VOLUME 3

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

CONHECIMENTO DE MUNDO

Presidente da República
Fernando Henrique Cardoso

Ministro de Estado da Educação e do Desporto
Paulo Renato Souza

Secretário Executivo
Luciano Oliva Patrício

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

CONHECIMENTO DE MUNDO

VOLUME 3

Secretaria de Educação Fundamental
Iara Glória Areias Prado

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

Coordenação-Geral de Educação Infantil
Gisela Wajskop

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

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.
Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
3v.: il.

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

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

CDU 372.3

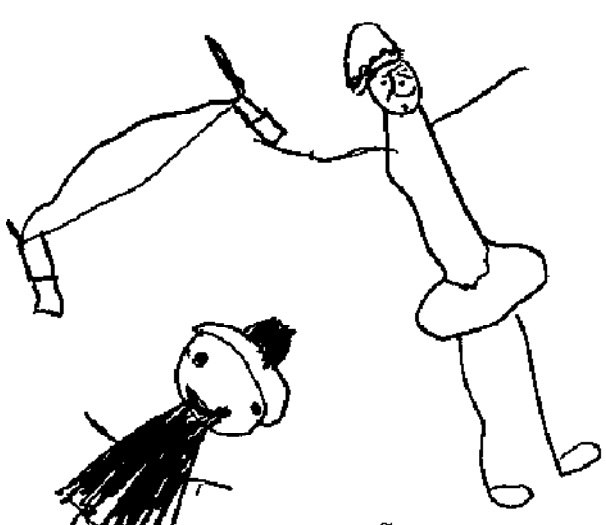
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL
DEPARTAMENTO DE POLÍTICA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL
COORDENAÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

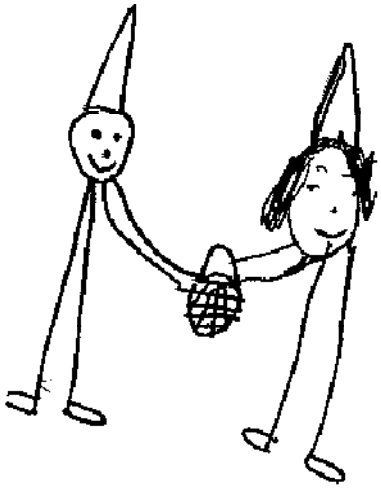
REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

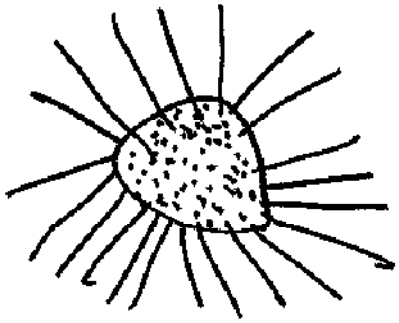
CONHECIMENTO DE MUNDO

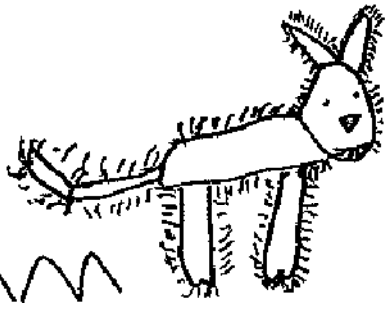
VOLUME 3

Brasília
1998









CARTA DO MINISTRO

Ao Professor de Educação Infantil

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

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

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

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

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

Paulo Renato Souza
Ministro da Educação e do Desporto

Silvana Augusto

APRESENTAÇÃO

Professor,

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

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

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

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

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

Secretaria de Educação Fundamental

Iolanda Huzak

SUMÁRIO

MOVIMENTO
Introdução 15
Presença do Movimento na educação infantil: idéias e práticas correntes 17
A criança e o Movimento 21
O primeiro ano de vida 21
Crianças de um a três anos 22
Crianças de quatro a seis anos 24
Objetivos 27
Crianças de zero a três anos 27
Crianças de quatro a seis anos 27
Conteúdos 29
Expressividade 30
Crianças de zero a três anos 30
Orientações didáticas 30
Crianças de quatro a seis anos 32
Orientações didáticas 32
Equilíbrio e coordenação 34
Crianças de zero a três anos 35
Orientações didáticas 35
Crianças de quatro a seis anos 36
Orientações didáticas 37
Orientações gerais para o professor 39
Organização do tempo 39
Observação, registro e avaliação formativa 40

MÚSICA
Introdução 45
Presença da Música na educação infantil: idéias e práticas correntes 47
A criança e a Música 51
Objetivos 55
Crianças de zero a três anos 55
Crianças de quatro a seis anos 55
Conteúdos 57
O fazer musical 57
Crianças de zero a três anos 58
Orientações didáticas 58
Crianças de quatro a seis anos 59
Orientações didáticas 60
Apreciação musical 63
Crianças de zero a três anos 63
Orientações didáticas 64
Crianças de quatro a seis anos 64
Orientações didáticas 65
Orientações gerais para o professor 67
Organização do tempo 68
Oficina 69
Jogos e brincadeiras 70
Organização do espaço 72
As fontes sonoras 72
O registro musical 75
Observação, registro e avaliação formativa 77
Sugestões de obras musicais e discografia 79

ARTES VISUAIS

Introdução 85
Presença das Artes Visuais na educação infantil: idéias e práticas correntes 87
A criança e as Artes Visuais 91
Objetivos 95
Crianças de zero a três anos 95
Crianças de quatro a seis anos 95
Conteúdos 97
O fazer artístico 97
Crianças de zero a três anos 97
Orientações didáticas 97
Crianças de quatro a seis anos 99
Orientações didáticas 100
Apreciação em Artes Visuais 103
Crianças de zero a três anos 103
Orientações didáticas 103
Crianças de quatro a seis anos 103
Orientações didáticas 104
Orientações gerais para o professor 107
Organização do tempo 107
Atividades permanentes 108
Seqüências de atividades 108
Projetos 109
Organização do espaço 110
Os recursos materiais 112

LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

Introdução 117
Presença da Linguagem Oral e Escrita na educação infantil: idéias e práticas correntes 119
A criança e a Linguagem 125
Desenvolvimento da linguagem oral 125
Desenvolvimento da linguagem escrita 127
Objetivos 131
Crianças de zero a três anos 131
Crianças de quatro a seis anos 131
Conteúdos 133
Crianças de zero a três anos 133
Orientações didáticas 134
Crianças de quatro a seis anos 136
Falar e escutar 136
Orientações didáticas 137
Práticas de leitura 140
Orientações didáticas 141
Práticas de escrita 145
Orientações didáticas 145
Orientações gerais para o professor 151
Ambiente alfabetizador 151
Organização do tempo 153
Atividades permanentes 153
Projetos 153
Seqüência de atividades 155
Os recursos didáticos e sua utilização 155
Observação, registro e avaliação formativa 157

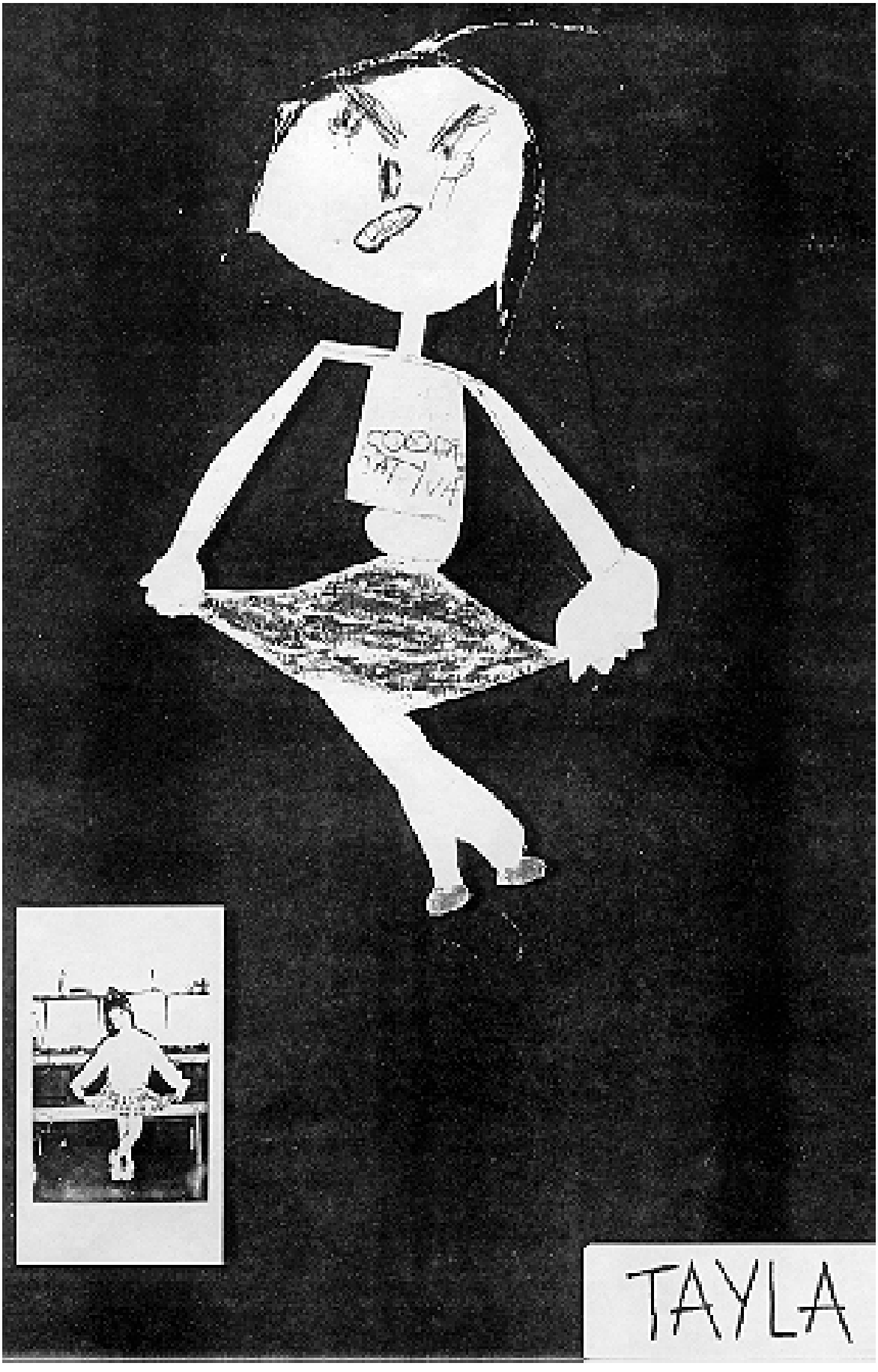
NATUREZA E SOCIEDADE

Introdução 163
Presença dos conhecimentos sobre Natureza e Sociedade na educação infantil: idéias e práticas correntes 165

A criança, a natureza e a sociedade ... 169
Objetivos ... 175
Crianças de zero a três anos ... 175
Crianças de quatro a seis anos ... 175
Conteúdos ... 177
Crianças de zero a três anos ... 177
Orientações didáticas ... 178
Crianças de quatro a seis anos ... 180
Organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar ... 181
Orientações didáticas ... 182
Os lugares e suas paisagens ... 182
Orientações didáticas ... 184
Objetos e processos de transformação ... 186
Orientações didáticas ... 187
Os seres vivos ... 188
Orientações didáticas ... 189
Os fenômenos da natureza ... 191
Orientações didáticas ... 191
Orientações gerais para o professor ... 195
Diversidade de recursos materiais ... 198
Diferentes formas de sistematização dos conhecimentos ... 199
Cooperação ... 199
Atividades permanentes ... 200
Jogos e brincadeiras ... 200
Projetos ... 201
Organização do espaço ... 201
Observação, registro e avaliação formativa ... 203

MATEMÁTICA
Introdução ... 207
Presença da Matemática na educação infantil: idéias e práticas correntes ... 209
Repetição, memorização e associação ... 209
Do concreto ao abstrato ... 209
Atividades pré-numéricas ... 210
Jogos e aprendizagem de noções matemáticas ... 210
A criança e a Matemática ... 213
Objetivos ... 215
Crianças de zero a três anos ... 215
Crianças de quatro a seis anos ... 215
Conteúdos ... 217
Crianças de zero a três anos ... 217
Orientações didáticas ... 218
Crianças de quatro a seis anos ... 219
Números e sistema de numeração ... 219
Orientações didáticas ... 220
Contagem ... 220
Notação e escrita numéricas ... 222
Operações ... 223
Grandezas e medidas ... 225
Orientações didáticas ... 226
Espaço e forma ... 229
Orientações didáticas ... 229
Orientações gerais para o professor ... 235
Jogos e brincadeiras ... 235
Organização do tempo ... 235
Observação, registro e avaliação formativa ... 237
Estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil ... 241
Bibliografia ... 243

MOVIMENTO



TAYLA

INTRODUÇÃO

O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. As crianças se movimentam desde que nascem, adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo. Engatinham, caminham, manuseiam objetos, correm, saltam, brincam sozinhas ou em grupo, com objetos ou brinquedos, experimentando sempre novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento. Ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo.

As maneiras de andar, correr, arremessar, saltar resultam das interações sociais e da relação dos homens com o meio; são movimentos cujos significados têm sido construídos em função das diferentes necessidades, interesses e possibilidades corporais humanas presentes nas diferentes culturas em diversas épocas da história. Esses movimentos incorporam-se aos comportamentos dos homens, constituindo-se assim numa cultura corporal[1]. Dessa forma, diferentes manifestações dessa linguagem foram surgindo, como a dança, o jogo, as brincadeiras, as práticas esportivas etc., nas quais se faz uso de diferentes gestos, posturas e expressões corporais com intencionalidade.

Ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos e movimentos, as crianças também se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas.

Nesse sentido, as instituições de educação infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais ele lhes possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesmas, dos outros e do meio em que vivem.

O trabalho com movimento contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal de cada criança.

[1] A expressão “cultura corporal” está sendo utilizada para denominar o amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivas e comunicativas externalizadas pelo movimento.

Iolanda Huzak

PRESENÇA DO MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IDÉIAS E PRÁTICAS CORRENTES

A diversidade de práticas pedagógicas que caracterizam o universo da educação infantil reflete diferentes concepções quanto ao sentido e funções atribuídas ao movimento no cotidiano das creches, pré-escolas e instituições afins.

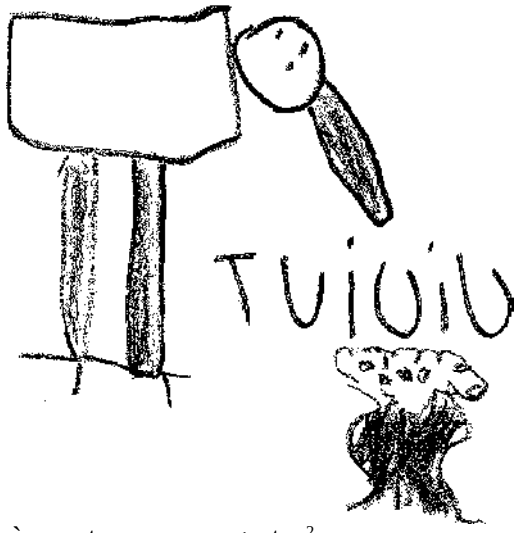
É muito comum que, visando garantir uma atmosfera de ordem e de harmonia, algumas práticas educativas procurem simplesmente suprimir o movimento, impondo às crianças de diferentes idades rígidas restrições posturais. Isso se traduz, por exemplo, na imposição de longos momentos de espera — em fila ou sentada — em que a criança deve ficar quieta, sem se mover; ou na realização de atividades mais sistematizadas, como de desenho, escrita ou leitura, em que qualquer deslocamento, gesto ou mudança de posição pode ser visto como desordem ou indisciplina. Até junto aos bebês essa prática pode se fazer presente, quando, por exemplo, são mantidos no berço ou em espaços cujas limitações os impedem de expressar-se ou explorar seus recursos motores.

Além do objetivo disciplinar apontado, a permanente exigência de contenção motora pode estar baseada na idéia de que o movimento impede a concentração e a atenção da criança, ou seja, que as manifestações motoras atrapalham a aprendizagem. Todavia, a julgar pelo papel que os gestos e as posturas desempenham junto à percepção e à representação, conclui-se que, ao contrário, é a impossibilidade de mover-se ou de gesticular que pode dificultar o pensamento e a manutenção da atenção.

Em linhas gerais, as conseqüências dessa rigidez podem apontar tanto para o desenvolvimento de uma atitude de passividade nas crianças como para a instalação de um clima de hostilidade, em que o professor tenta, a todo custo, conter e controlar as manifestações motoras infantis. No caso em que as crianças, apesar das restrições, mantêm o vigor de sua gestualidade, podem ser freqüentes situações em que elas percam completamente o controle sobre o corpo, devido ao cansaço provocado pelo esforço de contenção que lhes é exigido.

Outras práticas, apesar de também visarem ao silêncio e à contenção de que dependeriam a ordem e a disciplina, lançam mão de outros recursos didáticos, propondo, por exemplo, seqüências de exercícios ou de deslocamentos em que a criança deve mexer seu corpo, mas desde que em estrita conformidade a determinadas orientações. Ou ainda reservando curtos intervalos em que a criança é solicitada a se mexer, para dispender sua energia física. Essas práticas, ao permitirem certa mobilidade às crianças, podem até ser eficazes do ponto de vista da manutenção da “ordem”, mas limitam as possibilidades de expressão da criança e tolhem suas iniciativas próprias, ao enquadrar os gestos e deslocamentos a modelos predeterminados ou a momentos específicos.

No berçário, um exemplo típico dessas práticas são as sessões de estimulação individual de bebês, que com freqüência são precedidas por longos períodos de confinamento ao berço. Nessas atividades, o professor manipula o corpo do bebê, esticando e encolhendo seus membros, fazendo-os descer ou subir de colchonetes ou almofadas, ou fazendo-os sentar durante um tempo determinado. A forma mecânica pela qual são feitas as manipulações, além de desperdiçarem o rico potencial de troca afetiva que trazem esses momentos de interação corporal, deixam a criança numa atitude de passividade, desvalorizando as descobertas e os desafios que ela poderia encontrar de forma mais natural, em outras situações.



O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança. O ato motor faz-se presente em suas funções expressiva, instrumental ou de sustentação às posturas e aos gestos[2].

Quanto menor a criança, mais ela precisa de adultos que interpretem o significado de seus movimentos e expressões, auxiliando-a na satisfação de suas necessidades. À medida que a criança cresce, o desenvolvimento de novas capacidades possibilita que ela atue de maneira cada vez mais independente sobre o mundo à sua volta, ganhando maior autonomia em relação aos adultos.

Pode-se dizer que no início do desenvolvimento predomina a dimensão subjetiva da motricidade, que encontra sua eficácia e sentido principalmente na interação com o meio social, junto às pessoas com quem a criança interage diretamente. É somente aos poucos que se desenvolve a dimensão objetiva do movimento, que corresponde às competências instrumentais para agir sobre o espaço e meio físico.

O bebê que se mexe descontroladamente ou que faz caretas provocadas por desconfortos terá na mãe e nos adultos responsáveis por seu cuidado e educação parceiros fundamentais para a descoberta dos significados desses movimentos. Aos poucos, esses adultos saberão que determinado torcer de corpo significa que o bebê está, por exemplo, com cólica, ou que determinado choro pode ser de fome. Assim, a primeira função do ato motor está ligada à expressão, permitindo que desejos, estados íntimos e necessidades se manifestem.

[2] Esta concepção foi desenvolvida pelo psicólogo francês Henri Wallon (1879-1962).

Mas é importante lembrar que a função expressiva não é exclusiva do bebê. Ela continua presente mesmo com o desenvolvimento das possibilidades instrumentais do ato motor. É freqüente, por exemplo, a brincadeira de luta entre crianças de cinco ou seis anos, situação em que se pode constatar o papel expressivo dos movimentos, já que essa brincadeira envolve intensa troca afetiva.

A externalização de sentimentos, emoções e estados íntimos poderão encontrar na expressividade do corpo um recurso privilegiado. Mesmo entre adultos isso aparece freqüentemente em conversas, em que a expressão facial pode deixar transparecer sentimentos como desconfiança, medo ou ansiedade, indicando muitas vezes algo oposto ao que se está falando. Outro exemplo é como os gestos podem ser utilizados intensamente para pontuar a fala, por meio de movimentos das mãos e do corpo.

Cada cultura possui seu jeito próprio de preservar esses recursos expressivos do movimento, havendo variações na importância dada às expressões faciais, aos gestos e às posturas corporais, bem como nos significados atribuídos a eles.

É muito grande a influência que a cultura tem sobre o desenvolvimento da motricidade infantil, não só pelos diferentes significados que cada grupo atribui a gestos e expressões faciais, como também pelos diferentes movimentos aprendidos no manuseio de objetos específicos presentes na atividade cotidiana, como pás, lápis, bolas de gude, corda, estilingue etc.

Os jogos, as brincadeiras, a dança e as práticas esportivas revelam, por seu lado, a cultura corporal de cada grupo social, constituindo-se em atividades privilegiadas nas quais o movimento é aprendido e significado.

Dado o alcance que a questão motora assume na atividade da criança, é muito importante que, ao lado das situações planejadas especialmente para trabalhar o movimento em suas várias dimensões, a instituição reflita sobre o espaço dado ao movimento em todos os momentos da rotina diária, incorporando os diferentes significados que lhe são atribuídos pelos familiares e pela comunidade.

Nesse sentido, é importante que o trabalho incorpore a expressividade e a mobilidade próprias às crianças. Assim, um grupo disciplinado não é aquele em que todos se mantêm quietos e calados, mas sim um grupo em que os vários elementos se encontram envolvidos e mobilizados pelas atividades propostas. Os deslocamentos, as conversas e as brincadeiras resultantes desse envolvimento não podem ser entendidos como dispersão ou desordem, e sim como uma manifestação natural das crianças. Compreender o caráter lúdico e expressivo das manifestações da motricidade infantil poderá ajudar o professor a organizar melhor a sua prática, levando em conta as necessidades das crianças.

Iolanda Huzak

A CRIANÇA E O MOVIMENTO

O primeiro ano de vida

Nessa fase, predomina a dimensão subjetiva do movimento, pois são as emoções o canal privilegiado de interação do bebê com o adulto e mesmo com outras crianças. O diálogo afetivo que se estabelece com o adulto, caracterizado pelo toque corporal, pelas modulações da voz, por expressões cada vez mais cheias de sentido, constitui-se em espaço privilegiado de aprendizagem. A criança imita o parceiro e cria suas próprias reações: balança o corpo, bate palmas, vira ou levanta a cabeça etc.

Ao lado dessas capacidades expressivas, o bebê realiza importantes conquistas no plano da sustentação do próprio corpo, representadas em ações como virar-se, rolar, sentar-se etc. Essas conquistas antecedem e preparam o aprendizado da locomoção, o que amplia muito a possibilidade de ação independente. É bom lembrar que, antes de aprender a andar, as crianças podem desenvolver formas alternativas de locomoção, como arrastar-se ou engatinhar.

Ao observar um bebê, pode-se constatar que é grande o tempo que ele dedica à explorações do próprio corpo — fica olhando as mãos paradas ou mexendo-as diante dos olhos, pega os pés e diverte-se em mantê-los sob o controle das mãos — como que descobrindo aquilo que faz parte do seu corpo e o que vem do mundo exterior. Pode-se também notar o interesse com que investiga os efeitos dos próprios gestos sobre os objetos do mundo exterior, por exemplo, puxando várias vezes a corda de um brinquedo que emite um som, ou tentando alcançar com as mãos o móbile pendurado sobre o berço, ou seja, repetindo seus atos buscando testar o resultado que produzem.

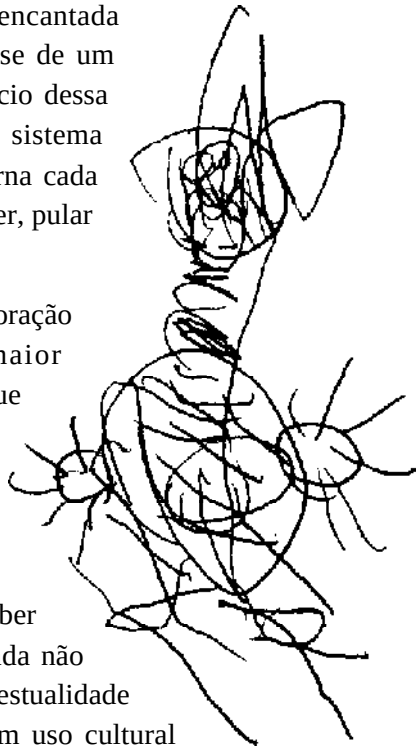
Essas ações exploratórias permitem que o bebê descubra os limites e a unidade do próprio corpo, conquistas importantes no plano da consciência corporal. As ações em que procura descobrir o efeito de seus gestos sobre os objetos propiciam a coordenação sensório-motora, a partir de quando seus atos se tornam instrumentos para atingir fins situados no mundo exterior. Do ponto de vista das relações com o objeto, a grande conquista do primeiro ano de vida é o gesto de preensão[3], o qual se constitui em recurso com múltiplas possibilidades de aplicação.

Aquisições como a preensão e a locomoção representam importantes conquistas no plano da motricidade objetiva. Consolidando-se como instrumentos de ação sobre o mundo, aprimoram-se conforme as oportunidades que se oferecem à criança de explorar o espaço, manipular objetos, realizar atividades diversificadas e desafiadoras.

[3] Preensão é o movimento das mãos que opõe o polegar aos outros dedos, utilizado para segurar, agarrar etc.

É curioso lembrar que a aceitação da importância da corporeidade para o bebê é relativamente recente, pois até bem pouco tempo prescrevia-se que ele fosse conservado numa espécie de estado de "crisálida" durante vários meses, envolvido em cueiros e faixas que o confinavam a uma única posição, tolhendo completamente seus movimentos espontâneos. Certamente esse hábito traduzia um cuidado, uma preocupação com a possibilidade de o bebê se machucar ao fazer movimentos para os quais sua ossatura e musculatura não estivessem, ainda, preparadas. Por outro lado, ao proteger o bebê dessa forma, se estava impedindo sua movimentação. Não tendo como interagir com o mundo físico e tendo menos possibilidades de interagir com o mundo social, era mais difícil expressar-se e desenvolver as habilidades necessárias para uma relação mais independente com o ambiente.

Crianças de um a três anos



Logo que aprende a andar, a criança parece tão encantada com sua nova capacidade que se diverte em locomover-se de um lado para outro, sem uma finalidade específica. O exercício dessa capacidade, somado ao progressivo amadurecimento do sistema nervoso, propicia o aperfeiçoamento do andar, que se torna cada vez mais seguro e estável, desdobrando-se nos atos de correr, pular e suas variantes.

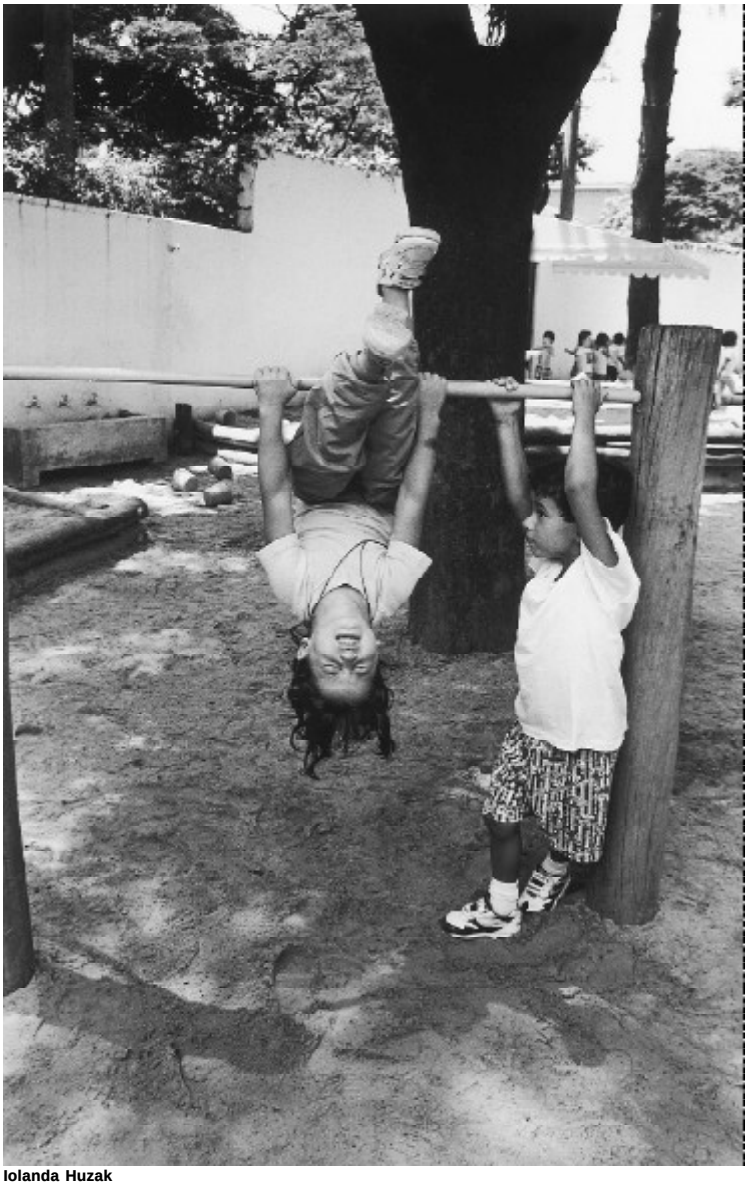
A grande independência que andar propicia na exploração do espaço é acompanhada também por uma maior disponibilidade das mãos: a criança dessa idade é aquela que não pára, mexe em tudo, explora, pesquisa.

