudo isso que a engrandece e a idealiza, que lhe abre o coração e o espírito. (FREINET, 2000, p. 128-129)

Freinet considera a criança como ser pensante, que age, que fala, que expressa-se. Para ele, além do conhecimento que a escola pode construir com as crianças, a mesma deve ser um espaço interativo, no qual professores e alunos dialoguem e possam planejar juntos temáticas de seus interesses, pois a afetividade e o respeito ressaltam-se numa relação horizontal. Vemos, portanto, em Freinet, uma proposta de educação humanizadora com base na livre expressão da criança.



Referências

AROEIRA, M. L. et al. *Didática de pré-escola*. São Paulo: FTD, 1996.

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

BARBOSA, M.C.S.; HORN, M.DA G.S. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, M.; KAERCHER, G.E.P. da S. (orgs.). *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BONALS, J. *O trabalho em pequenos grupos na sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Secretaria de Educação Básica, 1998.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Resolução CEB no.1, de 7 de abril de 1999.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei no. 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei no. 9394 de 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CHARLOT, Bernard. Por uma sociologia do sujeito. In: CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DAVINI, J.; FREIRE, M. (org.). *Adaptação: pais, educadores e crianças enfrentando mudanças*. São Paulo: PND, 1999.

EDWARDS, Verônica. *Os sujeitos no universo da escola*. São Paulo: Ática, 1997.

FREINET, C. *Pedagogia do Bom Senso*. 6ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 20ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GARMS, G.M.Z. Trabalho diversificado no cotidiano da Ed. Infantil: algumas reflexões teóricas necessárias à sua aplicação. In: GUIMARÃES, C.M. (org.). *Perspectivas para educação infantil*. 1ª. Ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

GODOI, E.G. A avaliação e a educação das crianças pequenas. In: *REVISTA PÁTIO – EDUCAÇÃO INFANTIL*. Ano IV, no.12, nov 2006/fev2007, p. 34-36.

GONDRA, J. G. Modificar com brandura e prevenir com cautela: racionalidade médica e higienização da infância. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN Jr, Moisés. *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

GUILLOT, G. Afeto e autoridade na educação das crianças. In: *REVISTA PÁTIO – EDUCAÇÃO INFANTIL*. Ano VI no.17, jul/out, 2008, p. 6-9.

KUHLMANN JR, M. A circulação das idéias sobre a educação das crianças; Brasil, início do século XX. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN Jr, Moisés. *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez. 2002.

LÖSSNITZ, G. *O primeiro jardim de infância do Brasil: Emília Ericksen*. 98f. Dissertação de Mestrado. Ponta Grossa: UEPG, 2006.

MONCORVO FILHO, A. *Histórico da proteção á infância no Brasil 1500-1922*. Rio de Janeiro: Empresa Graphica, 1927.

MOREIRA, Ana Angélica A. *O espaço do desenho: a educação do educador*. 8ª ed. São Paulo: Loyola, 1999.

NICOLAU, Marieta L. M.(coord.). *A Educação Artística da Criança – plástica e música*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

MOURA, E. B. B. de. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. In: PRIORE, Mary Del (org.) *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

PÉRISSÉ, P.M. Os desafios da adaptação. In: *REVISTA PÁTIO – EDUCAÇÃO INFANTIL*. Ano V, no.13, mar/junho, 2007, p.41-43.

REDIN, E. A representação da criança: visão histórica. In: REDIN, E. *O espaço e o tempo da criança*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

RIZZINI, I. Reflexões sobre pesquisa histórica com base em idéias e práticas sobre a assistência à infância no Brasil na passagem do século XIX para o XX. In: *Anais do I Congresso Internacional de Pedagogia Social*. Disponível em:
http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092006000100019&lng=en&nrm=iso&tlng=pt.

ORTIZ, C. O papel do professor de crianças pequenas. In: *REVISTA PÁTIO – EDUCAÇÃO INFANTIL*. Ano V, no.13, mar/jun, 2007, p. 10-13.

ANDRADE, L.; SANTOMAURO, B. O que não pode faltar. In: *REVISTA NOVA ESCOLA*. Ano XXIII, no. 217, Nov/2008, p. 48-57.

SANTOS, Maria Lúcia dos. A vida na sala de aula freinetiana. In: ELIAS, Marisa Del Cioppo (org.). *Pedagogia Freinet: Teoria e Prática*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

SANTOS, M. A. C. dos. (1999) Criança e Criminalidade no início do século. In: PRIORE, Mary Del (org.) *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

SCHMIDT, M. A. Preservar, prevenir, preparar: o entusiasmo pela infância no Brasil. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Infância: Sol do Mundo – A Primeira Conferência Nacional de Educação e a Construção da Infância Brasileira*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 1997.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. *Infância, escola e pobreza: ficção e realidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

UJIIE, N.T.; PIETROBON, S.R.G. A prática educativa na educação infantil: organização do tempo/espaço. In: *REVISTA ESPAÇO PEDAGÓGICO*. v.14, no.1, Passo Fundo, jan./jun.2007, p. 231-240.

ZABALZA, M. Os diferentes âmbitos da avaliação. In: *REVISTA PÁTIO – EDUCAÇÃO INFANTIL*. AnoIV, no.10, Mar/Jun 2006, p. 6-8.

ZEICHNER, Kenneth M. *A Formação Reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.