Ao mesmo tempo que explora, aprende gradualmente a adequar seus gestos e movimentos às suas intenções e às demandas da realidade. Gestos como o de segurar uma colher para comer ou uma xícara para beber e o de pegar um lápis para marcar um papel, embora ainda não muito seguros, são exemplos dos progressos no plano da gestualidade instrumental. O fato de manipular objetos que tenham um uso cultural bem definido não significa que a manipulação se restrinja a esse uso, já que o caráter expressivo do movimento ainda predomina. Assim, se a criança dessa idade pode pegar uma xícara para beber água, pode também pegá-la simplesmente para brincar, explorando as várias possibilidades de seu gesto.

Outro aspecto da dimensão expressiva do ato motor é o desenvolvimento dos gestos simbólicos, tanto aqueles ligados ao faz-de-conta quanto os que possuem uma função indicativa, como apontar, dar tchau etc. No faz-de-conta pode-se observar situações em

que as crianças revivem uma cena recorrendo somente aos seus gestos, por exemplo, quando, colocando os braços na posição de ninar, os balançam, fazendo de conta que estão embalando uma boneca. Nesse tipo de situação, a imitação desempenha um importante papel.

No plano da consciência corporal, nessa idade a criança começa a reconhecer a imagem de seu corpo, o que ocorre principalmente por meio das interações sociais que estabelece e das brincadeiras que faz diante do espelho. Nessas situações, ela aprende a reconhecer as características físicas que integram a sua pessoa, o que é fundamental para a construção de sua identidade[4].



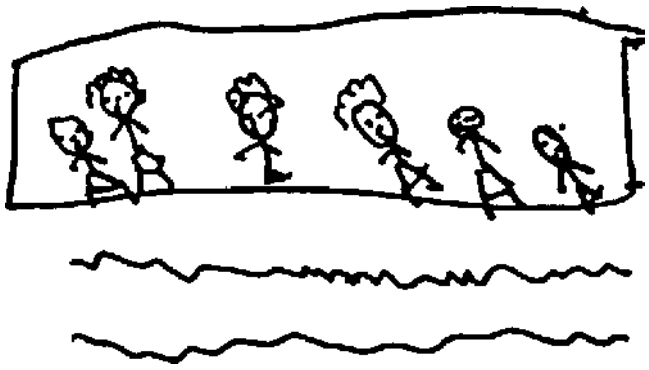
Iolanda Huzak

[4] Os aspectos relativos à consciência e apropriação da imagem corporal da criança estão contemplados também no documento de Identidade e Autonomia.

Crianças de quatro a seis anos

Nessa faixa etária constata-se uma ampliação do repertório de gestos instrumentais, os quais contam com progressiva precisão. Atos que exigem coordenação de vários segmentos motores e o ajuste a objetos específicos, como recortar, colar, encaixar pequenas peças etc., sofisticam-se. Ao lado disso, permanece a tendência lúdica da motricidade, sendo muito comum que as crianças, durante a realização de uma atividade, desviem a direção de seu gesto; é o caso, por exemplo, da criança que está recortando e que de repente põe-se a brincar com a tesoura, transformando-a num avião, numa espada etc.

Gradativamente, o movimento começa a submeter-se ao controle voluntário, o que se reflete na capacidade de planejar e antecipar ações — ou seja, de pensar antes de agir — e no desenvolvimento crescente de recursos de contenção motora. A possibilidade de planejar seu próprio movimento mostra-se presente, por exemplo, nas conversas entre crianças em que uma narra para a outra o que e como fará para realizar determinada ação: “Eu vou lá, vou pular assim e vou pegar tal coisa...”.



Os recursos de contenção motora, por sua vez, se traduzem no aumento do tempo que a criança consegue manter-se numa mesma posição. Vale destacar o enorme esforço que tal aprendizado exige da criança, já que, quando o corpo está parado, ocorre intensa atividade muscular para mantê-lo na mesma postura. Do ponto de vista da atividade muscular, os recursos de expressividade correspondem a variações do tônus (grau de tensão do músculo), que respondem também pelo equilíbrio e sustentação das posturas corporais.

O maior controle sobre a própria ação resulta em diminuição da impulsividade motora que predominava nos bebês.

É grande o volume de jogos e brincadeiras encontradas nas diversas culturas que envolvem complexas seqüências motoras para serem reproduzidas, propiciando conquistas no plano da coordenação e precisão do movimento.

As práticas culturais predominantes e as possibilidades de exploração oferecidas pelo meio no qual a criança vive permitem que ela desenvolva capacidades e construa repertórios próprios. Por exemplo, uma criança criada num bairro em que o futebol é uma prática comum poderá interessar-se pelo esporte e aprender a jogar desde cedo. Uma criança que vive à beira de um rio utilizado, por exemplo, como forma de lazer pela comunidade provavelmente aprenderá a nadar sem que seja preciso entrar numa escola de natação, como pode ser o caso de uma criança de ambiente urbano. Habilidades de subir em árvores,

escalar alturas, pular distâncias, certamente serão mais fáceis para crianças criadas em locais próximos à natureza, ou que tenham acesso a parques ou praças.

As brincadeiras que compõem o repertório infantil e que variam conforme a cultura regional apresentam-se como oportunidades privilegiadas para desenvolver habilidades no plano motor, como empinar pipas, jogar bolinhas de gude, atirar com estilingue, pular amarelinha etc.

OBJETIVOS

Crianças de zero a três anos

A prática educativa deve se organizar de forma a que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- familiarizar-se com a imagem do próprio corpo;
- explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação;
- deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar, correr, pular etc., desenvolvendo atitude de confiança nas próprias capacidades motoras;
- explorar e utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para o uso de objetos diversos.

Crianças de quatro a seis anos

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

- ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação;
- explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades de seu corpo;
- controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações;
- utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para ampliar suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetos;
- apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos e desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo.

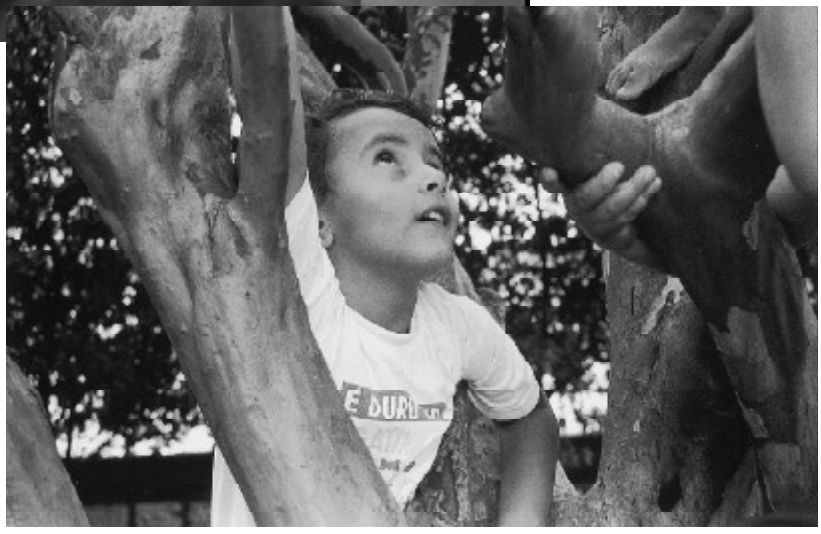
CONTEÚDOS

A organização dos conteúdos para o trabalho com movimento deverá respeitar as diferentes capacidades das crianças em cada faixa etária, bem como as diversas culturas corporais presentes nas muitas regiões do país.

Os conteúdos deverão priorizar o desenvolvimento das capacidades expressivas e instrumentais do movimento, possibilitando a apropriação corporal pelas crianças de forma que possam agir com cada vez mais intencionalidade. Devem ser organizados num processo contínuo e integrado que envolve múltiplas experiências corporais, possíveis de serem realizadas pela criança sozinha ou em situações de interação. Os diferentes espaços e materiais, os diversos repertórios de cultura corporal expressos em brincadeiras, jogos, danças, atividades esportivas e outras práticas sociais são algumas das condições necessárias para que esse processo ocorra.

Os conteúdos estão organizados em dois blocos. O primeiro refere-se às possibilidades expressivas do movimento e o segundo ao seu caráter instrumental.

Iolanda Huzak



Expressividade

A dimensão subjetiva do movimento deve ser contemplada e acolhida em todas as situações do dia-a-dia na instituição de educação infantil, possibilitando que as crianças utilizem gestos, posturas e ritmos para se expressar e se comunicar. Além disso, é possível criar, intencionalmente, oportunidades para que as crianças se apropriem dos significados expressivos do movimento.

A dimensão expressiva do movimento engloba tanto as expressões e comunicação de idéias, sensações e sentimentos pessoais como as manifestações corporais que estão relacionadas com a cultura. A dança é uma das manifestações da cultura corporal dos diferentes grupos sociais que está intimamente associada ao desenvolvimento das capacidades expressivas das crianças. A aprendizagem da dança pelas crianças, porém, não pode estar determinada pela marcação e definição de coreografias pelos adultos.

CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS

- Reconhecimento progressivo de segmentos e elementos do próprio corpo por meio da exploração, das brincadeiras, do uso do espelho e da interação com os outros.
- Expressão de sensações e ritmos corporais por meio de gestos, posturas e da linguagem oral.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Atividades como o banho e a massagem são oportunidades privilegiadas de explorar o próprio corpo, assim como de experimentar diferentes sensações, inclusive junto com outras crianças.

Brincadeiras que envolvam o canto e o movimento, simultaneamente, possibilitam a percepção rítmica, a identificação de segmentos do corpo e o contato físico. A cultura popular infantil é uma riquíssima fonte na qual se pode buscar cantigas e brincadeiras de cunho afetivo nas quais o contato corporal é o seu principal conteúdo, como no seguinte exemplo: "& Conheço um jacaré &que gosta de comer. & Esconda a sua **perna**, & senão o jacaré come sua **perna** e o seu dedão do pé &"[5].Os jogos e brincadeiras que envolvem as modulações de voz, as melodias e a percepção rítmica — tão características das canções de ninar, associadas ao ato de embalar, e aos brincos[6], brincadeiras ritmadas que combinam

[5] Nesse tipo de brincadeira, o adulto pode tocar diferentes partes do corpo da criança (no exemplo dado a perna é a parte do corpo em evidência), nomeando-a.

[6] Segundo Veríssimo de Melo, os brincos são "esses primeiros e ingênuos mimos infantis (...) que entretêm o bebê que está sem sono ou que acordou mais sorridente e feliz do que nunca".

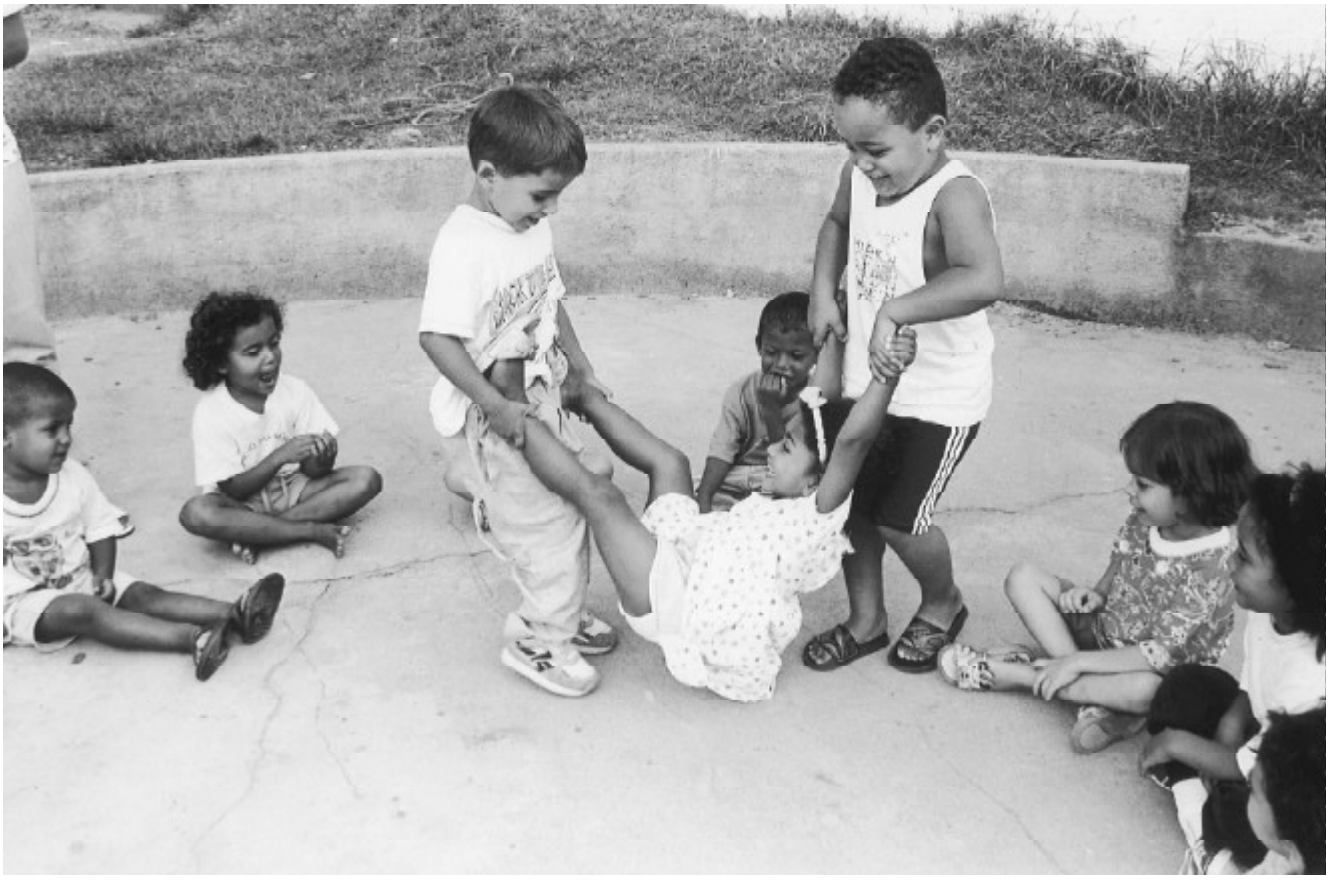
gestos e música — podem fazer parte de seqüências de atividades. Essas brincadeiras, ao propiciar o contato corporal da criança com o adulto, auxiliam o desenvolvimento de suas capacidades expressivas. Um exemplo é a variante brasileira de um brinco de origem portuguesa no qual o adulto segura a criança em pé ou sentada em seu colo e imita o movimento do serrador enquanto canta: "& Serra, serra, serrador, & Serra o papo do vovô. & Serra um, serra dois, & serra três, serra quatro, &serra cinco, serra seis, &serra sete, serra oito, & serra nove, serra dez! &".

É importante que nos berçários e em cada sala haja um espelho grande o suficiente para permitir que várias crianças possam se ver refletidas ao mesmo tempo, oferecendo a elas a possibilidade de vivenciar e compartilhar descobertas fundamentais. O espelho deve estar situado de forma a permitir a visão do corpo inteiro, ao lado do qual poderão ser colocados colchonetes, tapetes, almofadas, brinquedos variados etc. Alguns materiais, em contato com o corpo da criança, podem proporcionar experiências significativas no que diz respeito à sensibilidade corporal. As características físicas de fluidez, textura, temperatura e plasticidade da terra, da areia e da água propiciam atividades sensíveis interessantes, como o banho de esguicho, construir castelos com areia, fazer bolo de lama etc. Outra sugestão é o uso de tecidos de diferentes texturas e pesos, ou materiais de temperaturas diferentes, em brincadeiras prazerosas como esconder sob um pano grosso; fazer cabanas; túneis e labirintos construídos com filó etc.

As mímicas faciais e gestos possuem um papel importante na expressão de sentimentos e em sua comunicação. É importante que a criança dessa faixa etária conheça suas próprias capacidades expressivas e aprenda progressivamente a identificar as expressões dos outros, ampliando sua comunicação. Brincar de fazer caretas ou de imitar bichos propicia a descoberta das possibilidades expressivas de si próprio e dos outros.

Participar de brincadeiras de roda ou de danças circulares, como "A Galinha do Vizinho" ou "Ciranda, Cirandinha", favorecem o desenvolvimento da noção de ritmo individual e coletivo, introduzindo as crianças em movimentos inerentes à dança. Brincadeiras tradicionais como "A Linda Rosa Juvenil", na qual a cada verso corresponde um gesto, proporcionam também a oportunidade de descobrir e explorar movimentos ajustados a um ritmo, conservando fortemente a possibilidade de expressar emoções.

O professor precisa cuidar de sua expressão e posturas corporais ao se relacionar com as crianças. Não deve esquecer que seu corpo é um veículo expressivo, valorizando e adequando os próprios gestos, mímicas e movimentos na comunicação com as crianças, como quando as acolhe no seu colo, oferece alimentos ou as toca na hora do banho. O professor, também, é modelo para as crianças, fornecendo-lhes repertório de gestos e posturas quando, por exemplo, conta histórias pontuando idéias com gestos expressivos ou usa recursos vocais para enfatizar sua dramaticidade. Conhecer jogos e brincadeiras e refletir sobre os tipos de movimentos que envolvem é condição importante para ajudar as crianças a desenvolverem uma motricidade harmoniosa.



Iolanda Huzak

CRIANÇAS DE QUATRO A SEIS ANOS

- Utilização expressiva intencional do movimento nas situações cotidianas e em suas brincadeiras.
- Percepção de estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente por meio da dança, brincadeiras e de outros movimentos.
- Valorização e ampliação das possibilidades estéticas do movimento pelo conhecimento e utilização de diferentes modalidades de dança.
- Percepção das sensações, limites, potencialidades, sinais vitais e integridade do próprio corpo.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

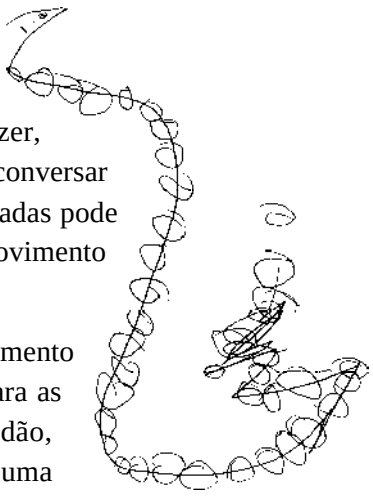
O espelho continua a se fazer necessário para a construção e afirmação da imagem corporal em brincadeiras nas quais meninos e meninas poderão se fantasiar, assumir papéis,

se olharem. Nesse sentido, um conjunto de maquiagem, fantasias diversas, roupas velhas de adultos, sapatos, bijuterias e acessórios são ótimos materiais para o faz-de-conta nessa faixa etária. Com eles, e diante do espelho, a criança consegue perceber que sua imagem muda, sem que modifique a sua pessoa.

Pode-se propor alguns jogos e brincadeiras envolvendo a interação, a imitação e o reconhecimento do corpo, como "Siga o Mestre" e "Seu Lobo"[7].

O professor pode propor atividades em que as crianças, de forma mais sistemática, observem partes do próprio corpo ou de seus amigos, usando-as como modelo, como, por exemplo, para moldar, pintar ou desenhar. Essa possibilidade pode ser aprofundada, se forem pesquisadas também obras de arte em que partes do corpo foram retratadas ou esculpidas.

É importante lembrar que nesse tipo de trabalho não há necessidade de se estabelecer uma hierarquia prévia entre as partes do corpo que serão trabalhadas. Pensar que para a criança é mais fácil começar a perceber o próprio corpo pela cabeça, depois pelo tronco e por fim pelos membros, por exemplo, pode não corresponder à sua experiência real. Nesse sentido, o professor precisa estar bastante atento aos conhecimentos prévios das crianças acerca de si mesmas e de sua corporeidade, para adequar seus projetos e a melhor maneira de trabalhá-los com o grupo de crianças.



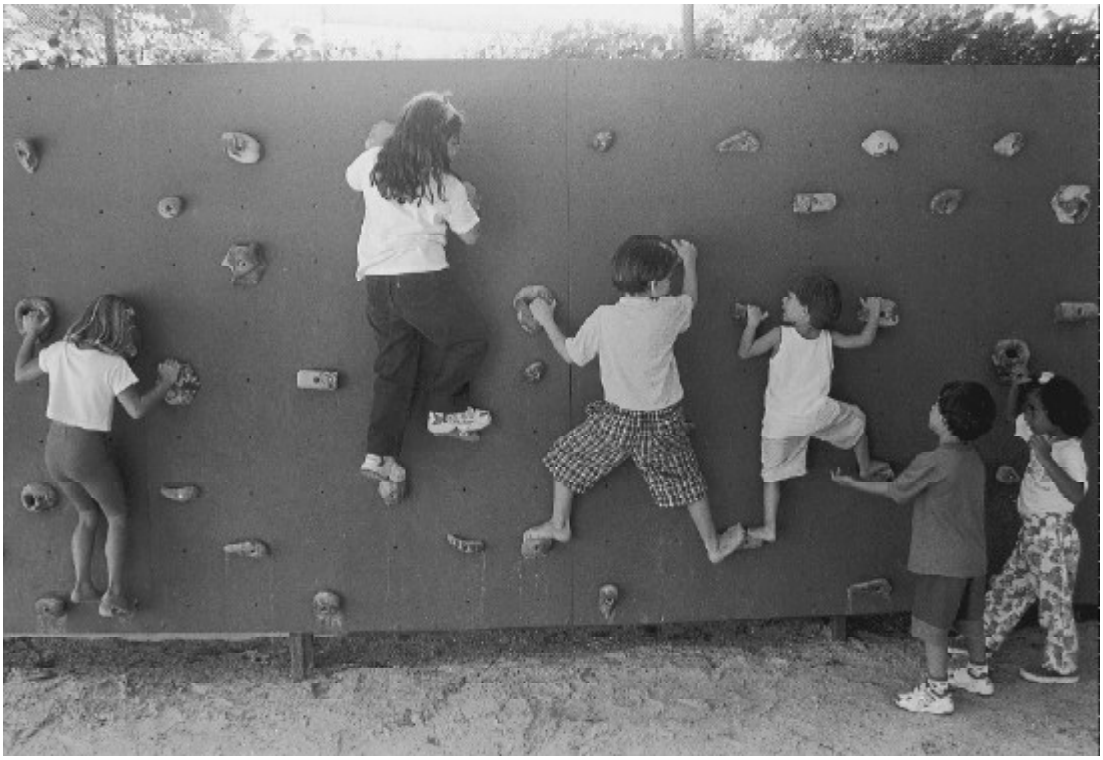
O reconhecimento dos sinais vitais e de suas alterações, como a respiração, os batimentos cardíacos, assim como as sensações de prazer, podem ser trabalhados com as crianças. Perceber esses sinais, refletir e conversar sobre o que acontece quando as crianças correm, rolam ou são massageadas pode garantir a ampliação do conhecimento sobre seu corpo e expressão do movimento de forma mais harmoniosa.

Representar experiências observadas e vividas por meio do movimento pode se transformar numa atividade bastante divertida e significativa para as crianças. Derreter como um sorvete, flutuar como um floco de algodão, balançar como as folhas de uma árvore, correr como um rio, voar como uma

[7] "Siga o Mestre": brincadeira comum em todo o país. Consiste em eleger um "mestre" por sorteio; este executa vários movimentos diferentes, que devem ser imitados por todas as crianças. Uma variação é torná-lo cumulativo: numa roda, uma criança começa a fazer determinado movimento, que todas as outras passam a imitar; a criança ao lado acrescenta um novo movimento, sem deixar de repetir o primeiro; a próxima criança acrescentará mais um, repetindo a seqüência de três, e assim por diante. "Seu Lobo": no meio da roda, fica uma criança, que será o Lobo. As crianças da roda cantam: "Vamos passear no bosque enquanto Seu Lobo não vem", duas vezes. Perguntam: "Está pronto, seu Lobo?", ao que o Lobo responde: "Estou tomando banho", imitando o gesto de tomar banho. As crianças, então, repetem o refrão, sempre alternando-o a uma nova pergunta, que o Lobo deve responder, acompanhada de gestos: "Estou me enxugando; estou vestindo a cueca; estou vestindo a calça; estou vestindo a camisa; estou calçando as meias; estou calçando os sapatos; estou colocando a gravata; estou botando o paletó; estou penteando o cabelo; estou botando o chapéu; estou pondo os óculos etc.". Ao último "Está pronto, Seu Lobo?" ele responde: "Vou buscar a bengala". É o sinal para que todas as crianças saiam correndo e o lobo atrás. A criança que for pega será o próximo Lobo.

gaivota, cair como um raio etc., são exercícios de imaginação e criatividade que reiteram a importância do movimento para expressar e comunicar idéias e emoções.

No Brasil existem inúmeras danças, folguedos, brincadeiras de roda e cirandas que, além do caráter de socialização que representam, trazem para a criança a possibilidade de realização de movimentos de diferentes qualidades expressivas e rítmicas. A roda otimiza a percepção de um ritmo comum e a noção de conjunto. Há muitas brincadeiras de roda[8], como o coco de roda alagoano, o bumba-meu-boi maranhense, a catira paulista, o maracatu e o frevo pernambucanos, a chula rio-grandense, as cirandas, as quadrilhas, entre tantas outras. O fato de todas essas manifestações expressivas serem realizadas em grupo acrescentam ao movimento um sentido socializador e estético.



Iolanda Huzak

Equilíbrio e coordenação

As ações que compõem as brincadeiras envolvem aspectos ligados à coordenação do movimento e ao equilíbrio. Por exemplo, para saltar um obstáculo, as crianças precisam coordenar habilidades motoras como velocidade, flexibilidade e força, calculando a maneira mais adequada de conseguir seu objetivo. Para empinar uma pipa, precisam coordenar a

[8] Os professores poderão encontrar material bastante variado nas obras de Mário de Andrade, que pesquisou profundamente as danças populares e dramáticas brasileiras.

força e a flexibilidade dos movimentos do braço com a percepção espacial e, se for preciso correr, a velocidade etc.

As instituições devem assegurar e valorizar, em seu cotidiano, jogos motores e brincadeiras que contemplem a progressiva coordenação dos movimentos e o equilíbrio das crianças. Os jogos motores de regras trazem também a oportunidade de aprendizagens sociais, pois ao jogar, as crianças aprendem a competir, a colaborar umas com as outras, a combinar e a respeitar regras.

CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS

- Exploração de diferentes posturas corporais, como sentar-se em diferentes inclinações, deitar-se em diferentes posições, ficar ereto apoiado na planta dos pés com e sem ajuda etc.
- Ampliação progressiva da destreza para deslocar-se no espaço por meio da possibilidade constante de arrastar-se, engatinhar, rolar, andar, correr, saltar etc.
- Aperfeiçoamento dos gestos relacionados com a preensão, o encaixe, o traçado no desenho, o lançamento etc., por meio da experimentação e utilização de suas habilidades manuais em diversas situações cotidianas.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Quanto menor a criança, maior é a responsabilidade do adulto de lhe proporcionar experiências posturais e motoras variadas. Para isso ele deve modificar as posições das crianças quando sentadas ou deitadas; observar os bebês para descobrir em que posições ficam mais ou menos confortáveis; tocar, acalentar e massagear freqüentemente os bebês para que eles possam perceber partes do corpo que não alcançam sozinhos.

O professor pode organizar o ambiente com materiais que propiciem a descoberta e exploração do movimento. Materiais que rolem pelo chão, como cilindros e bolas de diversos tamanhos, sugerem às crianças que se arrastem, engatinhem ou caminhem atrás deles ou ainda que rolem sobre eles. As bolas podem ser chutadas, lançadas, quicadas etc. Túneis de pano sugerem às crianças que se abaixem e utilizem a força dos músculos dos braços e das pernas para percorrer seu interior. Móbiles e outros penduricalhos sugerem que as crianças exercitem a posição ereta, nas tentativas de erguer-se para tocá-los. Almofadas organizadas num ambiente com livros ou gibis e brinquedos convidam as crianças a sentarem ou deitarem, concentradas nas suas atividades.

Iolanda Huzak

O professor pode organizar atividades que exijam o aperfeiçoamento das capacidades motoras das crianças, ou que lhes tragam novos desafios, considerando seus progressos. Um bom exemplo são as organizações de circuitos no espaço externo ou interno de modo a sugerir às crianças desafios corporais variados. Podem-se criar, com pneus, bancos, tábuas de madeira etc., túneis, pontes, caminhos, rampas e labirintos nos quais as crianças podem saltar para dentro, equilibrar-se, andar, escorregar etc.

Algumas brincadeiras tradicionais podem contribuir para a qualidade das experiências motoras e posturais das crianças, como, por exemplo, a brincadeira de estátua cuja regra principal é a de que as crianças fiquem paradas como estátua a um sinal, promovendo a manutenção do tônus muscular durante algum tempo.

CRIANÇAS DE QUATRO A SEIS ANOS

- Participação em brincadeiras e jogos que envolvam correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar etc., para ampliar gradualmente o conhecimento e controle sobre o corpo e o movimento.
- Utilização dos recursos de deslocamento e das habilidades de força, velocidade, resistência e flexibilidade nos jogos e brincadeiras dos quais participa.
- Valorização de suas conquistas corporais.
- Manipulação de materiais, objetos e brinquedos diversos para aperfeiçoamento de suas habilidades manuais.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

É importante possibilitar diferentes movimentos que aparecem em atividades como lutar, dançar, subir e descer de árvores ou obstáculos, jogar bola, rodar bambolê etc. Essas experiências devem ser oferecidas sempre, com o cuidado de evitar enquadrar as crianças em modelos de comportamento estereotipados, associados ao gênero masculino e feminino, como, por exemplo, não deixar que as meninas joguem futebol ou que os meninos rodem bambolê.

A brincadeira de pular corda, tão popular no Brasil, propõe às crianças uma pesquisa corporal intensa, tanto em relação às diferentes qualidades de movimento que sugere (rápidos ou lentos; pesados ou leves) como também em relação à percepção espaço-temporal, já que, para "entrar" na corda, as crianças devem sentir o ritmo de suas batidas no chão para perceber o momento certo. A corda pode também ser utilizada em outras brincadeiras desafiadoras. Ao ser amarrada no galho de uma árvore, possibilita à criança pendurar-se e balançar-se; ao ser esticada em diferentes alturas, permite que as crianças se arrastem, agachem etc.

Os primeiros jogos de regras são valiosos para o desenvolvimento de capacidades corporais de equilíbrio e coordenação, mas trazem também a oportunidade, para as crianças, das primeiras situações competitivas, em que suas habilidades poderão ser valorizadas de acordo com os objetivos do jogo. É muito importante que o professor esteja atento aos conflitos que possam surgir nessas situações, ajudando as crianças a desenvolver uma atitude de competição de forma saudável. Nesta faixa etária, o professor é quem ajudará as crianças a combinar e cumprir regras, desenvolvendo atitudes de respeito e cooperação tão necessárias, mais tarde, no desenvolvimento das habilidades desportivas.

São muitos os jogos existentes nas diferentes regiões do Brasil que podem ser utilizados para esse fim; cabe ao professor levantar junto a crianças, familiares e comunidade aqueles mais significativos[9]. As brincadeiras e jogos envolvem a descoberta e a exploração de capacidades físicas e a expressão de emoções, afetos e sentimentos. Além de alegria e prazer, algumas vezes a exposição de seu corpo e de seus movimentos podem gerar vergonha, medo ou raiva. Isso também precisa ser considerado pelo professor para que ele possa ajudar as crianças a lidar de forma positiva com limites e possibilidades do próprio corpo.

As diferentes atividades que ocorrem nas instituições requerem das crianças posturas corporais distintas. Cabe ao professor organizar o ambiente de tal forma a garantir a postura mais adequada para cada atividade, não as restringindo a modelos estereotipados.

---

[9] Na bibliografia, o professor encontrará alguns títulos que compilam várias brincadeiras e jogos tradicionais de todo o Brasil, como amarelinha ou avião; caracol; cabra-cega ou cobra-cega; boca-de-forno; pega-pega; esconde-esconde; coelhinho sai da toca etc.

Fotos: Iolanda Huzak

ORIENTAÇÕES GERAIS PARA O PROFESSOR

É muito importante que o professor perceba os diversos significados que pode ter a atividade motora para as crianças. Isso poderá contribuir para que ele possa ajudá-las a ter uma percepção adequada de seus recursos corporais, de suas possibilidades e limitações sempre em transformação, dando-lhes condições de se expressarem com liberdade e de aperfeiçoarem suas competências motoras.

O professor deve refletir sobre as solicitações corporais das crianças e sua atitude diante das manifestações da motricidade infantil, compreendendo seu caráter lúdico e expressivo. Além de refletir acerca das possibilidades posturais e motoras oferecidas no conjunto das atividades, é interessante planejar situações de trabalho voltadas para aspectos mais específicos do desenvolvimento corporal e motor. Nessa perspectiva, o professor deverá avaliar constantemente o tempo de contenção motora ou de manutenção de uma mesma postura de maneira a adequar as atividades às possibilidades das crianças de diferentes idades.

Outro ponto de reflexão diz respeito à lateralidade, ou seja, à predominância para o uso de um lado do corpo. Durante o processo de definição da lateralidade, as crianças podem usar, indiscriminadamente, ambos os lados do corpo. Espontaneamente a criança irá manifestar a preferência pelo uso de uma das mãos, definindo-se como destra ou canhota. Assim, cabe ao professor acolher suas preferências, sem impor-lhes, por exemplo, o uso da mão direita.

A organização do ambiente, dos materiais e do tempo visam a auxiliar que as manifestações motoras das crianças estejam integradas nas diversas atividades da rotina. Para isso, os espaços externos e internos devem ser amplos o suficiente para acolher as manifestações da motricidade infantil. Os objetos, brinquedos e materiais devem auxiliar as atividades expressivas e instrumentais do movimento.

Organização do tempo

Os conteúdos relacionados ao movimento deverão ser trabalhados inseridos na rotina. As atividades que buscam valorizar o movimento nas suas dimensões expressivas, instrumentais e culturais podem ser realizadas diariamente de maneira planejada ou não.

Também podem ser realizados projetos que integrem vários conhecimentos ligados ao movimento. A apresentação de uma dança tradicional, por exemplo, pode-se constituir em um interessante projeto para as crianças maiores, quando necessitam:

- pesquisar diferentes danças tradicionais brasileiras para selecionar aquela que mais interessar às crianças;

- informar-se sobre a origem e história da dança selecionada;
- desenvolver recursos expressivos e aprender os passos para a dança;
- confeccionar as roupas necessárias para a apresentação;
- planejar a apresentação, confeccionando cartazes, convites etc.

Da mesma forma, podem ser desenvolvidos projetos envolvendo jogos e brincadeiras de roda, circuitos motores etc.

Observação, registro e avaliação formativa

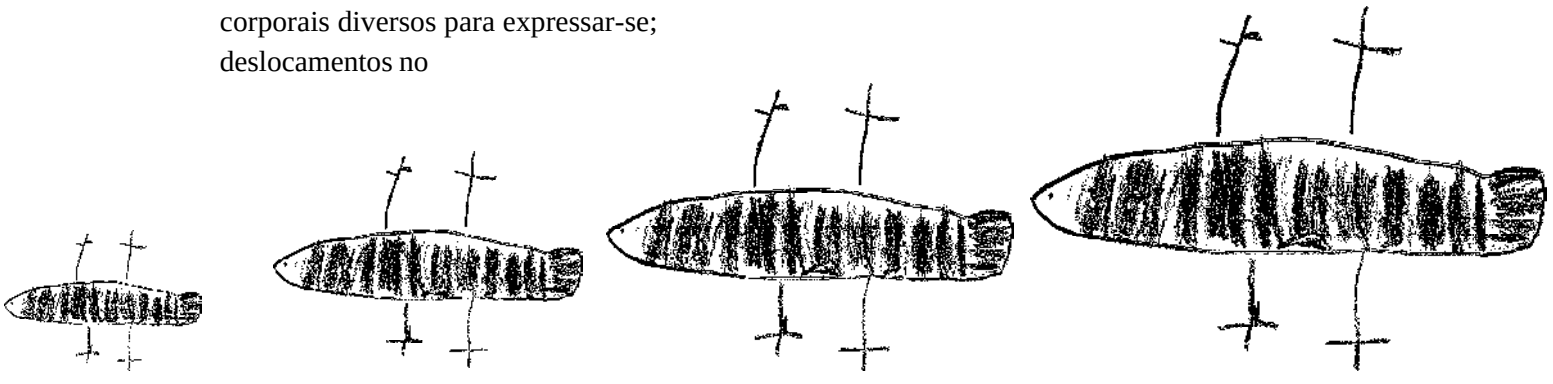
Para que se tenha condições reais de avaliar se uma criança está ou não desenvolvendo uma motricidade saudável, faz-se necessário refletir sobre o ambiente da instituição e o trabalho ali desenvolvido: ele é suficientemente desafiador? Será que as crianças não ficam muito tempo sentadas, sem oportunidades de exercitar outras posturas? As atividades oferecidas propiciam situações de interação?

A avaliação do movimento deve ser contínua, levando em consideração os processos vivenciados pelas crianças, resultado de um trabalho intencional do professor. Deverá constituir-se em instrumento para a reorganização de objetivos, conteúdos, procedimentos, atividades e como forma de acompanhar e conhecer cada criança e grupo.

A observação cuidadosa sobre cada criança e sobre o grupo fornece elementos que podem auxiliar na construção de uma prática que considere o corpo e o movimento das crianças.

Devem ser documentados os aspectos referentes a expressividade do movimento e sua dimensão instrumental. É recomendável que o professor atualize, sistematicamente, suas observações, documentando mudanças e conquistas.

São consideradas como experiências prioritárias para a aprendizagem do movimento realizada pelas crianças de zero a três anos: uso de gestos e ritmos corporais diversos para expressar-se; deslocamentos no



espaço sem ajuda. Para que isso ocorra é necessário que sejam oferecidas condições para que as crianças explorem suas capacidades expressivas, aceitando com confiança desafios corporais.

A partir dos quatro e até os seis anos, uma vez que tenham tido muitas oportunidades, na instituição de educação infantil, de vivenciar experiências envolvendo o movimento, pode-se esperar que as crianças o reconheçam e o utilizem como linguagem expressiva e participem de jogos e brincadeiras envolvendo habilidades motoras diversas.

É importante informar sempre as crianças acerca de suas competências. Desde pequenas, a valorização de seu esforço e comentários a respeito de como estão construindo e se apropriando desse conhecimento são atitudes que as encorajam e situam com relação à própria aprendizagem. É sempre bom lembrar que seu empenho e suas conquistas devem ser valorizados em função de seus progressos e do próprio esforço, evitando colocá-las em situações de comparação.

Fotos: Iolanda Huzak

MÚSICA

Iolanda Huzak

INTRODUÇÃO

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga, era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da matemática e da filosofia.

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente.

PRESENÇA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IDÉIAS E PRÁTICAS CORRENTES

A música no contexto da educação infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido, em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol etc.; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores etc., traduzidos em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada.

Outra prática corrente tem sido o uso das bandinhas rítmicas para o desenvolvimento motor, da audição, e do domínio rítmico. Essas bandinhas utilizam instrumentos — pandeirinhos, tamborzinhos, pauzinhos etc. — muitas vezes confeccionados com material inadequado e conseqüentemente com qualidade sonora deficiente. Isso reforça o aspecto mecânico e a imitação, deixando pouco ou nenhum espaço às atividades de criação ou às questões ligadas a percepção e conhecimento das possibilidades e qualidades expressivas dos sons.

Ainda que esses procedimentos venham sendo repensados, muitas instituições encontram dificuldades para integrar a linguagem musical ao contexto educacional. Constata-se uma defasagem entre o trabalho realizado na área de Música e nas demais áreas do conhecimento, evidenciada pela realização de atividades de reprodução e imitação em detrimento de atividades voltadas à criação e à elaboração musical. Nesses contextos, a música é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir, e não uma linguagem cujo conhecimento se constrói.

A música está presente em diversas situações da vida humana. Existe música para adormecer, música para dançar, para chorar os mortos, para conclamar o povo a lutar, o que remonta à sua função ritualística. Presente na vida diária de alguns povos, ainda hoje é tocada e dançada por todos, seguindo costumes que respeitam as festividades e os momentos próprios a cada manifestação musical. Nesses contextos, as crianças entram em contato com a cultura musical desde muito cedo e assim começam a aprender suas tradições musicais[10].

Mesmo que as formas de organização social e o papel da música nas sociedades modernas tenham se transformado, algo de seu caráter ritual é preservado, assim como certa tradição do fazer e ensinar por imitação e “por ouvido”, em que se misturam intuição,

[10] É o caso das crianças indígenas, ou das crianças integrantes de comunidades musicais, como os filhos de integrantes de Escolas de Samba, Congadas, Siriris etc.

conhecimento prático e transmissão oral. Essas questões devem ser consideradas ao se pensar na aprendizagem, pois o contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical desde os primeiros anos de vida é importante ponto de partida para o processo de musicalização. Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos[11] etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados.

Pesquisadores e estudiosos vêm traçando paralelos entre o desenvolvimento infantil e o exercício da expressão musical, resultando em propostas que respeitam o modo de perceber, sentir e pensar, em cada fase, e contribuindo para que a construção do conhecimento dessa linguagem ocorra de modo significativo[12]. O trabalho com Música proposto por este documento fundamenta-se nesses estudos, de modo a garantir à criança a possibilidade de vivenciar e refletir sobre questões musicais, num exercício sensível e expressivo que também oferece condições para o desenvolvimento de habilidades, de formulação de hipóteses e de elaboração de conceitos.

Compreende-se a música como linguagem e forma de conhecimento. Presente no cotidiano de modo intenso, no rádio, na TV, em gravações, *jingles* etc., por meio de brincadeiras e manifestações espontâneas ou pela intervenção do professor ou familiares, além de outras situações de convívio social, a linguagem musical tem estrutura e características próprias, devendo ser considerada como:

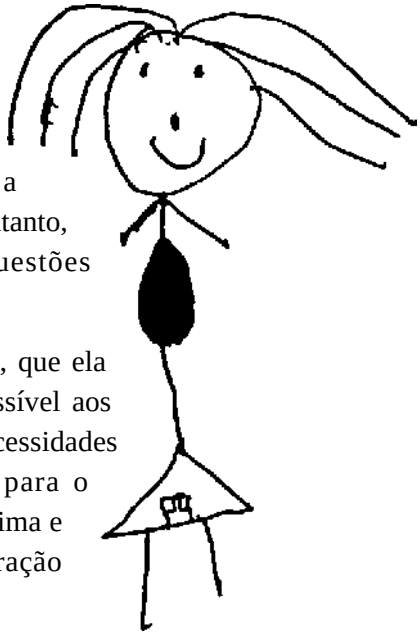
- produção — centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais[13] a interpretação, a improvisação e a composição;
- apreciação — percepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver, por meio do prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e reconhecimento;
- reflexão — sobre questões referentes à organização, criação, produtos e produtores musicais.

[11] Os jogos de mãos, tradicionais e presentes em todas as culturas, caracterizam-se pelas brincadeiras rítmicas ou melódicas integrando texto e batimentos com as mãos, realizadas por duplas, trios ou quartetos de crianças. Exemplos: “Eu com as quatro”, “No velho Oeste”, “Fui à China” etc.

[12] Nesse sentido, deve-se pesquisar o trabalho do educador musical inglês Keith Swanwick, da americana Marilyn P. Zimmerman, do compositor e pedagogo francês François Delalande e do americano Howard Gardner, entre outros.

[13] Tudo aquilo que resulta da organização dos sons em linguagem musical.

Deve ser considerado o aspecto da integração do trabalho musical às outras áreas, já que, por um lado, a música mantém contato estreito e direto com as demais linguagens expressivas (movimento, expressão cênica, artes visuais etc.), e, por outro, torna possível a realização de projetos integrados. É preciso cuidar, no entanto, para que não se deixe de lado o exercício das questões especificamente musicais.



O trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da auto-estima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social.

Iolanda Huzak

A CRIANÇA E A MÚSICA

O ambiente sonoro, assim como a presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas, parlendas etc., reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem. Encantados com o que ouvem, os bebês tentam imitar e responder, criando momentos significativos no desenvolvimento afetivo e cognitivo, responsáveis pela criação de vínculos tanto com os adultos quanto com a música. Nas interações que se estabelecem, eles constroem um repertório que lhes permite iniciar uma forma de comunicação por meio dos sons.

O balbucio e o ato de cantarolar dos bebês têm sido objetos de pesquisas que apresentam dados importantes sobre a complexidade das linhas melódicas cantaroladas até os dois anos de idade, aproximadamente[14]. Procuram imitar o que ouvem e também inventam linhas melódicas ou ruídos, explorando possibilidades vocais, da mesma forma como interagem com os objetos e brinquedos sonoros disponíveis, estabelecendo, desde então, um jogo caracterizado pelo exercício sensorial e motor com esses materiais.

A escuta de diferentes sons (produzidos por brinquedos sonoros ou oriundos do próprio ambiente doméstico) também é fonte de observação e descobertas, provocando respostas. A audição de obras musicais enseja as mais diversas reações: os bebês podem manter-se atentos, tranqüilos ou agitados.

Do primeiro ao terceiro ano de vida, os bebês ampliam os modos de expressão musical pelas conquistas vocais e corporais. Podem articular e entoar um maior número de sons, inclusive os da língua materna, reproduzindo letras simples, refrões, onomatopéias etc., explorando gestos sonoros, como bater palmas, pernas, pés, especialmente depois de conquistada a marcha, a capacidade de correr, pular e movimentar-se acompanhando uma música.

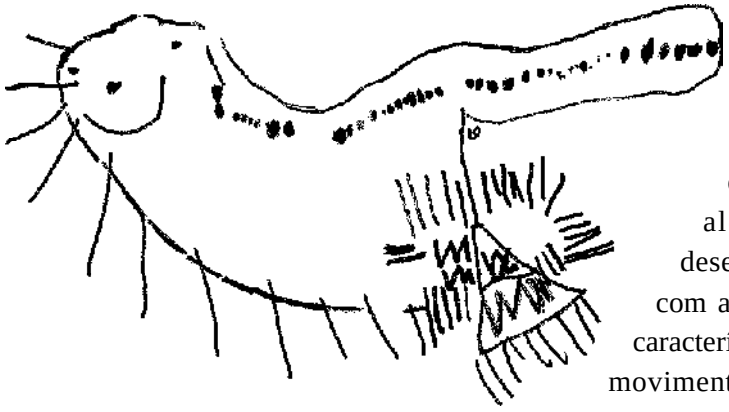
No que diz respeito à relação com os materiais sonoros é importante notar que, nessa fase, as crianças conferem importância e equivalência a toda e qualquer fonte sonora e assim explorar as teclas de um piano é tal e qual percutir uma caixa ou um cestinho, por exemplo. Interessam-se pelos modos de ação e produção dos sons, sendo que sacudir e bater são seus primeiros modos de ação. Estão sempre atentas às características dos sons ouvidos ou produzidos, se gerados por um instrumento musical, pela voz ou qualquer objeto, descobrindo possibilidades sonoras com todo material acessível.

Assim, o que caracteriza a produção musical das crianças nesse estágio é a exploração do som e suas qualidades — que são altura, duração, intensidade e timbre — e não a

[14] Hargreaves, na Inglaterra, por exemplo, mostra a alta complexidade das linhas melódicas cantaroladas por bebês até os dois anos de idade.

criação de temas ou melodias definidos precisamente, ou seja, diante de um teclado, por exemplo, importa explorar livremente os registros grave ou agudo (*altura*), tocando forte ou fraco (*intensidade*), produzindo sons curtos ou longos (*duração*), imitando gestos motores que observou e que reconhece como responsáveis pela produção do som, sem a preocupação de localizar as notas musicais (dó, ré, mi, fá, sol, lá, si) ou reproduzir exatamente qualquer melodia conhecida. E ainda que possam, em alguns casos, manter um pulso (medida referencial de duração constante), a vivência do ritmo também não se subordina à pulsação e ao compasso (a organização do pulso em tempos fortes e fracos) e assim vivenciam o ritmo livre. Diferenças individuais e grupais acontecem, fazendo com que, aos três anos, por exemplo, integrantes de comunidades musicais ou crianças cujos pais toquem instrumentos possam apresentar um desenvolvimento e controle rítmico diferente das outras crianças, demonstrando que o contato sistemático com a música amplia o conhecimento e as possibilidades de realizações musicais.

A expressão musical das crianças nessa fase é caracterizada pela ênfase nos aspectos intuitivo e afetivo e pela exploração (sensório-motora) dos materiais sonoros. As crianças integram a música às demais brincadeiras e jogos: cantam enquanto brincam, acompanham com sons os movimentos de seus carrinhos, dançam e dramatizam situações sonoras diversas, conferindo "personalidade" e significados simbólicos aos objetos sonoros ou instrumentos musicais e à sua produção musical. O brincar permeia a relação que se estabelece com os materiais: mais do que sons, podem representar personagens, como animais, carros, máquinas, super-heróis etc.



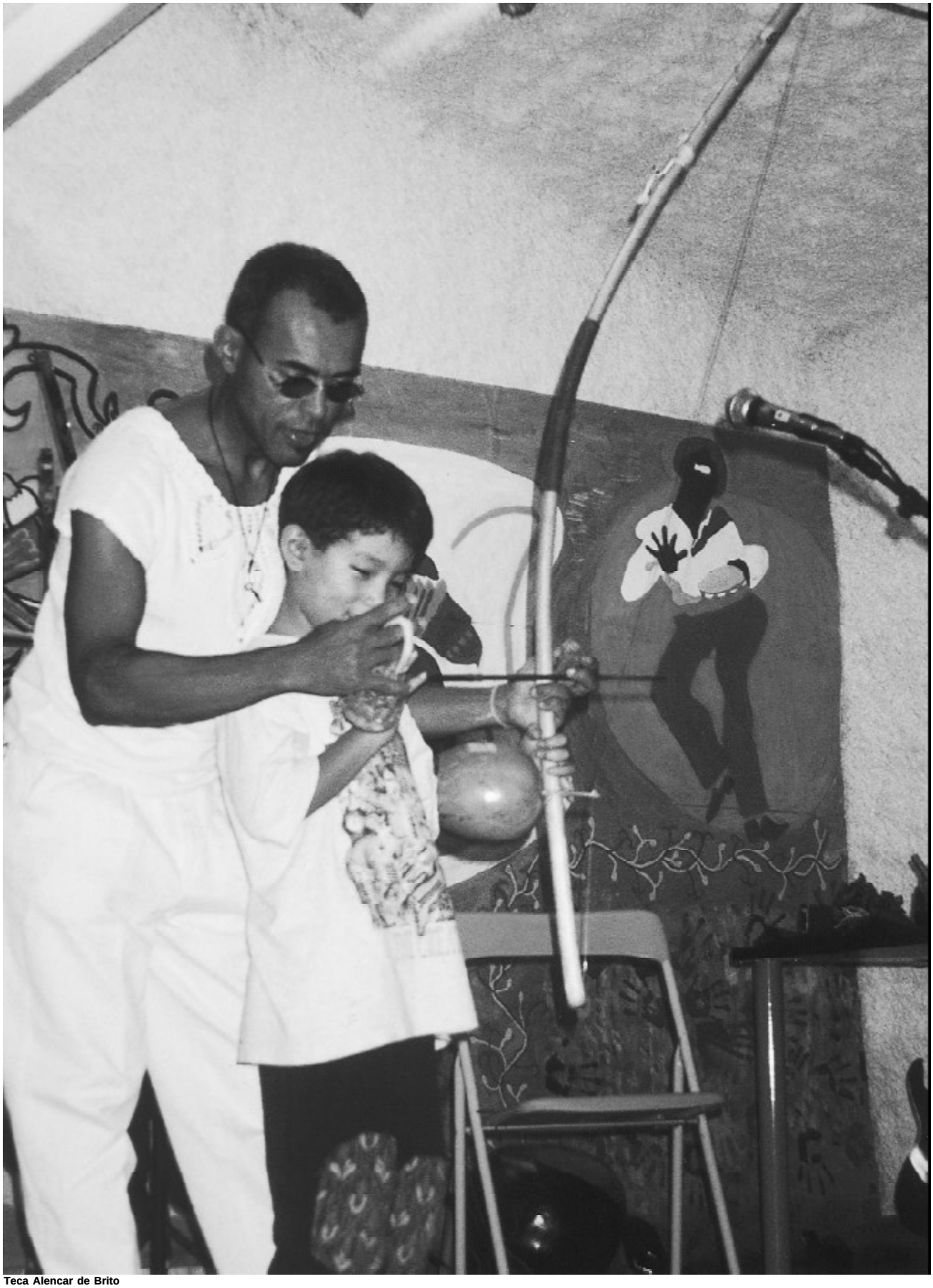
A partir dos três anos, aproximadamente, os jogos com movimento são fonte de prazer, alegria e possibilidade efetiva para o desenvolvimento motor e rítmico, sintonizados com a música, uma vez que o modo de expressão característico dessa faixa etária integra gesto, som e movimento.

Aos poucos ocorre um maior domínio com relação à entoação melódica. Ainda que sem um controle preciso da afinação, mas já com retenção de desenhos melódicos[15] e de momentos significativos das canções, como refrão, onomatopéias, o "to-to" de "Atirei o pau no gato" etc. A criança memoriza um repertório maior de canções e conta, conseqüentemente, com um "arquivo" de informações referentes a desenhos melódicos e rítmicos que utiliza com freqüência nas canções que inventa. Ela é uma boa improvisadora, "cantando histórias", misturando idéias ou trechos dos materiais conhecidos, recriando, adaptando etc. É comum que, brincando sozinha, invente longas canções.

[15] A expressão "desenho melódico" refere-se à organização dos sons com diferentes alturas que sugerem o contorno da melodia.

Aos poucos, começa a cantar com maior precisão de entoação e a reproduzir ritmos simples orientados por um pulso regular. Os batimentos rítmicos corporais (palmas, batidas nas pernas, pés etc.) são observados e reproduzidos com cuidado, e, evidentemente, a maior ou menor complexidade das estruturas rítmicas dependerá do nível de desenvolvimento de cada criança ou grupo.

Além de cantar, a criança tem interesse, também, em tocar pequenas linhas melódicas nos instrumentos musicais, buscando entender sua construção. Torna-se muito importante poder reproduzir ou compor uma melodia, mesmo que usando apenas dois sons diferentes e percebe o fato de que para cantar ou tocar uma melodia é preciso respeitar uma ordem, à semelhança do que ocorre com a escrita de palavras. A audição pode detalhar mais, e o interesse por muitos e variados estilos tende a se ampliar. Se a produção musical veiculada pela mídia lhe interessa, também mostra-se receptiva a diferentes gêneros e estilos musicais, quando tem a possibilidade de conhecê-los.



Teca Alencar de Brito

OBJETIVOS

Crianças de zero a três anos

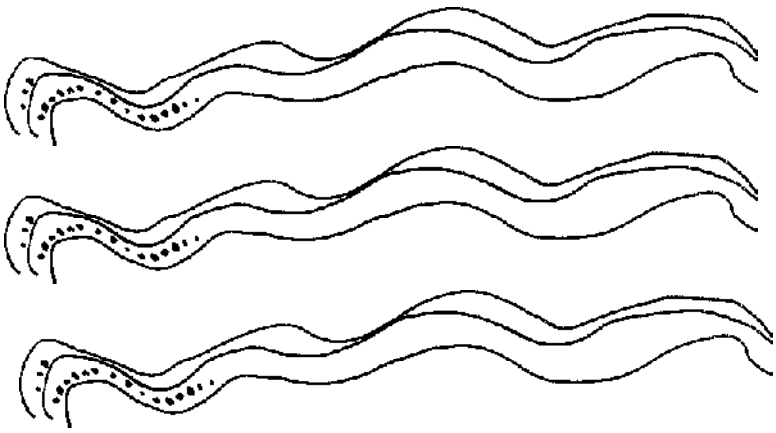
O trabalho com Música deve se organizar de forma a que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais;
- brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais.

Crianças de quatro a seis anos

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

- explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo;
- perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais.



CONTEÚDOS

A organização dos conteúdos para o trabalho na área de Música nas instituições de educação infantil deverá, acima de tudo, respeitar o nível de percepção e desenvolvimento (musical e global) das crianças em cada fase, bem como as diferenças socioculturais entre os grupos de crianças das muitas regiões do país.

Os conteúdos deverão priorizar a possibilidade de desenvolver a comunicação e expressão por meio dessa linguagem. Serão trabalhados como conceitos em construção, organizados num processo contínuo e integrado que deve abranger:

- a exploração de materiais e a escuta de obras musicais para propiciar o contato e experiências com a matéria-prima da linguagem musical: o som (e suas qualidades) e o silêncio;
- a vivência da organização dos sons e silêncios em linguagem musical pelo fazer e pelo contato com obras diversas;
- a reflexão sobre a música como produto cultural do ser humano é importante forma de conhecer e representar o mundo.

Os conteúdos estarão organizados em dois blocos: “O fazer musical” e “Apreciação musical”, que abarcarão, também, questões referentes à reflexão.

O fazer musical

O fazer musical é uma forma de comunicação e expressão que acontece por meio da improvisação, da composição e da interpretação. Improvisar é criar instantaneamente, orientando-se por alguns critérios pré-definidos, mas com grande margem a realizações aleatórias, não-determinadas. Compor é criar a partir de estruturas fixas e determinadas e interpretar é executar uma composição contando com a participação expressiva do intérprete.

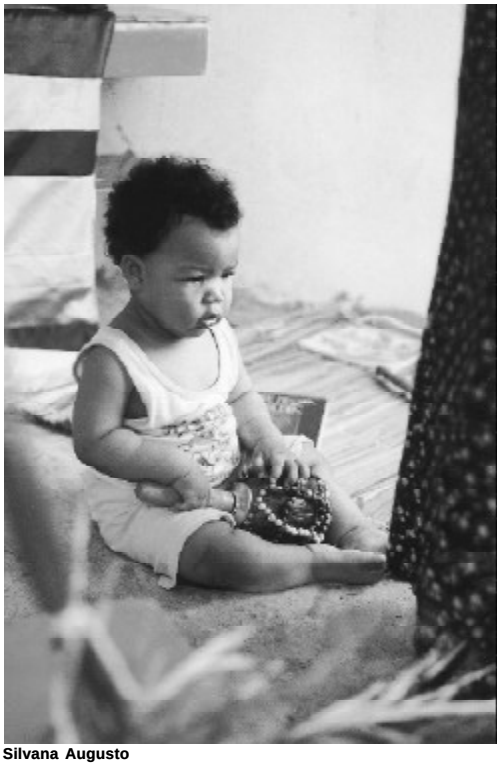
Nessa faixa etária, a improvisação constitui-se numa das formas de atividade criativa. Os jogos de improvisação são ações intencionais que possibilitam o exercício criativo de situações musicais e o desenvolvimento da comunicação por meio dessa linguagem. As crianças de quatro a seis anos já podem compor pequenas canções. Com os instrumentos musicais ainda é difícil criar estruturas definidas, e as criações musicais das crianças geralmente situam-se entre a improvisação e a composição, ou seja, a criança cria uma estrutura que, no entanto, sofre variações e alterações a cada nova interpretação. A imitação é a base do trabalho de interpretação. Imitando sons vocais, corporais, ou produzidos por instrumentos musicais, as crianças preparam-se para interpretar quando, então, imitam expressivamente.

CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS

- Exploração, expressão e produção do silêncio e de sons com a voz, o corpo, o entorno e materiais sonoros diversos.
- Interpretação de músicas e canções diversas.
- Participação em brincadeiras e jogos cantados e rítmicos.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

No primeiro ano de vida, a prática musical poderá ocorrer por meio de atividades lúdicas. O professor estará contribuindo para o desenvolvimento da percepção e atenção dos bebês quando canta para eles; produz sons vocais diversos por meio da imitação de vozes de animais, ruídos etc., ou sons corporais, como palmas, batidas nas pernas, pés etc.; embala-os e dança com eles. As canções de ninar tradicionais, os brinquedos cantados e rítmicos, as rodas e cirandas, os jogos com movimentos, as brincadeiras com palmas e gestos sonoros corporais, assim como outras produções do acervo cultural infantil, podem estar presentes e devem se constituir em conteúdos de trabalho. Isso pode favorecer a interação e resposta dos bebês, seja por meio da imitação e criação vocal, do gesto corporal, ou da exploração sensório-motora de materiais sonoros, como objetos do cotidiano, brinquedos sonoros, instrumentos musicais de percussão como chocalhos, guizos, blocos, sinos, tambores etc.



Silvana Augusto

É muito importante brincar, dançar e cantar com as crianças, levando em conta suas necessidades de contato corporal e vínculos afetivos. Deve-se cuidar para que os jogos e brinquedos não estimulem a imitação gestual mecânica e estereotipada que, muitas vezes, se apresenta como modelo às crianças.

O canto desempenha um papel de grande importância na educação musical infantil, pois integra melodia, ritmo e — freqüentemente — harmonia, sendo excelente meio para o desenvolvimento da audição. Quando cantam, as crianças imitam o que ouvem e assim desenvolvem condições necessárias à elaboração do repertório de informações que posteriormente lhes permitirá criar e se comunicar por intermédio dessa linguagem. É importante apresentar às crianças canções do cancioneiro popular infantil, da música popular brasileira, entre outras que possam ser cantadas sem esforço vocal, cuidando, também, para que os textos sejam adequados à sua compreensão. Letras muito complexas, que exigem muita atenção das crianças para a interpretação, acabam por comprometer a realização musical. O mesmo acontece quando se associa o cantar ao excesso de gestos marcados pelo professor, que fazem com que as crianças parem de cantar para realizá-los, contrariando sua tendência natural de integrar a expressão musical e corporal.

São importantes as situações nas quais se ofereçam instrumentos musicais e objetos sonoros para que as crianças possam explorá-los, imitar gestos motores que observam, percebendo as possibilidades sonoras resultantes.

CRIANÇAS DE QUATRO A SEIS ANOS

Nesta fase ampliam-se as possibilidades de trabalho que já vinham sendo desenvolvidas com as crianças de zero a três anos. Os conteúdos podem ser tratados em contextos que incluem a reflexão sobre aspectos referentes aos elementos da linguagem musical.

- Reconhecimento e utilização expressiva, em contextos musicais das diferentes características geradas pelo silêncio e pelos sons: altura (graves ou agudos), duração (curtos ou longos), intensidade (fracos ou fortes) e timbre (característica que distingue e "personaliza" cada som).
- Reconhecimento e utilização das variações de velocidade e densidade[16] na organização e realização de algumas produções musicais.
- Participação em jogos e brincadeiras que envolvam a dança e/ou a improvisação musical.
- Repertório de canções para desenvolver memória musical.

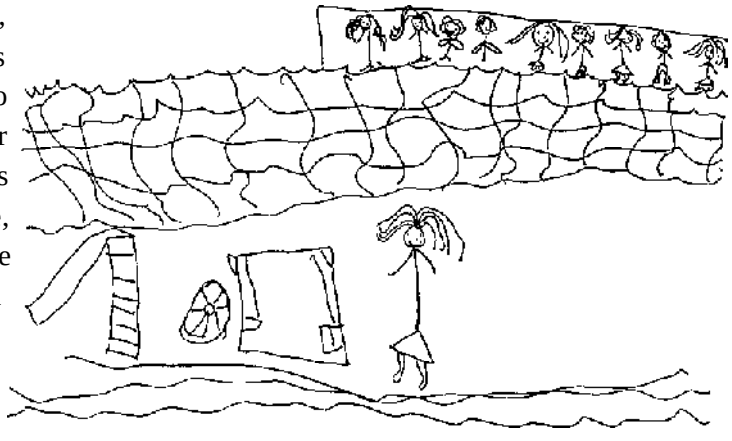
[16] Densidade se refere a maior ou menor concentração de eventos sonoros numa determinada unidade de tempo.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

O fazer musical requer atitudes de concentração e envolvimento com as atividades propostas, posturas que devem estar presentes durante todo o processo educativo, em suas diferentes fases. Entender que fazer música implica organizar e relacionar expressivamente sons e silêncios de acordo com princípios de ordem é questão fundamental a ser trabalhada desde o início. Nesse sentido, deve-se distinguir entre barulho, que é uma interferência desorganizada que incomoda, e música, que é uma interferência intencional que organiza som e silêncio e que comunica. A presença do silêncio como elemento complementar ao som é essencial à organização musical. O silêncio valoriza o som, cria expectativa e é, também, música. Deve ser experimentado em diferentes situações e contextos.

Importa que todos os conteúdos sejam trabalhados em situações expressivas e significativas para as crianças, tendo-se o cuidado fundamental de não tomá-los como fins em si mesmos. Um trabalho com diferentes alturas, por exemplo, só se justifica se realizado num contexto musical que pode ser uma proposta de improvisação que valorize o contraste entre sons graves ou agudos ou de interpretação de canções que enfatizem o movimento sonoro, entre outras possibilidades. Ouvir e classificar os sons quanto à altura, valendo-se das vozes dos animais, dos objetos e máquinas, dos instrumentos musicais, comparando, estabelecendo relações e, principalmente, lidando com essas informações em contextos de realizações musicais pode acrescentar, enriquecer e transformar a experiência musical das crianças. A simples discriminação auditiva de sons graves ou agudos, curtos ou longos, fracos ou fortes, em situações descontextualizadas do ponto de vista musical, pouco acrescenta à experiência das crianças. Exercícios com instruções, como, por exemplo, transformar-se em passarinhos ao ouvir sons agudos e em elefante em resposta aos sons graves ilustram o uso inadequado e sem sentido de conteúdos musicais.

Em princípio, todos os instrumentos musicais podem ser utilizados no trabalho com a criança pequena, procurando valorizar aqueles presentes nas diferentes regiões, assim como aqueles construídos pelas crianças. Podem ser trabalhadas algumas noções técnicas como meio de obter qualidade sonora, o que deve ser explorado no contato com qualquer fonte produtora de sons. Assim, tocar um tambor de diferentes maneiras, por exemplo, variando força; modos de ação como tocar com diferentes baquetas, com as mãos, pontas dos dedos etc., e, especialmente, experimentando e ouvindo seus resultados é um caminho importante para o desenvolvimento da técnica aliada à percepção da qualidade dos sons produzidos. Deve-se



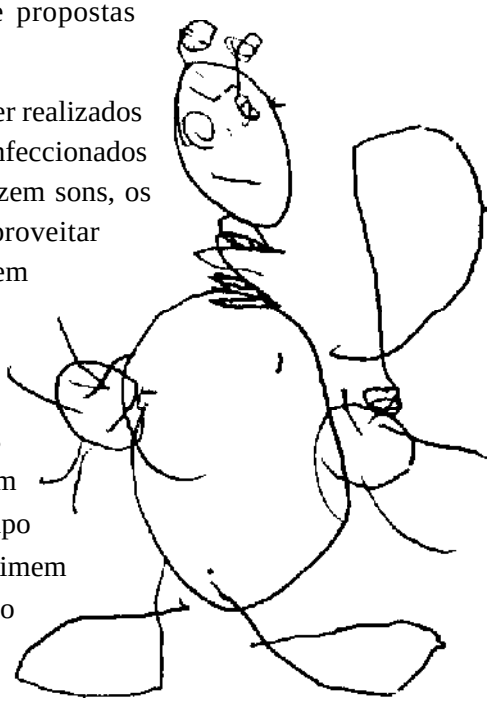
Teca Alencar de Brito

promover o crescimento e a transformação do trabalho a partir do que as crianças podem realizar com os instrumentos. Numa atividade de imitação, por exemplo, ao perceber que o grupo ou uma criança não responde com precisão a um ritmo realizado pelo professor, este deve guiar-se pela observação das crianças em vez de repetir e insistir exaustivamente sua proposta inicial.

O gesto e o movimento corporal estão intimamente ligados e conectados ao trabalho musical. A realização musical implica tanto em gesto como em movimento, porque o som é, também, gesto e movimento vibratório, e o corpo traduz em movimento os diferentes sons que percebe. Os movimentos de flexão, balanceio, torção, estiramento etc., e os de locomoção como andar, saltar, correr, saltitar, galopar etc., estabelecem relações diretas com os diferentes gestos sonoros.

As crianças podem improvisar a partir de um roteiro extramusical ou de uma história: nos jogos de improvisação temáticos desenvolvidos a partir de idéias extramusicais, cada timbre (característica que diferencia um som do outro), por exemplo, pode ser uma personagem; podem ser criadas situações para explorar diferentes qualidades sonoras quando as crianças tocam com muita suavidade para não acordar alguém que dorme, produzem impulsos sonoros curtos sugerindo pingos de chuva, realizam um ritmo de galope para sonorizar o trotar dos cavalos etc. Podem vivenciar contrastes entre alturas ou intensidades

do som, ritmos, som e silêncio etc., a partir de propostas especificamente musicais.



Os jogos de improvisação podem, também, ser realizados com materiais variados, como os instrumentos confeccionados pelas crianças, os materiais disponíveis que produzem sons, os sons do corpo, a voz etc. O professor poderá aproveitar situações de interesse do grupo, transformando-as em improvisações musicais. Poderá, por exemplo, explorar os timbres de elementos ligados a um projeto sobre o fundo do mar (a água do mar em seus diferentes momentos, os diversos peixes, as baleias, os tubarões, as tartarugas etc.), lidando com a questão da organização do material sonoro no tempo e no espaço e permitindo que as crianças se aproximem do conceito da forma (a estrutura que resulta do modo de organizar os materiais sonoros).

Deverão ser propostos, também, jogos de improvisação que estimulem a memória auditiva e musical, assim como a percepção da direção do som no espaço.

O professor pode estimular a criação de pequenas canções, em geral estruturadas, tendo por base a experiência musical que as crianças vêm acumulando. Trabalhar com rimas, por exemplo, é interessante e envolvente. As crianças podem criar pequenas canções fazendo rimas com seus próprios nomes e dos colegas, com nomes de frutas, cores etc. Assuntos e acontecimentos vivenciados no dia-a-dia também podem ser temas para novas canções. O professor deve observar o que e como cantam as crianças, tentando aproximar-se, ao máximo, de sua intenção musical. Muitas vezes, as linhas melódicas criadas contam com apenas dois ou três sons diferentes, em sintonia com a percepção, experiência e modo de expressar infantis.

Uma outra atividade interessante é a sonorização de histórias. Para fazê-lo, as crianças precisam organizar de forma expressiva o material sonoro, trabalhando a percepção auditiva, a discriminação e a classificação de sons (altura, duração, intensidade e timbre). Os livros de história só com imagens são muito interessantes e adequados para esse fim. Neste caso, após a fase de definição dos materiais, a interpretação do trabalho poderá guiar-se pelas imagens do livro, que funcionará como uma partitura musical. Os contos de fadas, a produção literária infantil, assim como as criações do grupo são ótimos materiais para o desenvolvimento dessa atividade que poderá utilizar-se de sons vocais, corporais, produzidos por objetos do ambiente, brinquedos sonoros e instrumentos musicais. O professor e as crianças, juntos, poderão definir quais personagens ou situações deverão ser sonorizados e

como, realizando um exercício prazeroso. Como representar sonoramente um bater de portas, o trotar de cavalos, a água correndo no riacho, o canto dos sapos e, enfim, a diversidade de sons presentes na realidade e no imaginário das crianças é atividade que envolve e desperta a atenção, a percepção e a discriminação auditiva.

Teca Alencar de Brito

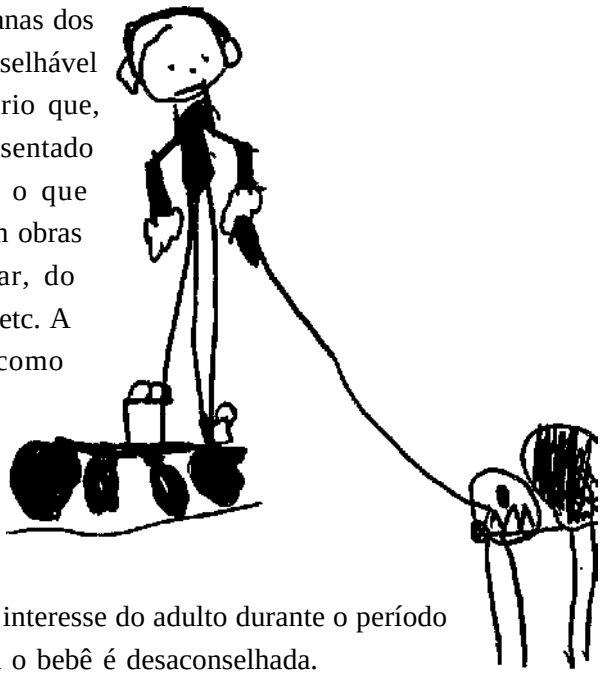
Apreciação musical

A apreciação musical refere-se a audição e interação com músicas diversas.

CRIANÇAS DE ZERO E TRÊS ANOS

- Escuta de obras musicais variadas.
- Participação em situações que integrem músicas, canções e movimentos corporais.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS



A escuta musical deve estar integrada de maneira intencional às atividades cotidianas dos bebês e das crianças pequenas. É aconselhável a organização de um pequeno repertório que, durante algum tempo, deverá ser apresentado para que estabeleçam relações com o que escutam. Tal repertório pode contar com obras da música erudita, da música popular, do cancioneiro infantil, da música regional etc. A música, porém, não deve funcionar como pano de fundo permanente para o desenvolvimento de outras atividades, impedindo que o silêncio seja valorizado. A escuta de emissoras de rádio comerciais com programas de variedades ou músicas do interesse do adulto durante o período em que se troca a fralda ou se alimenta o bebê é desaconselhada.

O trabalho com a apreciação musical deverá apresentar obras que despertem o desejo de ouvir e interagir, pois para essas crianças ouvir é, também, movimentar-se, já que as crianças percebem e expressam-se globalmente.

CRIANÇAS DE QUATRO A SEIS ANOS

- Escuta de obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas, da produção musical brasileira e de outros povos e países.
- Reconhecimento de elementos musicais básicos: frases, partes, elementos que se repetem etc. (a forma).
- Informações sobre as obras ouvidas e sobre seus compositores para iniciar seus conhecimentos sobre a produção musical.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Nessa faixa etária, o trabalho com a audição poderá ser mais detalhado, acompanhando a ampliação da capacidade de atenção e concentração das crianças. A apreciação musical poderá propiciar o enriquecimento e ampliação do conhecimento de diversos aspectos referentes à produção musical: os instrumentos utilizados; tipo de profissionais que atuam e o conjunto que formam (orquestra, banda etc.); gêneros musicais; estilos etc. O contato com uma obra musical pode ser complementado com algumas informações relativas ao contexto histórico de sua criação, a época, seu compositor, intérpretes etc.

Há que se tomar cuidado para não limitar o contato das crianças com o repertório dito "infantil" que é, muitas vezes, estereotipado e, não raro, o mais inadequado. As canções infantis veiculadas pela mídia, produzidas pela indústria cultural, pouco enriquecem o conhecimento das crianças. Com arranjos padronizados, geralmente executados por instrumentos eletrônicos, limitam o acesso a um universo musical mais rico e abrangente que pode incluir uma variedade de gêneros, estilos e ritmos regionais, nacionais e internacionais.

É importante oferecer, também, a oportunidade de ouvir música sem texto, não limitando o contato musical da criança com a canção que, apesar de muito importante, não se constitui em única possibilidade. Por integrar poesia e música, a canção remete, sempre, ao conteúdo da letra, enquanto o contato com a música instrumental ou vocal sem um texto definido abre a possibilidade de trabalhar com outras maneiras. As crianças podem perceber, sentir e ouvir, deixando-se guiar pela sensibilidade, pela imaginação e pela sensação que a música lhes sugere e comunica. Poderão ser apresentadas partes de composições ou peças breves, danças, repertório da música chamada descritiva[17], assim como aquelas que foram criadas visando a apreciação musical infantil[18].

A produção musical de cada região do país é muito rica, de modo que se pode encontrar vasto material para o desenvolvimento do trabalho com as crianças. Nos grandes centros urbanos, a música tradicional popular vem perdendo sua força e cabe aos professores resgatar e aproximar as crianças dos valores musicais de sua cultura.

As músicas de outros países também devem ser apresentadas e a linguagem musical deve ser tratada e entendida em sua totalidade: como linguagem presente em todas as culturas, que traz consigo a marca de cada criador, cada povo, cada época. O contato das crianças com produções musicais diversas deve, também, prepará-las para compreender a linguagem musical como forma de expressão individual e coletiva e como maneira de interpretar o mundo.

---

[17] Gênero musical por meio do qual o compositor procura descrever imagens ou cenas valendo-se de timbres, temas e idéias musicais.

[18] Grande exemplo é a obra *Pedro e o lobo*, do compositor russo Prokofief, que, por meio dos timbres da orquestra, conta as aventuras do menino Pedro para capturar o lobo.

ORIENTAÇÕES GERAIS PARA O PROFESSOR

Para as crianças nesta faixa etária, os conteúdos relacionados ao fazer musical deverão ser trabalhados em situações lúdicas, fazendo parte do contexto global das atividades. Quando as crianças se encontram em um ambiente afetivo no qual o professor está atento a suas necessidades, falando, cantando e brincando com e para elas, adquirem a capacidade de atenção, tornando-se capazes de ouvir os sons do entorno. Podem aprender com facilidade as músicas mesmo que sua reprodução não seja fiel.

Integrar a música à educação infantil implica que o professor deva assumir uma postura de disponibilidade em relação a essa linguagem. Considerando-se que a maioria dos professores de educação infantil não tem uma formação específica em música, sugere-se que cada profissional faça um contínuo trabalho pessoal consigo mesmo no sentido de:

- sensibilizar-se em relação às questões inerentes à música;
- reconhecer a música como linguagem cujo conhecimento se constrói;
- entender e respeitar como as crianças se expressam musicalmente em cada fase, para, a partir daí, fornecer os meios necessários (vivências, informações, materiais) ao desenvolvimento de sua capacidade expressiva.

Iolanda Huzak

A escuta é uma das ações fundamentais para a construção do conhecimento referente à música. O professor deve procurar ouvir o que dizem e cantam as crianças, a "paisagem sonora"[19] de seu meio ambiente e a diversidade musical existente: o que é transmitido por rádio e TV, as músicas de propaganda, as trilhas sonoras dos filmes, a música do folclore, a música erudita, a música popular, a música de outros povos e culturas.

As marcas e lembranças da infância, os jogos, brinquedos e canções significativas da vida do professor, assim como o repertório musical das famílias, vizinhos e amigos das crianças, podem integrar o trabalho com música.

É importante desenvolver nas crianças atitudes de respeito e cuidado com os materiais musicais, de valorização da voz humana e do corpo como materiais expressivos. Como o exemplo do professor é muito importante, é desejável que ele fale e cante com os cuidados necessários à boa emissão do som, evitando gritar e colaborando para desenvolver nas crianças atitudes semelhantes.

Organização do tempo

Cantar e ouvir músicas podem ocorrer com freqüência e de forma permanente nas instituições. As atividades que buscam valorizar a linguagem musical e que destacam sua autonomia, valor expressivo e cultural (jogos de improvisação, interpretação e composição) podem ser realizadas duas ou três vezes por semana, em períodos curtos de até vinte ou trinta minutos, para as crianças maiores.

Podem ser, também, realizados projetos que integrem vários conhecimentos ligados à produção musical. A construção de instrumentos, por exemplo, pode se constituir em um projeto por meio do qual as crianças poderão:

- explorar materiais adequados à confecção;
- desenvolver recursos técnicos para a confecção do instrumento;
- informar-se sobre a origem e história do instrumento musical em questão;
- vivenciar e entender questões relativas a acústica e produção do som;
- fazer música, por meio da improvisação ou composição, no momento em que os instrumentos criados estiverem prontos.

[19] A expressão "paisagem sonora" (do inglês *soundscape*) foi criada pelo compositor e educador canadense Murray Schafer para referir-se a todos os sons, de qualquer procedência, que fazem parte do ambiente sonoro de um determinado lugar.

Da mesma forma, podem ser desenvolvidos projetos envolvendo jogos e brincadeiras de roda, gêneros musicais etc.

OFICINA

A atividade de construção de instrumentos é de grande importância e por isso poderá justificar a organização de um momento específico na rotina, comumente denominado de oficina. Além de contribuir para o entendimento de questões elementares referentes à produção do som e suas qualidades, estimula a pesquisa, a imaginação e a capacidade criativa.

Para viabilizar o projeto de construção de instrumentos com as crianças, o material a ser utilizado pode ser organizado de forma a facilitar uma produção criativa e interessante. Para isso é importante selecionar e colocar à disposição das crianças: sucatas e materiais recicláveis que devem estar bem cuidados, limpos e guardados de modo prático e funcional; latas de todos os tipos; caixas de papelão firmes de diferentes tamanhos; tubos de papelão e de conduíte; retalhos de madeira; caixas de frutas; embalagens etc. Também, é preciso ter grãos, pedrinhas, sementes, elásticos, bexigas, plásticos, retalhos de panos, fita crepe e/ou adesiva, cola etc., além de tintas e outros materiais destinados ao acabamento e decoração dos materiais criados.

A experiência de construir materiais sonoros é muito rica. Acima de tudo é preciso que em cada região do país este trabalho aproveite os recursos naturais, os materiais encontrados com mais facilidade e a experiência dos artesãos locais, que poderão colaborar positivamente para o desenvolvimento do trabalho com as crianças.

Tão importante quanto confeccionar os próprios instrumentos e objetos sonoros é poder fazer música com eles, postura essencial a ser adotada nesse processo.

Fotos: Teca Alencar de Brito

Jogos e brincadeiras

A música, na educação infantil mantém forte ligação com o brincar. Em algumas línguas, como no inglês (*to play*) e no francês (*jouer*), por exemplo, usa-se o mesmo verbo para indicar tanto as ações de brincar quanto as de tocar música. Em todas as culturas as crianças brincam com a música. Jogos e brinquedos musicais são transmitidos por tradição

oral, persistindo nas sociedades urbanas nas quais a força da cultura de massas é muito intensa, pois são fonte de vivências e desenvolvimento expressivo musical. Envolvendo o gesto, o movimento, o canto, a dança e o faz-de-conta, esses jogos e brincadeiras são expressão da infância. Brincar de roda, ciranda, pular corda, amarelinha etc. são maneiras de estabelecer contato consigo próprio e com o outro, de se sentir único e, ao mesmo tempo, parte de um grupo, e de trabalhar com as estruturas e formas musicais que se apresentam em cada canção e em cada brinquedo.

Os jogos e brinquedos musicais da cultura infantil incluem os acalantos (cantigas de ninar); as parlendas (os brincos, as mnemônicas e as parlendas propriamente ditas); as rondas (canções de roda); as adivinhas; os contos; os romances etc.

Os acalantos e os chamados brincos são as formas de brincar musical característicos da primeira fase da vida da criança. Os acalantos são entoados pelos adultos para tranqüilizar e adormecer bebês e crianças pequenas; os brincos são as brincadeiras rítmico-musicais com que os adultos entretêm e animam as crianças, como "*Serra, serra, serrador, serra o papo do vovô*", e suas muitas variantes encontradas pelo país afora, que é cantarolado enquanto se imita o movimento do serrador. "*Palminhas de guiné, pra quando papai vier...*", "*Dedo mindinho, seu vizinho, maior de todos...*", "*Upa, upa, cavalinho...*" são exemplos de brincos que, espontaneamente, os adultos realizam junto aos bebês e crianças[20].

As parlendas propriamente ditas e as mnemônicas são rimas sem música.

As parlendas servem como fórmula de escolha numa brincadeira, como trava-línguas etc., como os seguintes exemplos: "*Rei, capitão, soldado, ladrão, moço bonito do meu coração...*"; "*Lá em cima do piano tem um copo de veneno, quem bebeu morreu, o azar foi seu...*". Os trava-línguas são parlendas caracterizadas por sua pronunciação difícil: "*Num ninho de mafagafos/ Seis mafagafinhos há/ Quem os desmafagafizar/ Bom desmafagafizador será...*", ou ainda, "*Nem a aranha arranha o jarro, nem o jarro arranha a aranha...*".

As mnemônicas referem-se a conteúdos específicos, destinados a fixar ou ensinar algo como número ou nomes: "*Um, dois, feijão com arroz/ Três, quatro, feijão no prato/ Cinco, seis, feijão inglês/ Sete, oito, comer biscoito/ Nove, dez, comer pastéis...*", ou "*Una, duna, tena, catena/ Bico de pena, solá, soladá/ Gurupi, gurupá/ Conte bem que são dez...*".

As rondas ou brincadeiras de roda integram poesia, música e dança. No Brasil, receberam influências de várias culturas, especialmente a lusitana, africana, ameríndia, espanhola e francesa: "*A moda da carranquinha*", "*Você gosta de mim*", "*Fui no Itororó*", "*A linda rosa juvenil*", "*A canoa virou*", ou "*Terezinha de Jesus*".

Os jogos sonoro-musicais possibilitam a vivência de questões relacionadas ao som (e suas características), ao silêncio e à música.

---

[20] Sobre esta questão, consultar a pesquisa de Veríssimo de Melo, em seu livro *Folclore infantil*, Ed. Itatiaia Ltda., 1985.

Brincar de estátuas é um exemplo de jogo em que, por meio do contraste entre som e silêncio, se desenvolve a expressão corporal, a concentração, a disciplina e a atenção. A tradicional brincadeira das cadeiras é um outro exemplo de jogo que pode ser realizado com as crianças.

Jogos de escuta dos sons do ambiente, de brinquedos, de objetos ou instrumentos musicais; jogos de imitação de sons vocais, gestos e sons corporais; jogos de adivinhação nos quais é necessário reconhecer um trecho de canção, de música conhecida, de timbres de instrumentos etc.; jogos de direção sonora para percepção da direção de uma fonte sonora; e jogos de memória, de improvisação etc. são algumas sugestões que garantem às crianças os benefícios e alegrias que a atividade lúdica proporciona e que, ao mesmo tempo, desenvolvem habilidades, atitudes e conceitos referentes à linguagem musical.

Organização do espaço

O espaço no qual ocorrerão as atividades de música deve ser dotado de mobiliário que possa ser disposto e reorganizado em função das atividades a serem desenvolvidas. Em geral, as atividades de música requerem um espaço amplo, uma vez que estão intrinsecamente ligadas ao movimento. Para a atividade de construção de instrumentos, no entanto, será interessante contar com um espaço com mesas e cadeiras onde as crianças possam sentar-se e trabalhar com calma.

O espaço também deve ser preparado de modo a estimular o interesse e a participação das crianças, contando com alguns estímulos sonoros.

As fontes sonoras

O trabalho com a música deve reunir toda e qualquer fonte sonora: brinquedos, objetos do cotidiano e instrumentos musicais de boa qualidade. É preciso lembrar que a voz é o primeiro instrumento e o corpo humano é fonte de produção sonora.

É importante que o professor possa estar atento a maior ou menor adequação dos diversos instrumentos à faixa etária de zero a seis anos. Pode-se confeccionar diversos materiais sonoros com as crianças, bem como introduzir brinquedos sonoros populares, instrumentos étnicos etc. O trabalho musical a ser desenvolvido nas instituições de educação infantil pode ampliar meios e recursos pela inclusão de materiais simples aproveitados do dia-a-dia ou presentes na cultura da criança.

Os brinquedos sonoros e os instrumentos de efeito sonoro são materiais bastante adequados ao trabalho com bebês e crianças pequenas. Com relação aos brinquedos, deve-se valorizar os populares, como a matraca, o “rói-rói” ou “berra-boi” do Nordeste; os

Teca Alencar de Brito

piões sonoros, as sirenes e apitos etc., além dos tradicionais chocalhos de bebês, alguns dos quais portadores de timbres bastante especiais.

Pios de pássaros, sinos de diferentes tamanhos, folhas de acetato, brinquedos que imitam sons de animais, entre outros, são materiais interessantes que podem ser aproveitados na realização das atividades musicais. Os pios de pássaros, por exemplo, além de servirem à sonorização de histórias, podem estimular a discriminação auditiva, o mesmo acontecendo com os diferentes sinos. Um tipo de sino, chamado de “chocalho”, no Nordeste, e de “cencerro”, no Sul do país, e que costuma ser pendurado no pescoço de animais com a função de sinalizar a direção, pode, por exemplo, ser utilizado no processo de musicalização das crianças em improvisações ou pequenos arranjos e também em exercícios de discriminação, classificação e seriação de sons. Com os mesmos objetivos podem ser usados conjuntos de tampas plásticas, potes, caixinhas etc.

Os pequenos idiofones, por suas características, são os instrumentos mais adequados para o início das atividades musicais com crianças. Sendo o próprio corpo do instrumento o responsável pela produção do som, são materiais que respondem imediatamente ao gesto. Assim, sacudir um chocalho, ganzá ou guizo, raspar um reco-reco, percutir um par de clavas, um triângulo ou coco, badalar um sino, são gestos motores possíveis de serem realizados desde pequenos. Nessa fase é importante misturar instrumentos de madeira, metal ou outros materiais a fim de explorar as diferenças tímbricas entre eles, assim como pesquisar

diferentes modos de ação num mesmo instrumento, tais como instrumentos indígenas etc. Podem ser construídos idiofones a partir do aproveitamento de materiais simples, como copos plásticos, garrafas de PVC, pedaços de madeira ou metal etc.

Os idiofones citados são instrumentos de percussão com altura indeterminada, o que significa que não são afinados segundo uma escala ou modo. Não produzem tons (som com afinação definida), mas ruídos. Os xilofones e metalofones são idiofones afinados precisamente. Placas de madeira (xilofone) ou de metal (metalofone) dispostos sobre uma caixa de ressonância — o ambiente responsável pela amplificação do som — são instrumentos musicais didáticos, inspirados nos xilofones africanos e adaptados para uso no processo de educação musical[21].

Os xilos e metalofones podem ser utilizados por meio de gestos motores responsáveis pela produção de diferentes sons: um som de cada vez, sons simultâneos, em movimentos do grave para o agudo e vice-versa etc. Quando maiores, no geral, as crianças se interessam em poder reproduzir pequenas linhas melódicas e os xilos e metalofones passam a ser trabalhados e percebidos de outra maneira.

Os tambores, que integram a categoria de membranofones — aqueles instrumentos em que o som é produzido por uma pele, ou membrana, esticada e amplificada por uma caixa —, podem ser utilizados no trabalho musical. São instrumentos muito primitivos, dotados de função sagrada e ritual para muitos povos e continuam exercendo grande fascínio e atração para as crianças. Os vários tipos, como bongôs, surdos, caixas, pandeiros, tamborins etc., estão muito presentes na música brasileira. É possível construir com as crianças tambores de vários tamanhos que utilizam, além da pele animal, acetato, náilon, bexigas, papéis, tecidos etc.

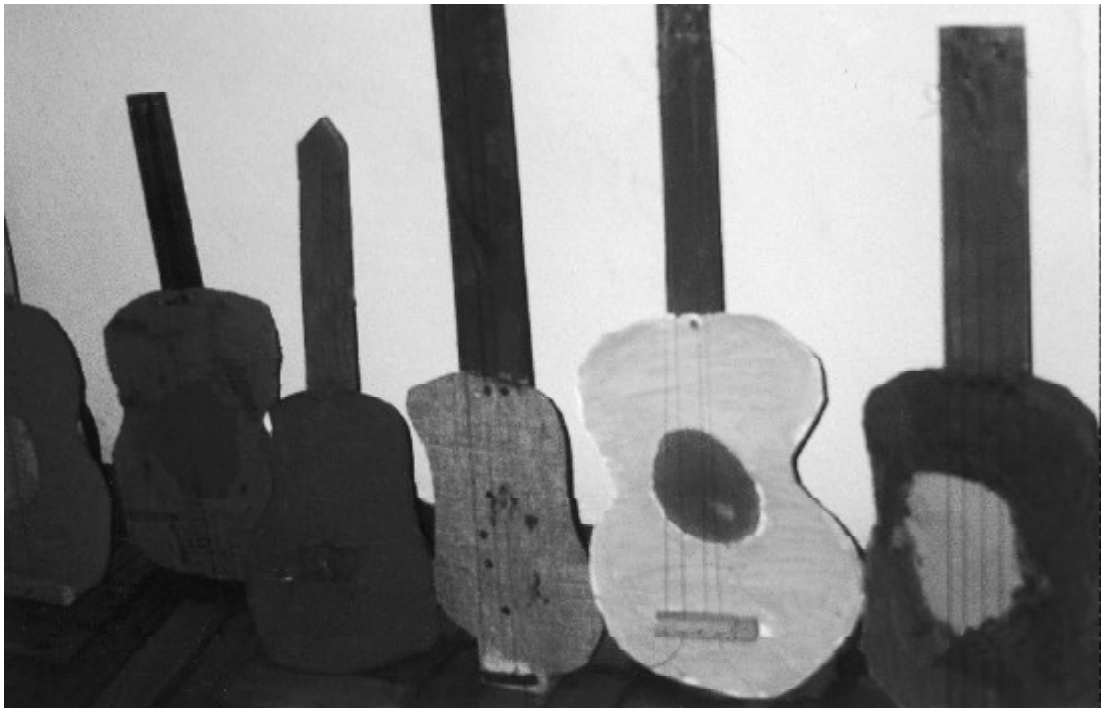
Os aerofones são instrumentos nos quais o som é produzido por via aérea, ou seja, são os instrumentos de sopro. São utilizados com menor intensidade durante o trabalho com essa faixa etária por apresentarem maiores exigências técnicas. Os pios de pássaros, flautas de êmbolo, além de alguns instrumentos simples confeccionados pelas crianças, no entanto, podem ser utilizados, constituindo-se em um modo de introdução a esse grupo de instrumentos musicais.

Os cordofones, ou instrumentos de cordas, em seus diversos grupos, são apresentados e trabalhados por meio de construções simples, como, por exemplo, esticando elásticos sobre caixas ou latas. De forma elementar, eles preparam as crianças para um contato posterior com os instrumentos de corda. Ao experimentar tocar instrumentos como violão, cavaquinho, violino etc., as crianças poderão explorar o aspecto motor, experimentando diferentes gestos e observando os sons resultantes.

É aconselhável que se possa contar com um aparelho de som para ouvir música e, também, para gravar e reproduzir a produção musical das crianças.

---

[21] O compositor e educador musical alemão Carl Orff foi o introdutor de xilofones e metalofones especialmente criados para uso em educação musical, como parte de um instrumental que inclui, ainda, outros instrumentos de percussão (tímpanos, caixas, triângulos, guizos etc.).



Teca Alencar de Brito

O registro musical

O registro musical, que transpõe para uma outra dimensão um evento ou grupo de eventos sonoros, pode começar a ser trabalhado nas instituições de educação infantil utilizando-se de outras formas de notação que não sejam a escrita musical convencional.

Ao ouvir um impulso sonoro curto, a criança que realiza um movimento corporal está transpondo o som percebido para outra linguagem. Diferentes tipos de sons (curtos, longos, em movimento, repetidos, muito fortes, muito suaves, graves, agudos etc.) podem ser traduzidos corporalmente.

Esses gestos sonoros poderão ser transformados, também, em desenho. Representar o som por meio do desenho é trazer para o gesto gráfico aquilo que a percepção auditiva identificou, constituindo-se em primeiro modo de registro. Pode-se propor, para crianças a partir de quatro anos, que relacionem som e registro gráfico, criando códigos que podem ser lidos e decodificados pelo grupo: sons curtos ou longos, graves ou agudos, fortes ou suaves etc.

Nessa faixa etária, a criança não deve ser treinada para a leitura e escrita musical na instituição de educação infantil. O mais importante é que ela possa ouvir, cantar e tocar muito, criando formas de notação musicais com a orientação dos professores.

OBSERVAÇÃO, REGISTRO E AVALIAÇÃO FORMATIVA

A avaliação na área de música deve ser contínua, levando em consideração os processos vivenciados pelas crianças, resultado de um trabalho intencional do professor. Deverá constituir-se em instrumento para a reorganização de objetivos, conteúdos, procedimentos, atividades, e como forma de acompanhar e conhecer cada criança e grupo.

Deve basear-se na observação cuidadosa do professor. O registro de suas observações sobre cada criança e sobre o grupo será um valioso instrumento de avaliação. O professor poderá documentar os aspectos referentes ao desenvolvimento vocal (se cantam e como); ao desenvolvimento rítmico e motor; à capacidade de imitação, de criação e de memorização musical. É recomendável que o professor atualize, sistematicamente, suas observações, documentando mudanças e conquistas. Deve-se levar em conta que, por um lado, há uma diversidade de respostas possíveis a serem apresentadas pelas crianças, e, por outro, essas respostas estão freqüentemente sujeitas a alterações, tendo em vista não só a forma como as crianças pensam e sentem, mas a natureza do conhecimento musical.

Nesse sentido, a avaliação tem um caráter instrumental para o adulto e incide sobre os progressos apresentados pelas crianças.

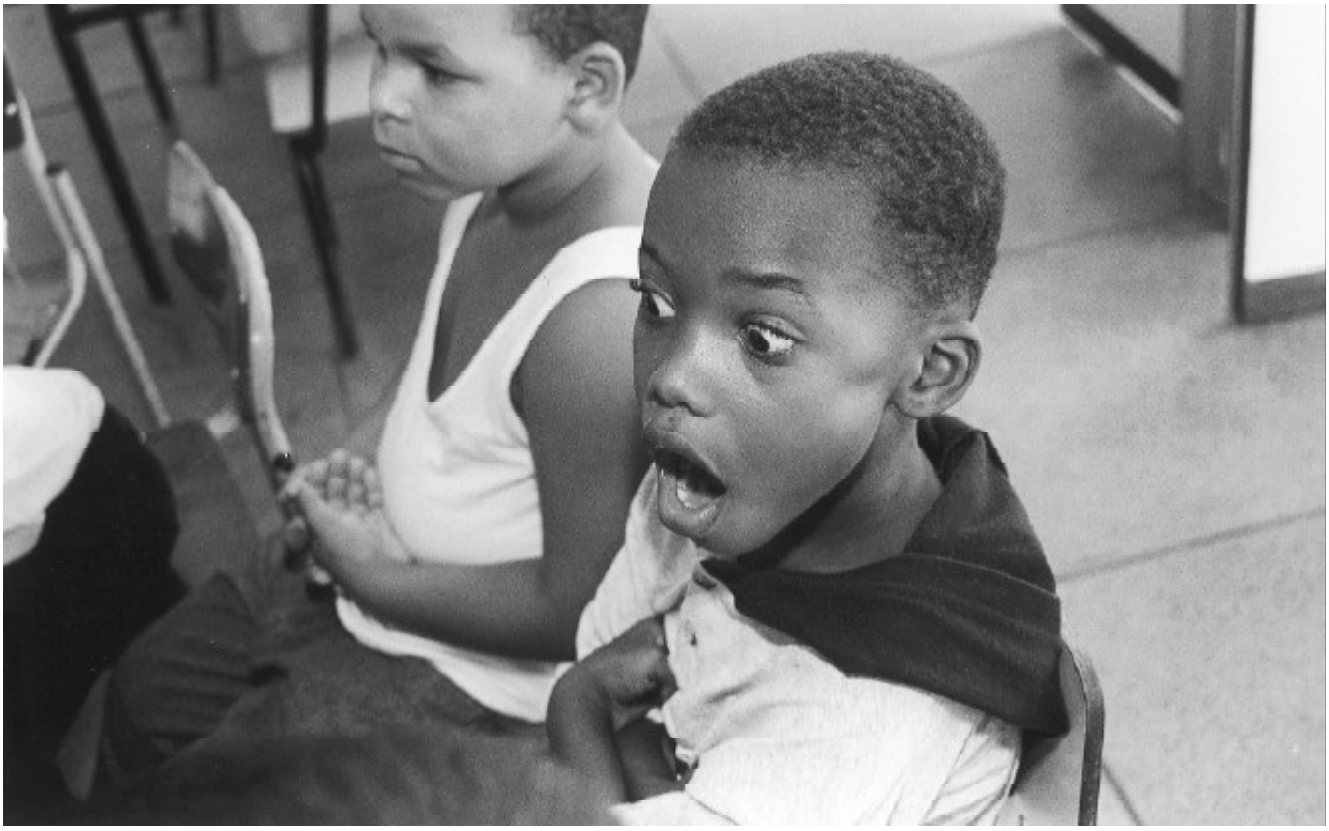
São consideradas como experiências prioritárias para a aprendizagem musical realizada pelas crianças de zero a três anos: a atenção para ouvir, responder ou imitar; a capacidade de expressar-se musicalmente por meio da voz, do corpo e com os diversos materiais sonoros.

Para que o envolvimento com as atividades, o prazer e a alegria em expressar-se musicalmente ocorram e para ter curiosidade sobre os elementos que envolvem essa linguagem é preciso que as crianças participem de situações nas quais sejam utilizadas a exploração e produção de sons vocais e com diferentes materiais, e a observação do ambiente sonoro.

Uma vez que tenham tido muitas oportunidades, na instituição de educação infantil, de vivenciar experiências envolvendo a música, pode-se esperar que as crianças entre quatro e seis anos a reconheçam e utilizem-na como linguagem expressiva, conscientes de seu valor como meio de comunicação e expressão. Por meio da voz, do corpo, de instrumentos musicais e objetos sonoros deverão interpretar, improvisar e compor, interessadas, também, pela escuta de diferentes gêneros e estilos musicais e pela confecção de materiais sonoros.

A conquista de habilidades musicais no uso da voz, do corpo e dos instrumentos deve ser observada, acompanhada e estimulada, tendo-se claro que não devem constituir-se em fins em si mesmas e que pouco valem se não estiverem integradas a um contexto em que o valor da música como forma de comunicação e representação do mundo se faça presente.

Uma maneira interessante de propiciar a auto-avaliação das crianças nessa faixa etária é o uso da gravação de suas produções. Ouvindo, as crianças podem perceber detalhes: se cantaram gritando ou não; se o volume dos instrumentos ou objetos sonoros estava adequado; se a história sonorizada ficou interessante; se os sons utilizados aproximaram-se do real etc.



Iolanda Huzak

SUGESTÕES DE OBRAS MUSICAIS E DISCOGRAFIA

- A ARCA DE NOÉ. Toquinho e Vinicius de Morais. Vols. 1 e 2. Polygram, 1980.
- ACALANTOS BRASILEIROS. Discos Marcus Pereira, 1978.
- ACERVO FUNARTE, MÚSICA BRASILEIRA. Coleção relançada em CD pelo Instituto Itaú Cultural, SP, 1997 e 1998.
- AÇÃO DOS BACURAUS CANTANTES. João Bá, Devil Discos, SP, 1997.
- ADIVINHA O QUE É? MPB-4, Ariola, 1981.
- ANJOS DA TERRA. Dércio Marques, Devil Discos, SP.
- AS MAIS BELAS CANTIGAS DE RODA. M. Viana/Nave dos Sonhos.
- BANDEIRA DE SÃO JOÃO. Antonio José Madureira, Selo Eldorado, 1987.
- BAILE DO MENINO DEUS. Antonio José Madureira, Estúdio Eldorado.
- BORORO VIVE. UFMT. Cantos dos índios Bororo.
- BRINCADEIRAS DE RODA, ESTÓRIAS E CANÇÕES DE NINAR. Solange Maria, Antonio Nóbrega, Selo Eldorado, 1983.
- BRINCANDO DE RODA. Solange Maria e Coral Infantil, Selo Eldorado, 1997. Canções.
- CANÇÕES DE BRINCAR. Coleção Palavra Cantada, Velas, 1996.
- CANÇÕES DE NINAR. Coleção Palavra Cantada, Salamandra/Camerati.
- CANTO DO POVO DAQUI. Teca-Oficina de Música, SP, 1996.
- CARRANCAS. João Bá, Eldorado, SP. Canções.
- CASA DE BRINQUEDOS. Toquinho, Polygram, 1995. Canções.
- CASTELO RA-TIM-BUM. TV Cultura/SESI, Velas, 1995.
- COLEÇÃO MÚSICA POPULAR DO NORTE. Discos Marcus Pereira.
- COLEÇÃO MÚSICA POPULAR DO NORDESTE. Discos Marcus Pereira.
- COLEÇÃO MÚSICA POPULAR DO CENTRO-OESTE. Discos Marcus Pereira.
- COLEÇÃO MÚSICA POPULAR DO SUDESTE. Discos Marcus Pereira.
- COLEÇÃO MÚSICA POPULAR DO SUL. Discos Marcus Pereira.

- CORALITO. Thelma Chan, SP. Canções.
- CIRANDAS E CIRANDINHAS, H. VILLA- LOBOS. Roberto Szidon, piano, Kuarup, RJ, 1979.
- CLÁSSICOS DIVERTIDOS. Globo/Polydor.
- DOIS A DOIS. Grupo Rodapião, Belo Horizonte, MG, 1997.
- ESTRELINHAS. Carlos Savalla, RJ.
- ETENHIRITIPÁ. Cantos da Tradição Xavante, Quilombo Música, 1994.
- FOR CHILDREN. Béla Bartók. Piano solo, vols. 1 e 2, Zoltán Kocsis, piano, Paulus.
- IHU. TODOS OS SONS. Marlui Miranda, Pau Brasil, 1995. Cantos indígenas.
- IMAGINATIONS. Pour l'expression corporelle. Vols. 1 a 6. Andrée Huet, Auvidis Distribution.

- LULLABIES AND CHILDREN'S SONGS. Unesco Collection.
- MADEIRA QUE CUPIM NÃO RÓI. Antonio Nóbrega, Brincante, SP, 1997.
- MA MÈRE L'OYE. Maurice Ravel.
- MEU PÉ, MEU QUERIDO PÉ. Helio Ziskindi, Velas, 1997.
- MONJOLEAR. Dércio e Doroty Marques, MG.
- MÚSICA NA ESCOLA. Material didático, SEE-MG.
- MÚSICA PARA BEBÊS. Movieplay Brasil, 1994.
- NA PANCADA DO GANZÁ. Antonio Nóbrega, Brincante, SP, 1996.
- O APRENDIZ DE FEITICEIRO. Paul Dukas.
- O CARNAVAL DOS ANIMAIS. C. Saint-Saëns.
- O GRANDE CIRCO MÍSTICO. Edu Lobo e Chico Buarque, Som Livre.
- O MENINO POETA. Antonio Madureira, Estúdio Eldorado.
- OS SALTIMBANCOS. Adaptação de Chico Buarque, Philips.
- QUERO PASSEAR. Grupo Rumo/Velas.
- RÁ-TIM-BUM. TV Cultura/Fiesp/Sesi, Eldorado.

- RODA GIGANTE. Canções de Gustavo Kurlat, Escola Viva, SP.
- RUIDOS Y RUIDITOS. Vols.1, 2, 3 e 4. Judith Akoschky, Tarka, Buenos Aires.
- SEGREDOS VEGETAIS. Dércio Marques, Belo Horizonte, MG.
- SUÍTE QUEBRA-NOZES. Tchaikovsky.
- THE CHILDREN'S ALBUM. Tchaikovsky.
- VILLA-LOBOS ÀS CRIANÇAS. Jerzy Milewski, Cantabile Projetos de Arte, RJ.
- VILLA-LOBOS DAS CRIANÇAS. Espetáculo musical de cantigas infantis, Estúdio Eldorado, 1987.
- VILLA-LOBOS PARA CRIANÇAS. Seleção do Guia Prático de Heitor Villa-Lobos, Acervo Funarte, Música Brasileira, Instituto Itaú Cultural, SP, 1996.

Iolanda Huzak

Teca Alencar de Brito

ARTES VISUAIS

INTRODUÇÃO

As Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes etc. O movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são atributos da criação artística. A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo às Artes Visuais.

As Artes Visuais estão presentes no cotidiano da vida infantil. Ao rabiscar e desenhar no chão, na areia e nos muros, ao utilizar materiais encontrados ao acaso (gravetos, pedras, carvão), ao pintar os objetos e até mesmo seu próprio corpo, a criança pode utilizar-se das Artes Visuais para expressar experiências sensíveis.

Tal como a música, as Artes Visuais são linguagens e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente.

PRESENÇA DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IDÉIAS E PRÁTICAS CORRENTES

A presença das Artes Visuais na educação infantil, ao longo da história, tem demonstrado um descompasso entre os caminhos apontados pela produção teórica e a prática pedagógica existente. Em muitas propostas as práticas de Artes Visuais são entendidas apenas como meros passatempos em que atividades de desenhar, colar, pintar e modelar com argila ou massinha são destituídas de significados.

Outra prática corrente considera que o trabalho deve ter uma conotação decorativa, servindo para ilustrar temas de datas comemorativas, enfeitar as paredes com motivos considerados infantis, elaborar convites, cartazes e pequenos presentes para os pais etc. Nessa situação, é comum que os adultos façam grande parte do trabalho, uma vez que não consideram que a criança tem competência para elaborar um produto adequado.

As Artes Visuais têm sido, também, bastante utilizadas como reforço para a aprendizagem dos mais variados conteúdos. São comuns as práticas de colorir imagens feitas pelos adultos em folhas mimeografadas, como exercícios de coordenação motora para fixação e memorização de letras e números.

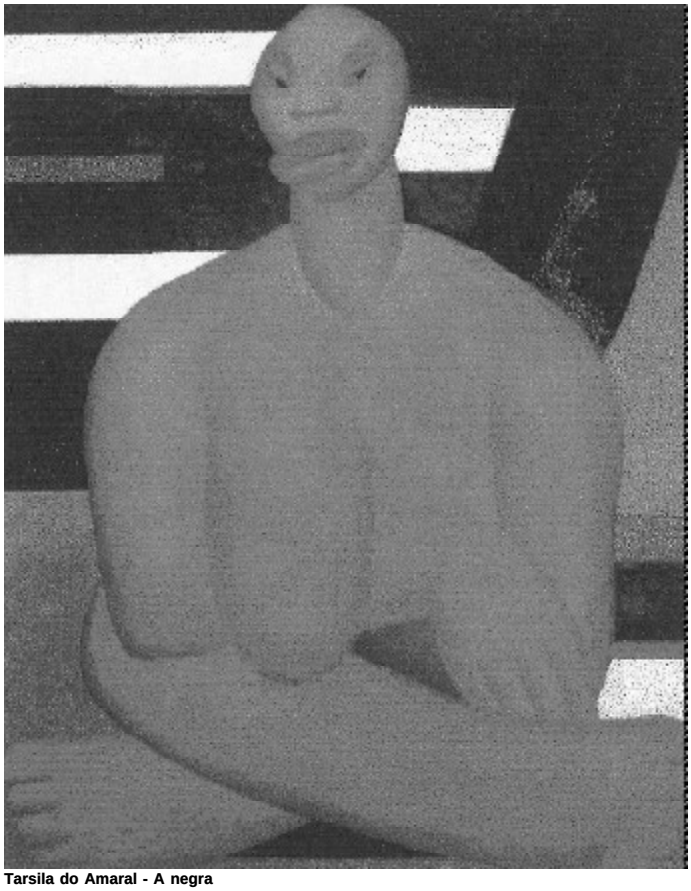
As pesquisas desenvolvidas a partir do início do século em vários campos das ciências humanas trouxeram dados importantes sobre o desenvolvimento da criança, sobre o seu processo criador e sobre as artes das várias culturas. Na confluência da antropologia, da filosofia, da psicologia, da psicanálise, da crítica de arte, da psicopedagogia e das tendências estéticas da modernidade, surgiram autores que formularam os princípios inovadores para o ensino das artes, da música, do teatro e da dança[22]. Tais princípios reconheciam a arte da criança como manifestação espontânea e auto-expressiva: valorizavam a livre expressão e a sensibilização para o experimento artístico como orientações que visavam ao desenvolvimento do potencial criador, ou seja, as propostas eram centradas nas questões do desenvolvimento da criança.

Tais orientações trouxeram inegável contribuição para que se valorizasse a produção criadora infantil, mas o princípio revolucionário que advogava a todos a necessidade e a capacidade da expressão artística aos poucos transformou-se em "um deixar fazer" sem nenhum tipo de intervenção, no qual a aprendizagem das crianças pôde evoluir muito pouco.

---

[22] Esses princípios influenciaram o que se chamou "Movimento da Educação através da Arte", fundamentado principalmente nas idéias do filósofo inglês Herbert Read. Esse movimento teve como manifestação mais conhecida a tendência da livre expressão que, ao mesmo tempo, foi largamente influenciada pelo trabalho inovador de Viktor Lowenfeld. V. Lowenfeld, entre outros, acreditava que a potencialidade criadora se desenvolveria naturalmente em estágios sucessivos desde que se oferecessem condições adequadas para que a criança pudesse se expressar livremente.

O questionamento da livre expressão e da idéia de que a aprendizagem artística era uma conseqüência automática dos processos de desenvolvimento resultaram em um movimento, em vários países, pela mudança nos rumos do ensino de arte. Surge a constatação de que o desenvolvimento artístico é resultado de formas complexas de aprendizagem e, portanto, não ocorre automaticamente à medida que a criança cresce.



Tarsila do Amaral - A negra

A arte da criança, desde cedo, sofre influência da cultura, seja por meio de materiais e suportes com que faz seus trabalhos, seja pelas imagens e atos de produção artística que observa na TV, em revistas, em gibis, rótulos, estampas, obras de arte, trabalhos artísticos de outras crianças etc.

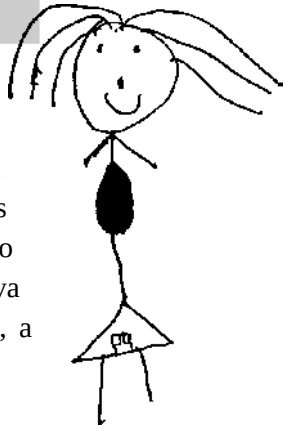
Embora seja possível identificar espontaneidade e autonomia na exploração e no fazer artístico das crianças, seus trabalhos revelam: o local e a época histórica em que vivem; suas oportunidades de aprendizagem; suas idéias ou representações sobre o trabalho artístico que realiza e sobre a produção de arte[23] à qual têm acesso, assim como seu potencial para refletir sobre ela.

[23] Denomina-se produção de arte o conjunto variado de produtos artísticos — artefatos, artes gráficas, histórias em quadrinhos — e as obras de arte.

As crianças têm suas próprias impressões, idéias e interpretações sobre a produção de arte e o fazer artístico. Tais construções são elaboradas a partir de suas experiências ao longo da vida, que envolvem a relação com a produção de arte, com o mundo dos objetos e com seu próprio fazer. As crianças exploram, sentem, agem, refletem e elaboram sentidos de suas experiências. A partir daí constroem significações sobre como se faz, o que é, para que serve e sobre outros conhecimentos a respeito da arte.

Nesse sentido, as Artes Visuais devem ser concebidas como uma linguagem que tem estrutura e características próprias, cuja aprendizagem, no âmbito prático e reflexivo, se dá por meio da articulação dos seguintes aspectos:

- fazer artístico — centrado na exploração, expressão e comunicação de produção de trabalhos de arte por meio de práticas artísticas, propiciando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal;
- apreciação — percepção do sentido que o objeto propõe, articulando-o tanto aos elementos da linguagem visual quanto aos materiais e suportes utilizados, visando desenvolver, por meio da observação e da fruição[24], a capacidade de construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação de obras de arte e de seus produtores;
- reflexão — considerado tanto no fazer artístico como na apreciação, é um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico que se manifesta em sala, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor e no contato com suas próprias produções e as dos artistas.



O desenvolvimento da imaginação criadora, da expressão, da sensibilidade e das capacidades estéticas das crianças poderão ocorrer no fazer artístico, assim como no contato com a produção de arte presente nos museus, igrejas, livros, reproduções, revistas, gibis, vídeos, CD-ROM, ateliês[25] de artistas e artesãos regionais, feiras de objetos, espaços urbanos etc. O desenvolvimento da capacidade artística e criativa deve estar apoiado, também, na prática reflexiva das crianças ao aprender, que articula a ação, a percepção, a sensibilidade, a cognição e a imaginação.

---

[24] Fruição é um conceito bastante importante para a aprendizagem em Artes Visuais. Refere-se à reflexão, conhecimento, emoção, sensação e ao prazer advindo da ação que a criança realiza ao se apropriar dos sentidos e emoções gerados no contato com as produções artísticas.

[25] Este termo está sendo utilizado aqui para denominar o espaço de trabalho com artes, tanto os referentes ao trabalho profissional, como no caso dos artistas e artesãos, quanto aqueles organizados na instituição para o desenvolvimento do fazer artístico com as crianças.

Iolanda Huzak

A CRIANÇA E AS ARTES VISUAIS

O trabalho com as Artes Visuais na educação infantil requer profunda atenção no que se refere ao respeito das peculiaridades e esquemas de conhecimento próprios à cada faixa etária e nível de desenvolvimento. Isso significa que o pensamento, a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a intuição e a cognição da criança devem ser trabalhadas de forma integrada, visando a favorecer o desenvolvimento das capacidades criativas das crianças[26].

No processo de aprendizagem em Artes Visuais a criança traça um percurso de criação e construção individual que envolve escolhas, experiências pessoais, aprendizagens, relação com a natureza, motivação interna e/ou externa.

O percurso individual da criança pode ser significativamente enriquecido pela ação educativa intencional; porém, a criação artística é um ato exclusivo da criança. É no fazer artístico e no contato com os objetos de arte que parte significativa do conhecimento em Artes Visuais acontece. No decorrer desse processo, o prazer e o domínio do gesto e da visualidade evoluem para o prazer e o domínio do próprio fazer artístico, da simbolização e da leitura de imagens.

O ponto de partida para o desenvolvimento estético e artístico é o ato simbólico que permite reconhecer que os objetos persistem, independentes de sua presença física e imediata. Operar no mundo dos símbolos é perceber e interpretar elementos que se referem a alguma coisa que está fora dos próprios objetos. Os símbolos reapresentam o mundo a partir das relações que a criança estabelece consigo mesma, com as outras pessoas, com a imaginação e com a cultura.

Ao final do seu primeiro ano de vida, a criança já é capaz de, ocasionalmente, manter ritmos regulares e produzir seus primeiros traços gráficos, considerados muito mais como movimentos do que como representações. É a conhecida fase dos rabiscos, das garatujas[27]. A repetida exploração e experimentação do movimento amplia o conhecimento de si próprio, do mundo e das ações gráficas. Muito antes de saber representar graficamente o mundo visual, a criança já o reconhece e identifica nele qualidades e funções. Mais tarde, quando controla o gesto e passa a coordená-lo com o olhar, começa a registrar formas gráficas e plásticas mais elaboradas.

---

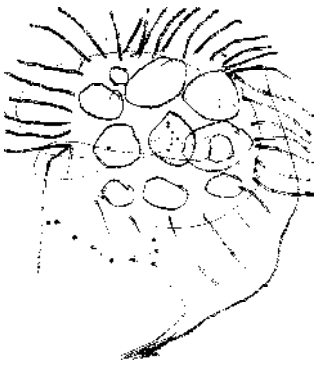
[26] A crença de que existem crianças que têm mais facilidade do que outras para a aprendizagem em Artes Visuais exprime apenas um dos lados de uma grande e controvertida discussão. Neste documento defende-se a idéia de que em toda criança sempre existe um potencial passível de desenvolvimento sobre o qual a educação pode e deve atuar. A educação em Artes Visuais não visa a formar artistas, mas sim crianças sensíveis ao mundo e conhecedoras da linguagem da arte.

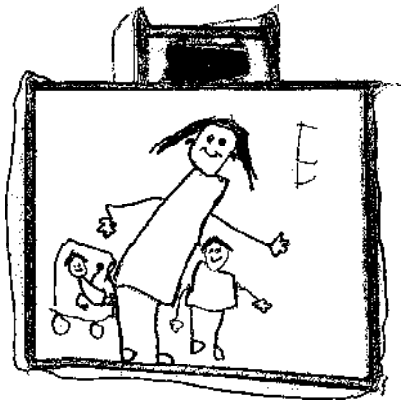
[27] O termo “garatuja” foi utilizado por Viktor Lowenfeld para nomear os rabiscos produzidos pelas crianças na fase inicial de seus grafismos. Dois outros autores que estudaram a evolução do desenho infantil merecem destaque: G. H. Luquet e Rhoda Kellogg.

Embora todas as modalidades artísticas devam ser contempladas pelo professor, a fim de diversificar a ação das crianças na experimentação de materiais, do espaço e do próprio corpo, destaca-se o desenvolvimento do desenho por sua importância no fazer artístico delas e na construção das demais linguagens visuais (pintura, modelagem, construção tridimensional, colagens). O desenvolvimento progressivo do desenho implica mudanças significativas que, no início, dizem respeito à passagem dos rabiscos iniciais da garatuja para construções cada vez mais ordenadas, fazendo surgir os primeiros símbolos. Imagens de sol, figuras humanas, animais, vegetação e carros, entre outros, são freqüentes nos desenhos das crianças, reportando mais a assimilações dentro da linguagem do desenho do que a objetos naturais. Essa passagem é possível graças às interações da criança com o ato de desenhar e com desenhos de outras pessoas.

Na garatuja, a criança tem como hipótese que o desenho é simplesmente uma ação sobre uma superfície, e ela sente prazer ao constatar os efeitos visuais que essa ação produziu. A percepção de que os gestos, gradativamente, produzem marcas e representações mais organizadas permite à criança o reconhecimento dos seus registros.

No decorrer do tempo, as garatujas, que refletiam sobretudo o prolongamento de movimentos rítmicos de ir e vir, transformam-se em formas definidas que apresentam maior ordenação, e podem estar se referindo a objetos naturais, objetos imaginários ou mesmo a outros desenhos.





Na medida em que crescem, as crianças experimentam agrupamentos, repetições e combinações de elementos gráficos, inicialmente soltos e com uma grande gama de possibilidades e significações, e, mais tarde, circunscritos a organizações mais precisas. Apresentam cada vez mais a possibilidade de exprimir impressões e julgamentos sobre seus próprios trabalhos.

Enquanto desenham ou criam objetos também brincam de "faz-de-conta" e verbalizam narrativas que exprimem suas capacidades imaginativas, ampliando sua forma de sentir e pensar sobre o mundo no qual estão inseridas.

Na evolução da garatuja para o desenho de formas mais estruturadas, a criança desenvolve a intenção de elaborar imagens no fazer artístico. Começando com símbolos muito simples, ela passa a articulá-los no espaço bidimensional do papel, na areia, na parede ou em qualquer outra superfície. Passa também a constatar a regularidade nos desenhos presentes no meio ambiente e nos trabalhos aos quais ela tem acesso, incorporando esse conhecimento em suas próprias produções.

No início, a criança trabalha sobre a hipótese de que o desenho serve para imprimir tudo o que ela sabe sobre o mundo e esse saber estará relacionado a algumas fontes, como a análise da experiência junto a objetos naturais (ação física e interiorizada); o trabalho realizado sobre seus próprios desenhos e os desenhos de outras crianças e adultos; a observação de diferentes objetos simbólicos do universo circundante; as imagens que cria. No decorrer da simbolização, a criança incorpora progressivamente regularidades ou códigos de representação das imagens do entorno, passando a considerar a hipótese de que o desenho serve para imprimir o que se vê.

É assim que, por meio do desenho, a criança cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem então ser apropriadas pelas leituras simbólicas de outras crianças e adultos.

A imitação, largamente utilizada no desenho pelas crianças e por muitos combatida, desenvolve uma função importante no processo de aprendizagem. Imitar decorre antes de uma experiência pessoal, cuja intenção é a apropriação de conteúdos, de formas e de figuras por meio da representação.

As atividades em artes plásticas que envolvem os mais diferentes tipos de materiais indicam às crianças as possibilidades de transformação, de re-utilização e de construção de novos elementos, formas, texturas etc. A relação que a criança pequena estabelece com os diferentes materiais se dá, no início, por meio da exploração sensorial e da sua utilização em diversas brincadeiras. Representações bidimensionais e construção de objetos tridimensionais nascem do contato com novos materiais, no fluir da imaginação e no contato com as obras de arte.

Para construir, a criança utiliza-se das características associativas dos objetos, seus usos simbólicos, e das possibilidades reais dos materiais, a fim de, gradativamente, relacioná-los e transformá-los em função de diferentes argumentos.

OBJETIVOS

Crianças de zero a três anos

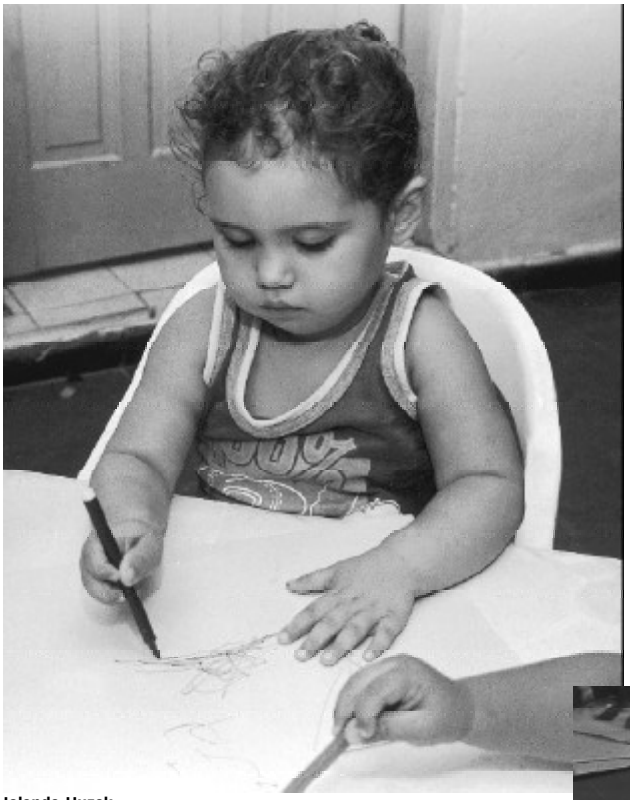
A instituição deve organizar sua prática em torno da aprendizagem em arte, garantindo oportunidades para que as crianças sejam capazes de:

- ampliar o conhecimento de mundo que possuem, manipulando diferentes objetos e materiais, explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio e entrando em contato com formas diversas de expressão artística;
- utilizar diversos materiais gráficos e plásticos sobre diferentes superfícies para ampliar suas possibilidades de expressão e comunicação.

Crianças de quatro a seis anos

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

- interessar-se pelas próprias produções, pelas de outras crianças e pelas diversas obras artísticas (regionais, nacionais ou internacionais) com as quais entrem em contato, ampliando seu conhecimento do mundo e da cultura;
- produzir trabalhos de arte, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação.



Iolanda Huzak

Anamélia B. Buoro

CONTEÚDOS

Os conteúdos estão organizados em dois blocos. O primeiro bloco se refere ao fazer artístico e o segundo trata da apreciação em Artes Visuais.

A organização por blocos visa a oferecer visibilidade às especificidades da aprendizagem em artes, embora as crianças vivenciem esses conteúdos de maneira integrada.

O fazer artístico

CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS

- Exploração e manipulação de materiais, como lápis e pincéis de diferentes texturas e espessuras, brochas, carvão, carimbo etc.; de meios, como tintas, água, areia, terra, argila etc.; e de variados suportes gráficos, como jornal, papel, papelão, parede, chão, caixas, madeiras etc.
- Exploração e reconhecimento de diferentes movimentos gestuais, visando a produção de marcas gráficas.
- Cuidado com o próprio corpo e dos colegas no contato com os suportes e materiais de artes.
- Cuidado com os materiais e com os trabalhos e objetos produzidos individualmente ou em grupo.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Considera-se aqui a utilização de instrumentos, materiais e suportes diversos, como lápis, pincéis, tintas, papéis, cola etc., para o fazer artístico a partir do momento em que as crianças já tenham condições motoras para seu manuseio.

As crianças podem manusear diferentes materiais, perceber marcas, gestos e texturas, explorar o espaço físico e construir objetos variados. Essas atividades devem ser bem dimensionadas e delimitadas no tempo, pois o interesse das crianças desta faixa etária é de curta duração, e o prazer da atividade advém exatamente da ação exploratória. Nesse sentido, a confecção de tintas e massas com as crianças é uma excelente oportunidade para que elas possam descobrir propriedades e possibilidades de registro, além de observar transformações. Vários tipos de tintas podem ser criados pelas crianças, utilizando elementos da natureza, como folhas, sementes, flores, terras de diferentes cores e texturas que,

misturadas com água ou outro meio e peneiradas, criam efeitos instigantes quando usadas nas pinturas. Há também diversas receitas de massas caseiras com corantes comestíveis que são excelentes para modelagem. Outra possibilidade é pesquisar junto com as crianças a existência de locais próximos à instituição de onde se podem extrair tipos de barro propícios a modelagens.

O trabalho com estruturas tridimensionais também pode ser desenvolvido por meio da colagem, montagem e justaposição de sucatas previamente selecionadas, limpas e organizadas, provenientes de embalagens diversas, elementos da natureza, tecidos etc. É preciso observar cuidadosamente que as sucatas selecionadas sejam adequadas ao trabalho que se quer desenvolver. Assim, para um jogo de construção, por exemplo, é preciso oferecer sucatas que possam ser empilhadas, encaixadas, justapostas etc. Da mesma forma, para trabalhos de colagem, as sucatas devem oferecer uma superfície que aceite a cola e que permitam a composição com diferentes suportes e materiais. É importante considerar, ainda, o percurso individual de cada criança, evitando-se a construção de modelos padronizados.

Quando se tratar de atividades de desenho ou pintura, é aconselhável que o professor esteja atento para oferecer suportes variados e de diferentes tamanhos para serem utilizados individualmente ou em pequenos grupos, como panos, papéis ou madeiras, que permitam a liberdade do gesto solto, do movimento amplo e que favoreçam um trabalho de exploração da dimensão espacial, tão necessária às crianças desta faixa etária.

As marcas gráficas realizadas em diferentes superfícies, inclusive no próprio corpo, permitem a percepção das variadas possibilidades de impressão.

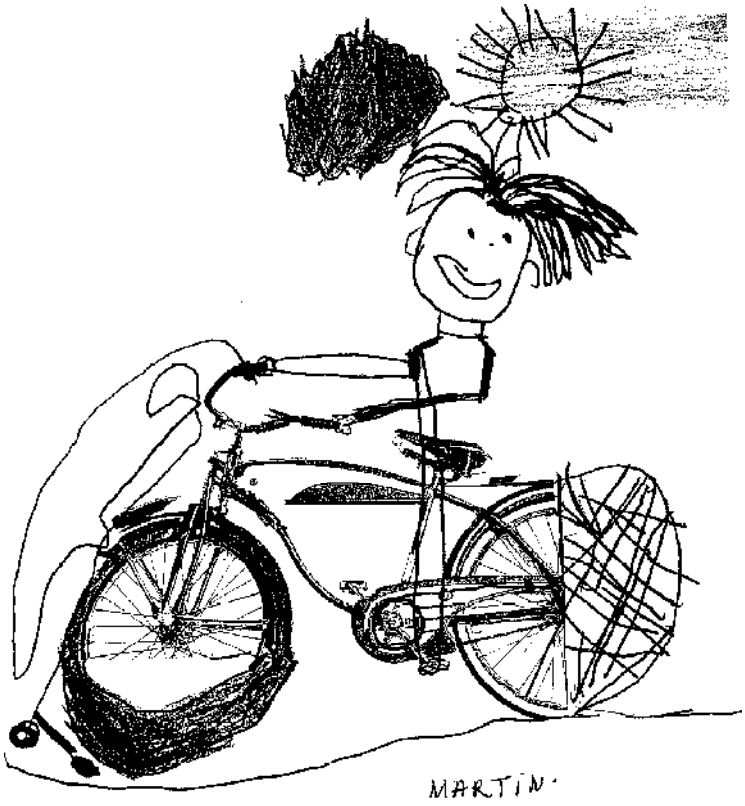
A articulação entre as sensações corporais e as marcas gráficas, bem como o registro gráfico que surgir daí, fornecerá às crianças um maior conhecimento de si mesmas e poderá contribuir para as atividades de representação da própria imagem, dos sentimentos e de suas experiências corporais. Essas atividades podem se dar sobre a areia seca ou molhada, na terra, sobre diferentes tipos e tamanhos de papel etc. Pode-se, por exemplo, utilizar tinta para imprimir marcas em um papel comprido sobre o qual as crianças caminham e vão percebendo, aos poucos, que as inscrições, que no início eram bem visíveis, vão ficando cada vez mais fracas até desaparecerem.

Sugere-se que sejam apresentadas atividades variadas que trabalhem uma mesma informação de diversas formas. Pode-se, por exemplo, eleger um instrumento, como o pincel, para crianças que já manejem esse instrumento, e usá-lo sobre diferentes superfícies (papel liso, rugado, lixa, argila etc.) ou um mesmo meio, como a tinta, por exemplo, em diversas situações (soprada em canudo, com esponjas, com carimbos etc.).

É preciso trabalhar com as crianças os cuidados necessários com o próprio corpo e com o corpo dos outros, principalmente com os olhos, boca, nariz e pele, quando elas manuseiam diferentes materiais, instrumentos e objetos.

A seleção dos materiais deve ser subordinada à segurança que oferecem. Deve-se evitar materiais tóxicos, cortantes ou aqueles que apresentam possibilidade de machucar ou provocar algum dano para a saúde das crianças.

Os diversos materiais para produções artísticas devem ser organizados de maneira a que as crianças tenham fácil acesso a eles. Isso contribui para que elas possam cuidar dos materiais de uso individual e coletivo, desenvolvendo noções relacionadas à sua conservação.



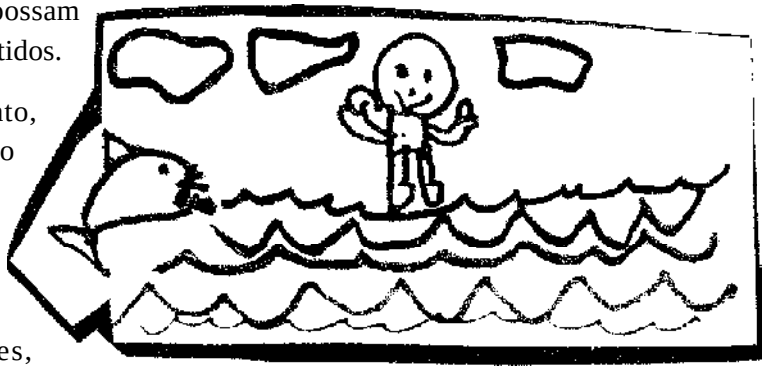
CRIANÇAS DE QUATRO A SEIS ANOS

- Criação de desenhos, pinturas, colagens, modelagens a partir de seu próprio repertório e da utilização dos elementos da linguagem das Artes Visuais: ponto, linha, forma, cor, volume, espaço, textura etc.
- Exploração e utilização de alguns procedimentos necessários para desenhar, pintar, modelar etc.
- Exploração e aprofundamento das possibilidades oferecidas pelos diversos materiais, instrumentos e suportes necessários para o fazer artístico.

- Exploração dos espaços bidimensionais e tridimensionais na realização de seus projetos artísticos.
- Organização e cuidado com os materiais no espaço físico da sala.
- Respeito e cuidado com os objetos produzidos individualmente e em grupo.
- Valorização de suas próprias produções, das de outras crianças e da produção de arte em geral.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Para que as crianças possam criar suas produções, é preciso que o professor ofereça oportunidades diversas para que elas se familiarizem com alguns procedimentos ligados aos materiais utilizados, aos diversos tipos de suporte e para que possam refletir sobre os resultados obtidos.



É aconselhável, portanto, que o trabalho seja organizado de forma a oferecer às crianças a possibilidade de contato, uso e exploração de materiais, como caixas, latinhas, diferentes papéis, papelões, copos plásticos, embalagens de produtos, pedaços de pano etc. É indicada a inclusão de materiais típicos das diferentes regiões brasileiras, pois além de serem mais acessíveis, possibilitam a exploração de referenciais regionais.

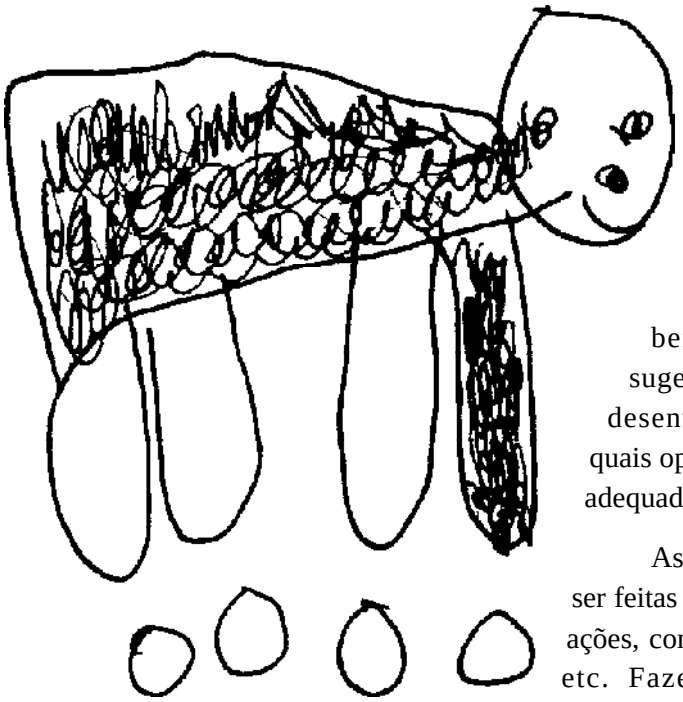
Para que a criança possa desenhar, é importante que ela possa fazê-lo livremente sem intervenção direta, explorando os diversos materiais, como lápis preto, lápis de cor, lápis de cera, canetas, carvão, giz, penas, gravetos etc., e utilizando suportes de diferentes tamanhos e texturas, como papéis, cartolinas, lixas, chão, areia, terra etc.

Há várias intervenções possíveis de serem realizadas e que contribuem para o desenvolvimento do desenho da criança. Uma delas é, partindo das produções já feitas pelas crianças, sugerir-lhes, por exemplo, que copiem seus próprios desenhos em escala maior ou menor. Esse tipo de atividade possibilita que a criança reflita sobre seu próprio desenho e organize de maneira diferente os pontos, as linhas e os traçados no espaço do papel. Outra possibilidade é utilizar papéis que já contenham algum tipo de intervenção,

como, por exemplo, um risco, um recorte, uma colagem de parte de uma figura etc., para que a criança desenhe a partir disso.

É interessante propor às crianças que façam desenhos a partir da observação das mais diversas situações, cenas, pessoas e objetos. O professor pode pedir que observem e desenhem a partir do que viram. Por exemplo, as crianças podem perceber as formas arredondadas dos calcanhares, distinguir os diferentes tamanhos dos dedos, das unhas, observar a sola do pé e a parte superior dele, bem como as características que diferenciam os pés de cada um.

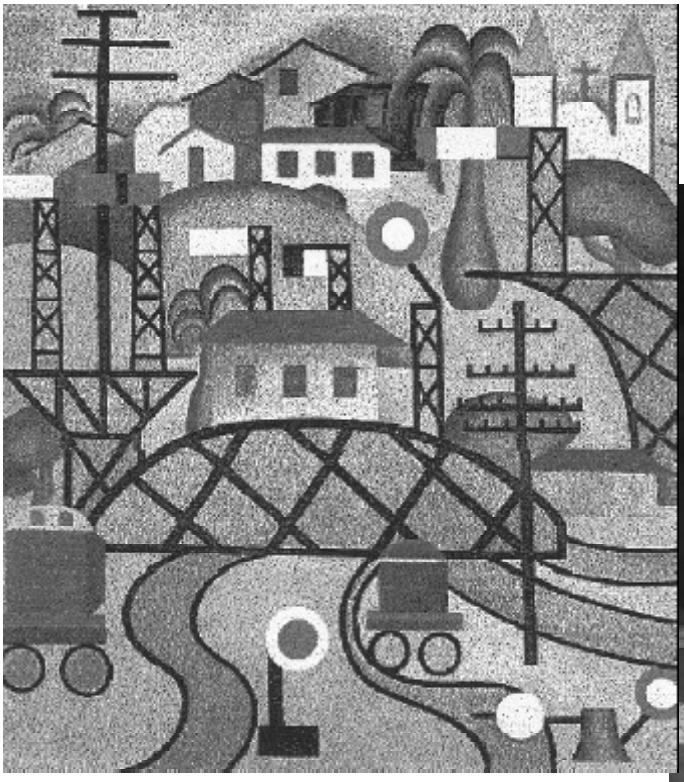
As histórias, as imagens significativas ou os fatos do cotidiano podem ampliar a possibilidade de as crianças escolherem temas para trabalhar expressivamente. Tais intervenções educativas devem ser feitas com o objetivo de ampliar o repertório e a linguagem pessoal das crianças e enriquecer seus trabalhos. Os temas e as intervenções podem ser um recurso interessante desde que sejam observados seus objetivos e função no desenvolvimento do percurso de criação pessoal da criança. É preciso, no entanto, ter atenção quanto a programação de atividades para as crianças para se favorecer também aquelas originárias das suas próprias idéias ou geradas pelo contato com os mais diversos materiais.



O professor, conhecendo bem o grupo, pode apresentar sugestões e auxiliar as crianças a desenvolverem as propostas pelas quais optaram, indicando materiais mais adequados a cada uma.

As criações tridimensionais devem ser feitas em etapas, pois exigem diversas ações, como colagem, pintura, montagem etc. Fazer maquetes de cidades ou brinquedos são exemplos de atividades que podem ser realizadas e que envolvem a composição de volumes, proporcionalidades, equilíbrios etc.

Guardar, organizar a sala e documentar as produções são ações que podem ajudar cada criança na percepção de seu processo evolutivo e do desenrolar das etapas de trabalho. Essa é uma tarefa que o professor poderá realizar junto ao grupo. A exposição dos trabalhos realizados é uma forma de propiciar a leitura dos objetos feitos pelas crianças e a valorização de suas produções.



Fotos: Anamélia B. Buoro

Apreciação em Artes Visuais

CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS

- Observação e identificação de imagens diversas.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

No que diz respeito às leituras das imagens, deve-se eleger materiais que contemplem a maior diversidade possível e que sejam significativos para as crianças. É aconselhável que, por meio da apreciação, as crianças reconheçam e estabeleçam relações com o seu universo, podendo conter pessoas, animais, objetos específicos às culturas regionais, cenas familiares, cores, formas, linhas etc. Entretanto, imagens abstratas ou renascentistas, por exemplo, também podem ser mostradas para as crianças. Nesses casos, há que se observar o sentido narrativo que elas atribuem a essas imagens e considerá-lo como parte do processo de construção da leitura de imagens. É aconselhável que as crianças realizem uma observação livre das imagens e que possam tecer os comentários que quiserem, de tal forma que todo o grupo participe. O professor pode atuar como um provocador da apreciação e leitura da imagem. Nesses casos o professor deve acolher e socializar as falas das crianças.

CRIANÇAS DE QUATRO A SEIS ANOS

- Conhecimento da diversidade de produções artísticas, como desenhos, pinturas, esculturas, construções, fotografias, colagens, ilustrações, cinema etc.
- Apreciação das suas produções e das dos outros, por meio da observação e leitura de alguns dos elementos da linguagem plástica.
- Observação dos elementos constituintes da linguagem visual: ponto, linha, forma, cor, volume, contrastes, luz, texturas.
- Leitura de obras de arte a partir da observação, narração, descrição e interpretação de imagens e objetos.
- Apreciação das Artes Visuais e estabelecimento de correlação com as experiências pessoais.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Ao trabalhar com a leitura de imagens, é importante elaborar perguntas que instiguem a observação, a descoberta e o interesse das crianças, como: “O que você mais gostou?”, “Como o artista conseguiu estas cores?”, “Que instrumentos e meios ele usou?”, “O que você acha que foi mais difícil para ele fazer?”. Este é um bom momento para descobrir que temas são mais significativos para elas. O professor poderá criar espaços para a construção de uma observação mais apurada, instigando a descrição daquilo que está sendo observado. É aconselhável que o professor interfira nessas observações, aguçando as descobertas, fomentando as verbalizações e até ajudando as crianças na apreensão significativa do conteúdo geral da imagem, deixando sempre que as crianças sejam as autoras das interpretações. É interessante fornecer dados sobre a vida do autor, suas obras e outras características. As informações vão sendo simplificadas ou aprofundadas conforme a curiosidade e as possibilidades do grupo. Algumas crianças destacarão cores e outras, dependendo da sensibilidade, poderão arriscar comentários sobre a similaridade gráfica entre o trabalho do artista e de suas próprias produções. Evidentemente, é necessário que o professor escolha um determinado contexto para que uma certa imagem possa ser apresentada, permitindo, inclusive, que os trabalhos em Artes Visuais aconteçam também em atividades interdisciplinares, que são muito pertinentes nas relações de ensino e aprendizagem.

As crianças têm prazer em reconhecer certas figuras, identificando-as às personagens de uma história já conhecida, de um desenho e, até mesmo, de alguns filmes vistos na televisão. Então, a partir da visualização de certas imagens, o professor poderá trabalhar com essas personagens por meio de jogos simbólicos, fazendo pequenas dramatizações dentro do próprio espaço que a sala oferece, aproveitando os objetos presentes.

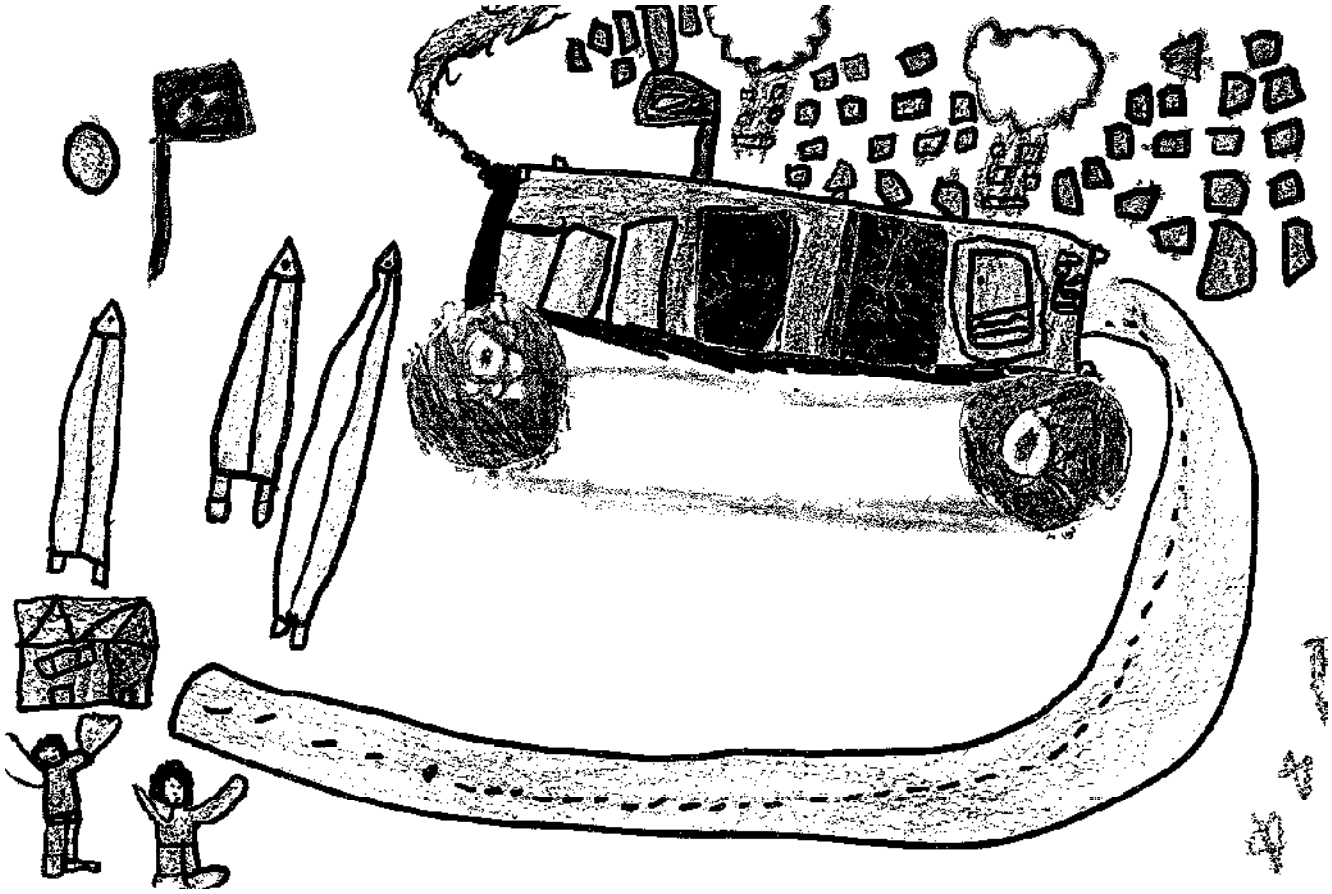
As crianças podem observar imagem figurativas fixas ou em movimento e produções abstratas. Se for dada a oportunidade para o trabalho com objetos e imagens da produção artística (regional, nacional ou internacional), se for possibilitado o contato com artistas, as visitas às exposições etc., o professor estará criando possibilidade para que as crianças desenvolvam relações entre as representações visuais e suas vivências pessoais ou grupais, enriquecendo seu conhecimento do mundo, das linguagens das artes e instrumentalizando-as como leitoras e produtoras de trabalhos artísticos.

Outra questão ainda merece destaque: o que fazer com as produções das crianças? As respostas são múltiplas. Elas podem virar um brinquedo que será utilizado tão logo a atividade termine; podem ser documentadas e arquivadas para que as crianças adquiram aos poucos a percepção do seu processo criativo como um todo e possam atinar para o montante de trabalho produzido; podem ser enviadas para suas casas para servirem de enfeites nas paredes etc. Mas, antes disso, as produções devem ser expostas, durante um certo período, nas dependências das instituições de educação infantil, tanto nos corredores quanto nas paredes das salas, o que favorece a sua valorização pelas crianças. Produção,

comunicação, exposição, valorização e reconhecimento formam um conjunto que alimenta a criança no seu desenvolvimento artístico. A participação em exposições organizadas especialmente para dar destaque à produção infantil colabora com a auto-estima das crianças e de seus familiares.

Iolanda Huzak

É essencial que se incluam atividades que se concentrem basicamente na leitura das imagens produzidas pelas próprias crianças (desenhos, colagens, recortes, objetos tridimensionais, pinturas etc.). Permitir que elas falem sobre suas criações e escutem as observações dos colegas sobre seus trabalhos é um aspecto fundamental do trabalho em artes. É assim que elas poderão reformular suas idéias, construindo novos conhecimentos a partir das observações feitas, bem como desenvolver o contato social com os outros. Nesta etapa é possível fortalecer o reconhecimento da singularidade de cada indivíduo na criação, mostrando que não existe um jeito certo ou errado de se produzir um trabalho de arte, mas sim um jeito individualizado, singular. Comentar os resultados dos trabalhos possibilita a descoberta do percurso na criação e a percepção das soluções encontradas no processo de construção. Nas leituras grupais, as crianças elaboram não somente os conteúdos comentados, mas estabelecem uma experiência de contato e diálogo com as outras crianças, desenvolvendo o respeito, a tolerância à diversidade de interpretações ou atribuição de sentido às imagens, a admiração e dando uma contribuição às produções realizadas, por intermédio de uma prática de solidariedade e inclusão. É nessa interação ativa que acontecem simultaneamente a observação, a apreciação, a verbalização e a ressignificação das produções. Nessas situações, novamente, a imaginação, a ação, a sensibilidade, a percepção, o pensamento e a cognição são reativados.



ORIENTAÇÕES GERAIS PARA O PROFESSOR

Os conteúdos da aprendizagem em artes poderão ser organizados de modo a permitir que, por um lado, a criança utilize aquilo que já conhece e tem familiaridade, e, por outro lado, que possa estabelecer novas relações, alargando seu saber sobre os assuntos abordados. Convém ainda lembrar que a necessidade e o interesse também são criados e suscitados na própria situação de aprendizagem.

Tendo clareza do seu projeto de trabalho, o professor poderá imprimir maior qualidade à sua ação educativa ao garantir que:

- a criança possa compreender e conhecer a diversidade da produção artística na medida em que estabelece contato com as imagens das artes nos diversos meios, como livros de arte, revistas, visitas às exposições, contato com artistas, filmes etc.;
- exista a possibilidade do uso de diferentes materiais pelas crianças, fazendo com que estes sejam percebidos em sua diversidade, manipulados e transformados;
- os pontos de vista de cada criança sejam respeitados, estimulando e desenvolvendo suas leituras singulares e produções individuais;
- as trocas de experiências entre as crianças aconteçam nos momentos de conversa e reflexão sobre os trabalhos, elaborações conjuntas e atividades em grupo;
- o prazer lúdico seja o gerador do processo de produção;
- a arte seja compreendida como linguagem que constrói objetos plenos de sentido;
- a valorização da ação artística e o respeito pela diversidade dessa produção sejam elementos sempre presentes.

Organização do tempo

A organização do tempo em Artes Visuais deve respeitar as possibilidades das crianças relativas ao ritmo e interesse pelo trabalho, ao tempo de concentração, bem como ao prazer na realização das atividades.

É aconselhável que o professor esteja atento para redimensionar as atividades propostas, seja em relação ao tempo, ou à própria atividade. Cada criança, pelo seu ritmo,

demonstra a necessidade de prolongar o tempo de trabalho ou de reduzi-lo, quando for o caso.

No que diz respeito à organização do tempo pode-se apontar três possibilidades de organização: as atividades permanentes, as seqüências de atividades e os projetos.

ATIVIDADES PERMANENTES

São situações didáticas que acontecem com regularidade diária ou semanal, na rotina das crianças. Os ateliês ou os ambientes de trabalho nos quais são oferecidas diversas atividades simultâneas, como desenhar, pintar, modelar e fazer construções e colagens, para que as crianças escolham o que querem fazer, é um exemplo de atividade permanente. Esses ateliês permitem o desenvolvimento do percurso individual de cada criança, na medida em que elas podem fazer suas escolhas, regular por si mesmas o tempo dedicado a cada produção e experimentar diversas possibilidades. É aconselhável também que se garanta um tempo na rotina para que as crianças possam desenhar diariamente sem a intervenção direta do professor.

SEQÜÊNCIAS DE ATIVIDADES

A seqüência de atividades se constitui em uma série planejada e orientada de tarefas, com objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida. São seqüências que podem fornecer desafios com diferentes graus de complexidade, auxiliando as crianças a resolverem problemas a partir de diferentes proposições. Por exemplo, se o objetivo é fazer com que elas avancem em relação à representação da figura humana por meio do desenho, pode-se planejar várias etapas de trabalho complementares, ajudando-as numa elaboração progressiva e cada vez mais rica de seus conhecimentos e habilidades, como:

- jogos de percepção e observação do seu corpo e do corpo de seus colegas;
- desenhar a partir de uma interferência colocada previamente no papel, que pode ser um desenho ou uma colagem de uma parte do corpo humano;
- observação de figuras humanas nas imagens da arte;
- desenho a partir do que foi observado;
- observação de corpos em movimento pesquisados em revistas, em vídeos, em fotos;

- representação figurativa por meio do desenho das apreensões perceptivas do corpo;
- montagem de painéis que contenham ampliações dos desenhos de figuras humanas elaborados pelas crianças do grupo.

Tanto quanto as atividades livres, as seqüências de atividades também levam a apreciar, a refletir, e a buscar significados nas imagens da arte.

Iolanda Huzak

PROJETOS

Os projetos são formas de trabalho que envolvem diferentes conteúdos e que se organizam em torno de um produto final cuja escolha e elaboração são compartilhadas com as crianças. Muitas vezes eles não terminam com esse produto final, mas geram novas aprendizagens e novos projetos.

A construção de um cenário para brincar ou de uma maquete, a ornamentação de um bolo de aniversário ou de uma mesa de festa, a elaboração de um painel, de uma exposição, ou a ilustração de um livro são exemplos de projetos de artes. Os projetos em artes são permeados de negociação e de pesquisas entre professores e crianças. Se de um lado o professor planeja as etapas e pode antecipar o produto final, por sua vez, as crianças interferem no planejamento, alterando o processo a partir das soluções que encontram nas suas produções.

Os projetos podem ter como ponto de partida um tema, um problema sugerido pelo grupo ou decorrente da vida da comunidade, uma notícia de televisão ou de jornal, um interesse particular das crianças etc. Uma das condições para sua escolha é que ele mobilize o interesse do grupo como um todo. As crianças, em primeiro lugar, mas também os professores, devem sentir-se atraídos pela questão.

É aconselhável que o professor observe atentamente e avalie continuamente o processo, tendo em vista a reestruturação do trabalho a cada etapa do projeto.

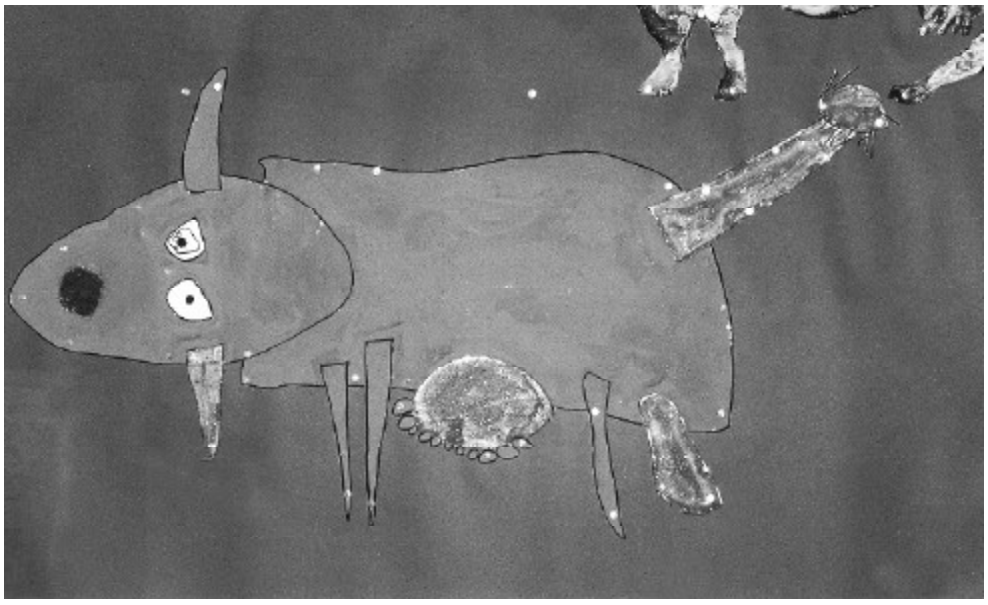
Organização do espaço

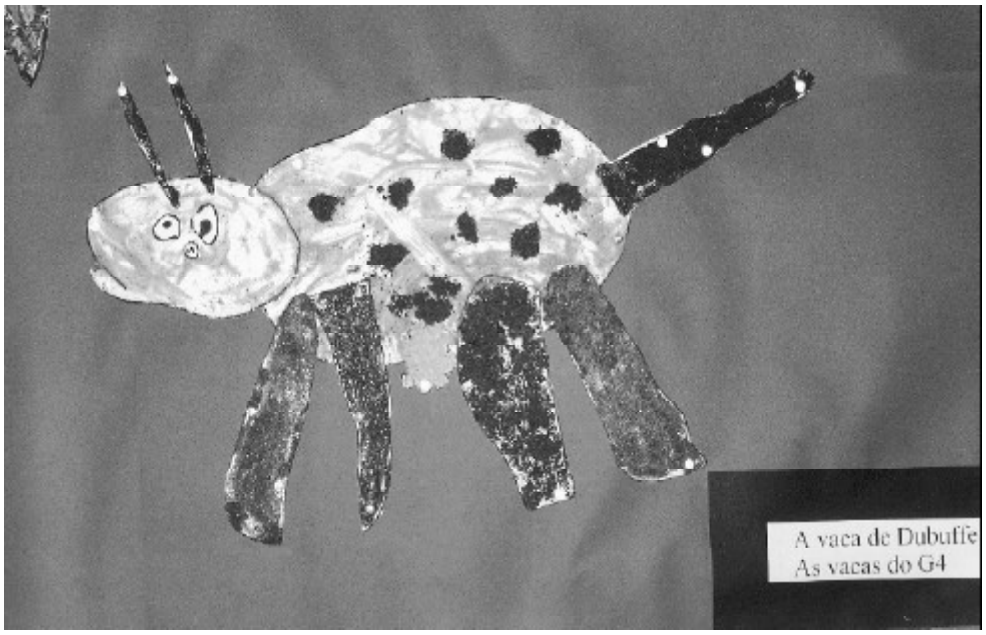
A organização da sala, a quantidade e a qualidade dos materiais presentes e sua disposição no espaço são determinantes para o fazer artístico.

É aconselhável que os locais de trabalho, de uma maneira geral, acomodem confortavelmente as crianças, dando o máximo de autonomia para o acesso e uso dos materiais. Espaços apertados inibem a expressão artística, enquanto os espaços suficientemente amplos favorecem a liberdade de expressão. Nesse sentido, vale lembrar que os locais devem favorecer o andar, o correr e o brincar das crianças. Devem, também, ser concebidos e equipados de tal forma que sejam interessantes para as crianças, ativando o desejo de produzir e o prazer de estar ali. Precisam, igualmente, permitir o rearranjo do mobiliário de acordo com as propostas. Faz parte do processo criativo uma certa desordem no local de trabalho causada, por exemplo, pela variedade de materiais utilizados. A arrumação do espaço ao término das atividades deve envolver a participação das crianças. O espaço deve possibilitar também a exposição dos trabalhos e sua permanência nesse local pelo tempo que for desejável.

Muitas vezes as atividades nas instituições acontecem num mesmo espaço. O professor pode, então, organizar o ambiente de forma a criar cantos específicos para cada atividade: cantos de brinquedos, de Artes Visuais, de leitura de livros etc. No canto de artes, podem ser acomodadas caixas que abrigam os materiais, o chão pode ser coberto de jornal para evitar manchas, a secagem das produções pode ser feita pregando os trabalhos em varais ou em paredes, tudo pode ser organizado de forma transitória, mas que possibilite a realização de uma atividade em Artes Visuais.

É possível organizar ateliês, que são espaços específicos e próprios para a realização de diferentes atividades em Artes Visuais. Nesses ateliês, os materiais devem ficar constantemente acessíveis às crianças, em prateleiras, estantes, caixas etc., de forma a permitir a livre escolha. É necessário também que haja lugar para a secagem dos trabalhos, sejam eles pinturas ou objetos tridimensionais. A presença de torneiras e pias é fundamental para a lavagem de pincéis, brochas e outros tipos de materiais, assim como as mãos, rostos etc. Quanto ao armazenamento das produções realizadas, pastas e arquivos também podem fazer parte desses locais que devem, inclusive, abrigar exposições permanentes das produções.

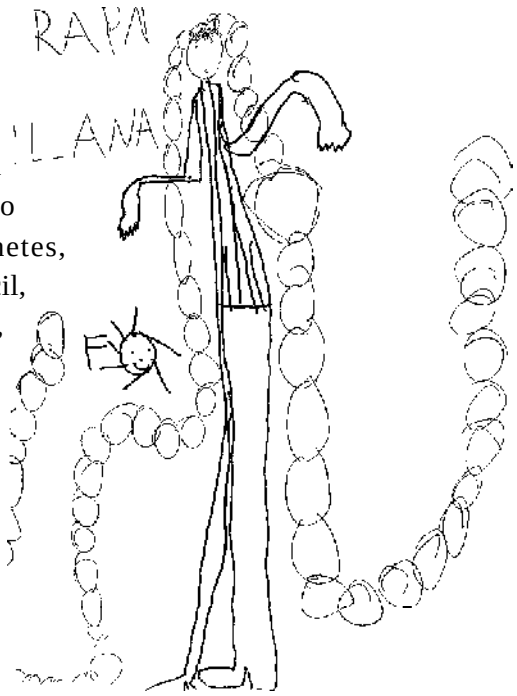




Fotos: Anamélia B. Buoro

Os recursos materiais

Os materiais são a base da produção artística. É importante garantir às crianças acesso a uma grande diversidade de instrumentos, meios e suportes. Alguns deles são de uso corrente, como lápis preto, lápis de cor, pincéis, lápis de cera, carvão, giz, brochas, rolos de pintar, espátulas, papéis de diferentes tamanhos, cores e texturas, caixas, papelão, tintas, argila, massas diversas, barbantes, cola, tecidos, linhas, lãs, fita crepe, tesouras etc. Outros materiais podem diversificar os procedimentos em Artes Visuais, como canudos, esferas, conta-gotas, colheres, cotonetes, carretilhas, fôrmas diversas, papel-carbono, estêncil, carimbos, escovas, pentes, palitos, sucatas, elementos da natureza etc.



Com relação às sucatas é importante que se faça uma seleção, garantindo que não ofereçam perigo à saúde da criança, que estejam em boas condições e que sejam adequadas ao uso. Cada região brasileira possui uma grande variedade de materiais próprios, tanto naturais quanto artesanais e industrializados. O professor pode e deve aproveitá-los desde que sejam respeitados os cuidados descritos.

Materiais e instrumentos, como mimeógrafos, vídeos, projetores de *slides*, retroprojetores, mesas de luz, computadores, fotografias, xerox, filmadoras, CD-ROM etc., possibilitam o uso da tecnologia atual na produção artística, o que enriquece a quantidade de recursos de que o professor pode lançar mão.

Observação, registro e avaliação formativa

A avaliação deve buscar entender o processo de cada criança, a significação que cada trabalho comporta, afastando julgamentos, como feio ou bonito, certo ou errado, que utilizados dessa maneira em nada auxiliam o processo educativo.

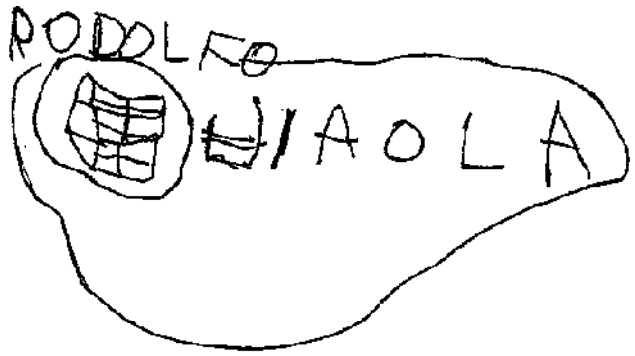
A observação do grupo, além de constante, deve fazer parte de uma atitude sistemática do professor dentro do seu espaço de trabalho. O registro dessas observações e das percepções que surgem ao longo do processo, tanto em relação ao grupo quanto ao percurso individual de cada criança, fornece alguns parâmetros valiosos que podem orientar o

professor na escolha dos conteúdos a serem trabalhados. Podem também, ajudá-lo a avaliar a adequação desses conteúdos, colaborando para um planejamento mais afinado com as necessidades do grupo de crianças.

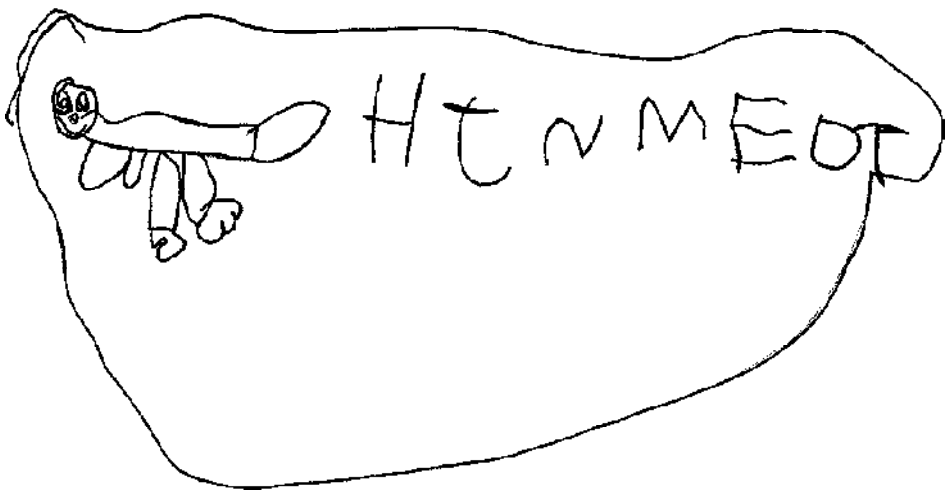
Quando se aborda a questão da avaliação em Artes Visuais, surge inevitavelmente a discussão sobre a possibilidade de realizá-la, posto que as produções em artes são sempre expressões singulares do sujeito produtor e, sendo assim, não seriam passíveis de julgamento. Em Artes Visuais a avaliação deve ser sempre processual e ter um caráter de análise e reflexão sobre as produções das crianças. Isso significa que a avaliação para a criança deve explicitar suas conquistas e as etapas do seu processo criativo; para o professor, deve fornecer informações sobre a adequação de sua prática para que possa repensá-los e estruturá-los sempre com mais segurança.

São consideradas como experiências prioritárias em Artes Visuais realizada para as crianças de zero a três anos: a exploração de diferentes materiais e a possibilidade de expressar-se por meio deles. Para isso é necessário que as crianças tenham tido oportunidade de desenhar, pintar, modelar, brincar com materiais de construção em diversas situações, utilizando os mais diferentes materiais.

A partir dos quatro e até os seis anos, uma vez que tenham tido muitas oportunidades, na instituição de educação infantil, de vivenciar experiências envolvendo as Artes Visuais, pode-se esperar que as crianças utilizem o desenho, a pintura, a modelagem e outras formas de expressão plástica para representar, expressar-se e comunicar-se. Para tanto, é necessário que as crianças tenham vivenciado diversas atividades, envolvendo o desenho, a pintura, a modelagem etc., explorando as mais diversas técnicas e materiais.


RODOLFO
HOLA

EBCE



LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

INTRODUÇÃO

A aprendizagem da linguagem oral e escrita é um dos elementos importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais.

O trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na educação infantil, dada sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento.

Aprender uma língua[28] não é somente aprender as palavras, mas também os seus significados culturais, e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio sociocultural entendem, interpretam e representam a realidade.

A educação infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências lingüísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever.

[28] A língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade.

Iolanda Huzak

PRESENÇA DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IDÉIAS E PRÁTICAS CORRENTES

A linguagem oral está presente no cotidiano e na prática das instituições de educação infantil à medida que todos que dela participam: crianças e adultos, falam, se comunicam entre si, expressando sentimentos e idéias. As diversas instituições concebem a linguagem e a maneira como as crianças aprendem de modos bastante diferentes.

Em algumas práticas se considera o aprendizado da linguagem oral como um processo natural, que ocorre em função da maturação biológica; prescinde-se nesse caso de ações educativas planejadas com a intenção de favorecer essa aprendizagem.

Em outras práticas, ao contrário, acredita-se que a intervenção direta do adulto é necessária e determinante para a aprendizagem da criança. Desta concepção resultam orientações para ensinar às crianças pequenas listas de palavras, cuja aprendizagem se dá de forma cumulativa e cuja complexidade cresce gradativamente. Acredita-se também que para haver boas condições para essa aprendizagem é necessário criar situações em que o silêncio e a homogeneidade imperem. Eliminam-se as falas simultâneas, acompanhadas de farta movimentação e de gestos, tão comuns ao jeito próprio das crianças se comunicarem. Nessa perspectiva a linguagem é considerada apenas como um conjunto de palavras para nomeação de objetos, pessoas e ações.

Em muitas situações, também, o adulto costuma imitar a maneira de falar das crianças, acreditando que assim se estabelece uma maior aproximação com elas, utilizando o que se supõe seja a mesma "língua", havendo um uso excessivo de diminutivos e/ou uma tentativa de infantilizar o mundo real para as crianças.

O trabalho com a linguagem oral, nas instituições de educação infantil, tem se restringido a algumas atividades, entre elas as rodas de conversa[29]. Apesar de serem organizadas com a intenção de desenvolver a conversa, se caracterizam, em geral, por um monólogo com o professor, no qual as crianças são chamadas a responder em coro a uma única pergunta dirigida a todos, ou cada um por sua vez, em uma ação totalmente centrada no adulto.

Em relação ao aprendizado da linguagem escrita, concepções semelhantes àquelas relativas ao trabalho com a linguagem oral vigoram na educação infantil.

A idéia de prontidão para a alfabetização está presente em várias práticas. Por um lado, há uma crença de que o desenvolvimento de determinadas habilidades motoras e

[29] A roda de conversa tem se transformado em estratégia comum nas instituições de educação infantil, marcando um momento definido, na rotina, em que as crianças sentam em roda com o professor para conversar.

intelectuais, necessárias para aprender a ler e escrever, é resultado da maturação biológica, havendo nesse caso pouca influência externa. Por meio de testes considera-se possível detectar o momento para ter início a alfabetização. Por outro lado, há os que advogam a existência de pré-requisitos relativos à memória auditiva, ao ritmo, à discriminação visual etc., que devem ser desenvolvidos para possibilitar a aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças. Assim, os exercícios mimeografados de coordenação perceptivo-motora, como passar o lápis sobre linhas pontilhadas, ligar elementos gráficos (levar o passarinho ao ninho, fazer os pingos da chuva etc.), tornam-se atividades características das instituições de educação infantil.

Em uma outra perspectiva, a aprendizagem da leitura e da escrita se inicia na educação infantil por meio de um trabalho com base na cópia de vogais e consoantes, ensinadas uma de cada vez, tendo como objetivo que as crianças relacionem sons e escritas por associação, repetição e memorização de sílabas. A prática em geral realiza-se de forma supostamente progressiva: primeiro as vogais, depois as consoantes; em seguida as sílabas, até chegar às palavras. Outra face desse trabalho de segmentação e seqüenciação é a idéia de partir de um todo, de uma frase, por exemplo, decompô-la em partes até chegar às sílabas. Acrescenta-se a essa concepção a crença de que a escrita das letras pode estar associada, também, à vivência corporal e motora que possibilita a interiorização dos movimentos necessários para reproduzi-las.

Nas atividades de ensino de letras, uma das seqüências, por exemplo, pode ser: primeiro uma atividade com o corpo (andar sobre linhas, fazer o contorno das letras na areia ou na lixa etc.), seguida de uma atividade oral de identificação de letras, cópia e, posteriormente, a permissão para escrevê-la sem copiar. Essa concepção considera a aprendizagem da linguagem escrita, exclusivamente, como a aquisição de um sistema de codificação[30] que transforma unidades sonoras em unidades gráficas. As atividades são organizadas em seqüências com o intuito de facilitar essa aprendizagem às crianças, baseadas em definições do que é fácil ou difícil, do ponto de vista do professor.

Pesquisas realizadas, nas últimas décadas, baseadas na análise de produções das crianças e das práticas correntes, têm apontado novas direções no que se refere ao ensino e à aprendizagem da linguagem oral e escrita, considerando a perspectiva da criança que aprende. Ao se considerar as crianças ativas na construção de conhecimentos e não receptoras passivas de informações há uma transformação substancial na forma de compreender como elas aprendem a falar, a ler e a escrever.

A linguagem oral possibilita comunicar idéias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais. Seu aprendizado acontece

---

[30] Na construção de um sistema de codificação, os elementos e as relações entre eles são prédeterminados, por exemplo, a transcrição das letras do alfabeto em código morse. Ao contrário, a construção de um sistema de representação original, como a escrita, passa por um longo processo histórico antes que esse sistema se torne propriedade coletiva. A escrita é um sistema de representação da língua e não um sistema de codificação das unidades fonéticas.

Iolanda Huzak

dentro de um contexto. As palavras só têm sentido em enunciados[31] e textos que significam e são significados por situações. A linguagem não é apenas vocabulário, lista de palavras ou sentenças. É por meio do diálogo que a comunicação acontece. São os sujeitos em interações singulares que atribuem sentidos únicos às falas. A linguagem não é homogênea: há variedades de falas, diferenças nos graus de formalidade e nas convenções do que se pode e deve falar em determinadas situações comunicativas. Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa.

Pesquisas na área da linguagem tendem a reconhecer que o processo de letramento[32] está associado tanto à construção do discurso oral como do discurso escrito. Principalmente nos meios urbanos[33], a grande parte das crianças, desde pequenas, estão em contato com a linguagem escrita por meio de seus diferentes portadores de texto, como livros, jornais, embalagens, cartazes, placas de ônibus etc., iniciando-se no conhecimento desses materiais

[31] "Enunciado" refere-se a algo que alguém falou para outro em certo momento e em certo espaço; e esse ato é chamado de "enunciação".

[32] Letramento: produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas.

[33] Algumas crianças que vivem em ambientes cuja escrita não se faz necessária e presente podem vivenciá-la por meio da televisão, por exemplo.

gráficos antes mesmo de ingressarem na instituição educativa, não esperando a permissão dos adultos para começarem a pensar sobre a escrita e seus usos. Elas começam a aprender a partir de informações provenientes de diversos tipos de intercâmbios sociais e a partir das próprias ações, por exemplo, quando presenciam diferentes atos de leitura e escrita por parte de seus familiares, como ler jornais, fazer uma lista de compras, anotar um recado telefônico, seguir uma receita culinária, buscar informações em um catálogo, escrever uma carta para um parente distante, ler um livro de histórias etc.

A partir desse intenso contato, as crianças começam a elaborar hipóteses sobre a escrita. Dependendo da importância que tem a escrita no meio em que as crianças vivem e da freqüência e qualidade das suas interações com esse objeto de conhecimento, suas hipóteses a respeito de como se escreve ou se lê podem evoluir mais lentamente ou mais rapidamente. Isso permite compreender por que crianças que vêm de famílias nas quais os atos de ler e escrever têm uma presença marcante apresentam mais desenvoltura para lidar com as questões da linguagem escrita do que aquelas provenientes de famílias em que essa prática não é intensa. Esse fato aponta para a importância do contato com a escrita nas instituições de educação infantil.

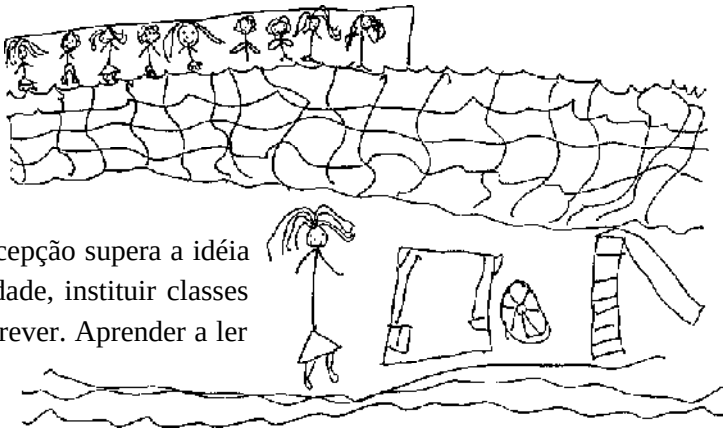
Para aprender a ler e a escrever, a criança precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. Isso significa que a alfabetização não é o desenvolvimento de capacidades relacionadas à percepção, memorização e treino de um conjunto de habilidades sensório-motoras. É, antes, um processo no qual as crianças precisam resolver problemas de natureza lógica até chegarem a compreender de que forma a escrita alfabética em português representa a linguagem, e assim poderem escrever e ler por si mesmas.

Nessa perspectiva, a aprendizagem da linguagem escrita é concebida como:

- a compreensão de um sistema de representação e não somente como a aquisição de um código de transcrição da fala[34];
- um aprendizado que coloca diversas questões de ordem conceitual, e não somente perceptivo-motoras, para a criança;
- um processo de construção de conhecimento pelas crianças por meio de práticas que têm como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem e a participação nas diversas práticas sociais de escrita.

[34] Como a escrita alfabética pode transcrever tudo o que é dito, há a tentação de considerá-la como representação completa da emissão do falante. Porém, a escrita não é mera transcrição da fala e representa apenas parte de seu sentido. Uma frase falada em tom irônico, como “Você está linda!”, é escrita da mesma forma que a mesma frase dita em tom sério. Dentre outras coisas, a forma gráfica não determina completamente a interpretação, que precisa ser inferida do contexto.

Quais são as implicações para a prática pedagógica e quais as principais transformações provocadas por essa nova compreensão do processo de aprendizagem da escrita pela criança?



A constatação de que as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita muito antes do que se supunha e de que elaboram hipóteses originais na tentativa de compreendê-la amplia as possibilidades de a instituição de educação infantil enriquecer e dar continuidade a esse processo. Essa concepção supera a idéia de que é necessário, em determinada idade, instituir classes de alfabetização para ensinar a ler e escrever. Aprender a ler e a escrever fazem parte de um longo processo ligado à participação em práticas sociais de leitura e escrita.

A CRIANÇA E A LINGUAGEM

Desenvolvimento da linguagem oral

Muito cedo, os bebês emitem sons articulados que lhes dão prazer e que revelam seu esforço para comunicar-se com os outros. Os adultos ou crianças mais velhas interpretam essa linguagem peculiar, dando sentido à comunicação dos bebês. A construção da linguagem oral implica, portanto, na verbalização e na negociação de sentidos estabelecidos entre pessoas que buscam comunicar-se. Ao falar com os bebês, os adultos, principalmente, tendem a utilizar uma linguagem simples, breve e repetitiva, que facilita o desenvolvimento da linguagem e da comunicação. Outras vezes, quando falam com os bebês ou perto deles, adultos e crianças os expõem à linguagem oral em toda sua complexidade, como quando, por exemplo, na situação de troca de fraldas, o adulto fala: "Você está molhado? Eu vou te limpar, trocar a fralda e você vai ficar sequinho e gostoso!".

Nesses processos, as crianças se apropriam, gradativamente, das características da linguagem oral, utilizando-as em suas vocalizações e tentativas de comunicação.

As brincadeiras e interações que se estabelecem entre os bebês e os adultos incorporam as vocalizações rítmicas, revelando o papel comunicativo, expressivo e social que a fala desempenha desde cedo. Um bebê de quatro meses que emite certa variedade de sons quando está sozinho, por exemplo, poderá, repeti-los nas interações com os adultos ou com outras crianças, como forma de estabelecer uma comunicação.

Além da linguagem falada, a comunicação acontece por meio de gestos, de sinais e da linguagem corporal, que dão significado e apóiam a linguagem oral dos bebês. A criança aprende a verbalizar por meio da apropriação da fala do outro. Esse processo refere-se à repetição, pela criança, de fragmentos da fala do adulto ou de outras crianças, utilizados para resolver problemas em função de diferentes necessidades e contextos nos quais se encontre. Por exemplo, um bebê de sete meses pode engatinhar em direção a uma tomada e, ao chegar perto dela, ainda que demonstre vontade de tocá-la, pode apontar para ela e menear a cabeça expressando assim, à sua maneira, a fala do adulto. Progressivamente, passa a incorporar a palavra "não" associada a essa ação, que pode significar um conjunto de idéias como: não se pode mexer na tomada; mamãe ou a professora não me deixam fazer isso; mexer aí é perigoso etc.

Aprender a falar, portanto, não consiste apenas em memorizar sons e palavras. A aprendizagem da fala pelas crianças não se dá de forma desarticulada com a reflexão, o pensamento, a explicitação de seus atos, sentimentos, sensações e desejos.

A partir de um ano de idade, aproximadamente, as crianças podem selecionar os sons que lhe são dirigidos, tentam descobrir sobre os sentidos das enunciações e procuram utilizá-los. Muitos dos fenômenos relacionados com o discurso e a fala, como os sons

expressivos, alterações de volume e ritmo, ou o funcionamento dialógico das conversas nas situações de comunicação, são utilizados pelas crianças mesmo antes que saibam falar. Isso significa que muito antes de se expressarem pela linguagem oral as crianças podem se fazer compreender e compreender os outros, pois a competência lingüística abrange tanto a capacidade das crianças para compreenderem a linguagem quanto sua capacidade para se fazerem entender. As crianças vão testando essa compreensão, modificando-a e estabelecendo novas associações na busca de seu significado. Passam a fazer experiências não só com os sons e as palavras, mas também com os discursos referentes a diferentes situações comunicativas. Por exemplo, nas brincadeiras de faz-de-conta de falar ao telefone tentam imitar as expressões e entonações que elas escutam dos adultos. Podem, gradativamente, separar e reunir, em suas brincadeiras, fragmentos estruturais das frases, apoiando-se em músicas, rimas, parlendas e jogos verbais existentes ou inventados. Brincam, também, com os significados das palavras, inventando nomes para si próprias ou para os outros, em situações de faz-de-conta. Nos diálogos com adultos e com outras crianças, nas situações cotidianas e no faz-de-conta, as crianças imitam expressões que ouvem, experimentando possibilidades de manutenção dos diálogos, negociando sentidos para serem ouvidas, compreendidas e obterem respostas.

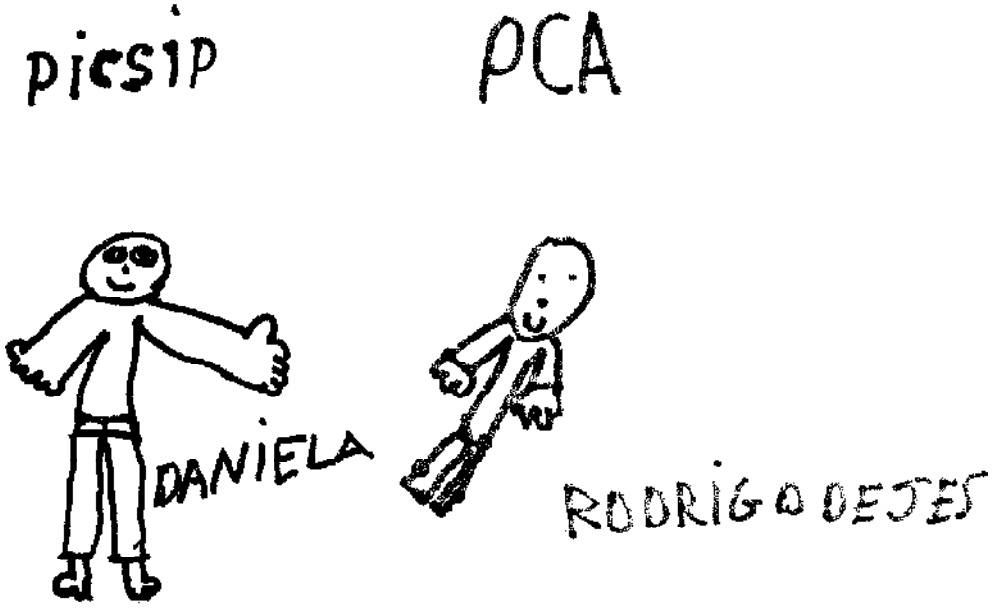
A construção da linguagem oral não é linear e ocorre em um processo de aproximações sucessivas com a fala do outro, seja ela do pai, da mãe, do professor, dos amigos ou aquelas ouvidas na televisão, no rádio etc.

Nas inúmeras interações com a linguagem oral, as crianças vão tentando descobrir as regularidades que a constitui, usando todos os recursos de que dispõem: histórias que conhecem, vocabulário familiar etc. Assim, acabam criando formas verbais, expressões e palavras, na tentativa de apropriar-se das convenções da linguagem. É o caso, por exemplo, da criação de tempos verbais de uma menina de cinco anos que, escondida atrás da porta, diz à professora: “Adivinha se eu ‘tô’ sentada, agachada ou *empézada*?”, ou então no exemplo de uma criança que, ao emitir determinados sons na brincadeira, é perguntada por outra: “Você está chorando?”, ao que a criança responde: “Não, estou *graçando*!”.

As crianças têm ritmos próprios e a conquista de suas capacidades lingüísticas se dá em tempos diferenciados, sendo que a condição de falar com fluência, de produzir frases completas e inteiras provém da participação em atos de linguagem.

Quando a criança fala com mais precisão o que deseja, o que gosta e o que não gosta, o que quer e o que não quer fazer e a fala passa a ocupar um lugar privilegiado como instrumento de comunicação, pode haver um predomínio desta sobre os outros recursos comunicativos. Além de produzirem construções mais complexas, as crianças são mais capazes de explicitações verbais e de explicar-se pela fala. O desenvolvimento da fala e da capacidade simbólica ampliam significativamente os recursos intelectuais, porém as falas infantis são, ainda, produto de uma perspectiva muito particular, de um modo próprio de ver o mundo.

A ampliação de suas capacidades de comunicação oral ocorre gradativamente, por meio de um processo de idas e vindas que envolve tanto a participação das crianças nas conversas cotidianas, em situações de escuta e canto de músicas, em brincadeiras etc., como a participação em situações mais formais de uso da linguagem, como aquelas que envolvem a leitura de textos diversos.



Desenvolvimento da linguagem escrita

Nas sociedades letradas, as crianças, desde os primeiros meses, estão em permanente contato com a linguagem escrita. É por meio desse contato diversificado em seu ambiente social que as crianças descobrem o aspecto funcional da comunicação escrita, desenvolvendo interesse e curiosidade por essa linguagem. Diante do ambiente de letramento em que vivem, as crianças podem fazer, a partir de dois ou três anos de idade, uma série de perguntas, como “O que está escrito aqui?”, ou “O que isto quer dizer?”, indicando sua reflexão sobre a função e o significado da escrita, ao perceberem que ela representa algo.

Sabe-se que para aprender a escrever a criança terá de lidar com dois processos de aprendizagem paralelos: o da natureza do sistema de escrita da língua – o que a escrita representa e como – e o das características da linguagem que se usa para escrever. A aprendizagem da linguagem escrita está intrinsicamente associada ao contato com textos diversos, para que as crianças possam construir sua capacidade de ler, e às práticas de escrita, para que possam desenvolver a capacidade de escrever autonomamente.

A observação e a análise das produções escritas das crianças revelam que elas tomam consciência, gradativamente, das características formais dessa linguagem. Constata-se, que, desde muito pequenas, as crianças podem usar o lápis e o papel para imprimir marcas, imitando a escrita dos mais velhos, assim como utilizam-se de livros, revistas, jornais, gibis, rótulos etc. para "ler" o que está escrito. Não é raro observar-se crianças muito pequenas, que têm contato com material escrito, folhear um livro e emitir sons e fazer gestos como se estivessem lendo.

As crianças elaboram uma série de idéias e hipóteses provisórias antes de compreender o sistema escrito em toda sua complexidade[35].

Sabe-se, também, que as hipóteses elaboradas pelas crianças em seu processo de construção de conhecimento não são idênticas em uma mesma faixa etária, porque dependem do grau de letramento de seu ambiente social, ou seja, da importância que tem a escrita no meio em que vivem e das práticas sociais de leitura e escrita que podem presenciar e participar.

No processo de construção dessa aprendizagem as crianças cometem "erros". Os erros, nessa perspectiva, não são vistos como faltas ou equívocos, eles são esperados, pois se referem a um momento evolutivo no processo de aprendizagem das crianças. Eles têm um importante papel no processo de ensino, porque informam o adulto sobre o modo próprio de as crianças pensarem naquele momento. E escrever, mesmo com esses "erros", permite às crianças avançarem, uma vez que só escrevendo é possível enfrentar certas contradições. Por exemplo, se algumas crianças pensam que não é possível escrever com menos de três letras, e pensam, ao mesmo tempo, que para escrever "gato" é necessário duas letras, estabelecendo uma equivalência com as duas sílabas da palavra gato, precisam resolver essa contradição criando uma forma de grafar que acomode a contradição enquanto ainda não é possível ultrapassá-la.

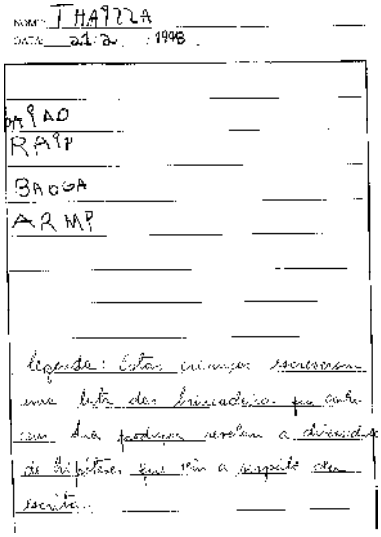
Desse modo, as crianças aprendem a produzir textos antes mesmo de saber grafá-los de maneira convencional, como quando uma criança utiliza o professor como escriba[36]

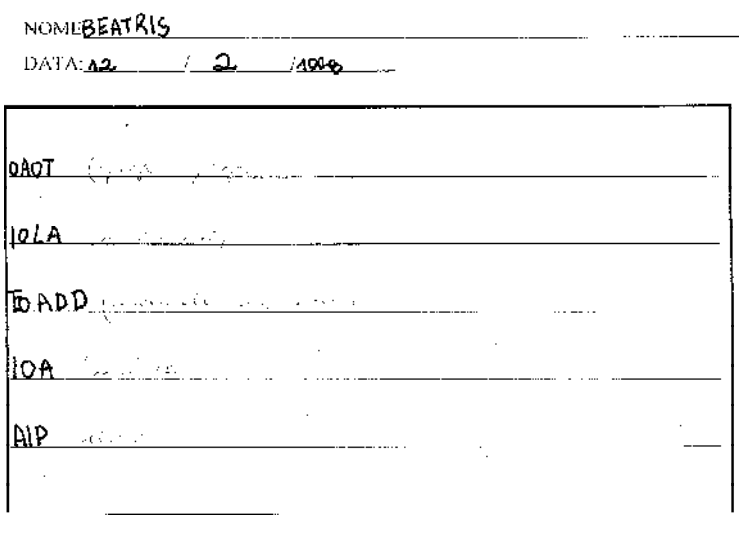
---

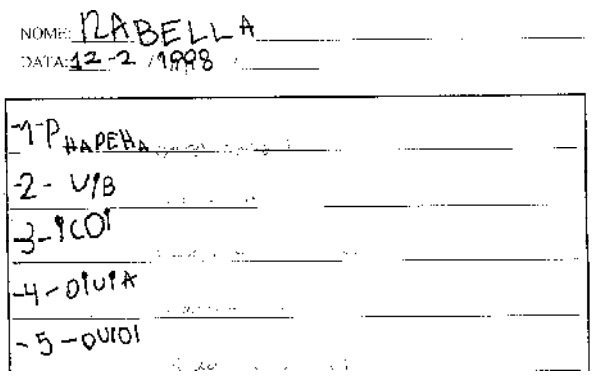
[35] A concepção de aprendizagem da linguagem escrita com base nas idéias e hipóteses que as crianças constroem ao tentar compreendê-la foi desenvolvida com base nos trabalhos e pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, entre outros, a partir da década de 70. Os resultados dessa pesquisa encontram-se publicados, no Brasil, no livro "A Psicogênese da Língua Escrita", que consta da bibliografia deste documento, e em outras obras das mesmas autoras.

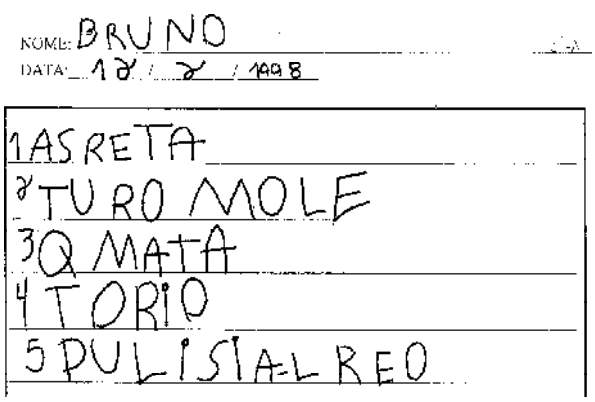
[36] Escriba é aquele que escreve o que o outro dita.

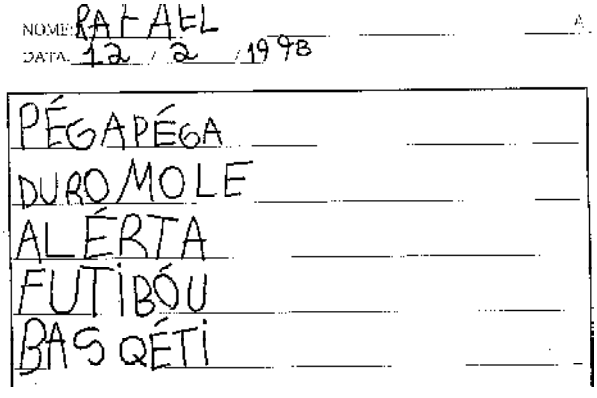
ditando-lhe sua história. A situação inversa também é possível, quando as crianças aprendem a grafar um texto sem tê-lo produzido, como quando escrevem um texto ditado por outro ou um que sabem de cor. Isso significa que, ainda que as crianças não possuam a habilidade para escrever e ler de maneira autônoma, podem fazer uso da ajuda de parceiros mais experientes — crianças ou adultos — para aprenderem a ler e a escrever em situações significativas.











OBJETIVOS

Crianças de zero a três anos

As instituições e profissionais de educação infantil deverão organizar sua prática de forma a promover as seguintes capacidades nas crianças:

- participar de variadas situações de comunicação oral, para interagir e expressar desejos, necessidades e sentimentos por meio da linguagem oral, contando suas vivências;
- interessar-se pela leitura de histórias;
- familiarizar-se aos poucos com a escrita por meio da participação em situações nas quais ela se faz necessária e do contato cotidiano com livros, revistas, histórias em quadrinhos etc.

Crianças de quatro a seis anos

Para esta fase, os objetivos estabelecidos para a faixa etária de zero a três anos deverão ser aprofundados e ampliados, promovendo-se, ainda, as seguintes capacidades nas crianças:

- ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos e participando de diversas situações de intercâmbio social nas quais possa contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas;
- familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário;
- escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor;
- interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional;
- reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano;
- escolher os livros para ler e apreciar.

CONTEÚDOS

O domínio da linguagem surge do seu uso em múltiplas circunstâncias, nas quais as crianças podem perceber a função social que ela exerce e assim desenvolver diferentes capacidades.

Por muito tempo prevaleceu, nos meios educacionais, a idéia de que o professor teria de planejar, diariamente, novas atividades, não sendo necessário estabelecer uma relação e continuidade entre elas. No entanto, a aprendizagem pressupõe uma combinação entre atividades inéditas e outras que se repetem. Dessa forma, a organização dos conteúdos de Linguagem Oral e Escrita deve se subordinar a critérios que possibilitem, ao mesmo tempo, a continuidade em relação às propostas didáticas e ao trabalho desenvolvido nas diferentes faixas etárias, e a diversidade de situações didáticas em um nível crescente de desafios.

A oralidade, a leitura e a escrita devem ser trabalhadas de forma integrada e complementar, potencializando-se os diferentes aspectos que cada uma dessas linguagens solicita das crianças. Neste documento, os conteúdos são apresentados em um único bloco para as crianças de zero a três anos, considerando-se a especificidade da faixa etária. Para as crianças de quatro a seis anos, os conteúdos são apresentados em três blocos: “Falar e escutar”, “Práticas de leitura” e “Práticas de escrita”.

Crianças de zero a três anos

- Uso da linguagem oral para conversar, comunicar-se, relatar suas vivências e expressar desejos, vontades, necessidades e sentimentos, nas diversas situações de interação presentes no cotidiano.
- Participação em situações de leitura de diferentes gêneros feita pelos adultos, como contos, poemas, parlendas, trava-línguas etc.
- Participação em situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da leitura e da escrita.
- Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos etc.

Iolanda Huzak

Orientações didáticas

A aprendizagem da fala se dá de forma privilegiada por meio das interações que a criança estabelece desde que nasce. As diversas situações cotidianas nas quais os adultos falam com a criança ou perto dela configuram uma situação rica que permite à criança conhecer e apropriar-se do universo discursivo e dos diversos contextos nos quais a linguagem oral é produzida. As conversas com o bebê nos momentos de banho, de alimentação, de troca de fraldas são exemplos dessas situações. Nesses momentos, o significado que o adulto atribui ao seu esforço de comunicação fornece elementos para que ele possa, aos poucos, perceber a função comunicativa da fala e desenvolver sua capacidade de falar.

É importante que o professor converse com bebês e crianças, ajudando-os a se expressarem, apresentando-lhes diversas formas de comunicar o que desejam, sentem, necessitam etc. Nessas interações, é importante que o adulto utilize a sua fala de forma clara, sem infantilizações e sem imitar o jeito de a criança falar.

A ampliação da capacidade das crianças de utilizar a fala de forma cada vez mais competente em diferentes contextos se dá na medida em que elas vivenciam experiências diversificadas e ricas envolvendo os diversos usos possíveis da linguagem oral. Portanto, eleger a linguagem oral como conteúdo exige o planejamento da ação pedagógica de forma a criar situações de fala, escuta e compreensão da linguagem.

Além da conversa constante, o canto, a música e a escuta de histórias também propiciam o desenvolvimento da oralidade. A leitura pelo professor de textos escritos, em voz alta, em situações que permitem a atenção e a escuta das crianças, seja na sala, no parque debaixo de uma árvore, antes de dormir, numa atividade específica para tal fim etc., fornece às crianças um repertório rico em oralidade e em sua relação com a escrita.

O ato de leitura é um ato cultural e social. Quando o professor faz uma seleção prévia da história que irá contar para as crianças, independentemente da idade delas, dando atenção para a inteligibilidade e riqueza do texto, para a nitidez e beleza das ilustrações, ele permite às crianças construírem um sentimento de curiosidade pelo livro (ou revista, gibi etc.) e pela escrita. A importância dos livros e demais portadores de textos é incorporada pelas crianças, também, quando o professor organiza o ambiente de tal forma que haja um local especial para livros, gibis, revistas etc. que seja aconchegante e no qual as crianças possam manipulá-los e "lê-los" seja em momentos organizados ou espontaneamente. Deixar as crianças levarem um livro para casa, para ser lido junto com seus familiares, é um fato que deve ser considerado. As crianças, desde muito pequenas, podem construir uma relação prazerosa com a leitura. Compartilhar essas descobertas com seus familiares é um fator positivo nas aprendizagens das crianças, dando um sentido mais amplo para a leitura.

Considerando-se que o contato com o maior número possível de situações comunicativas e expressivas resulta no desenvolvimento das capacidades lingüísticas das crianças, uma das tarefas da educação infantil é ampliar, integrar e ser continente da fala das crianças em contextos comunicativos para que ela se torne competente como falante. Isso significa que o professor deve ampliar as condições da criança de manter-se no próprio texto falado. Para tanto, deve escutar a fala da criança, deixando-se envolver por ela, ressignificando-a e resgatando-a sempre que necessário.

Em uma roda de conversa, por exemplo, a professora pediu que uma criança relatasse o motivo de suas faltas, explicitada pelo seguinte diálogo:

Criança: Porque sim.

Professor: Porque sim não é resposta. (Ri.)

Criança: Eu "tavo" doente.

Professor: Você faltou então porque estava doente? E que doença você teve? Você sabe?

(Criança faz que não com a cabeça.)

Professor: Não? Você não consegue falar pra gente como era sua doença?

Criança: Deu umas... era vermelho... que coçava.

Professor: Você teve catapora, que dá umas bolinhas que se coçar viram feridas, né? Alguém já ouviu falar dessa doença?

Cabe ao professor, atento e interessado, auxiliar na construção conjunta das falas das crianças para torná-las mais completas e complexas. Ouvir atentamente o que a criança diz para ter certeza de que entendeu o que ela falou, podendo checar com ela, por meio de perguntas ou repetições, se entendeu mesmo o que ela quis dizer, ajudará a continuidade da conversa. Para as crianças muito pequenas uma palavra, como "água", pode ser significada pelo adulto, dependendo da situação, como: "Ah! Você quer água?", ou "Você derrubou água no chão". Os professores podem funcionar como apoio ao desenvolvimento verbal das crianças, sempre buscando trabalhar com a interlocução e a comunicação efetiva entre os participantes da conversa.

O professor tem, também, o importante papel de "evocador" de lembranças. Objetos e figuras podem ser desencadeadores das lembranças das crianças e seu uso pode ajudar a enriquecer a narrativa delas.

Iolanda Huzak

Crianças de quatro a seis anos

FALAR E ESCUTAR

- Uso da linguagem oral para conversar, brincar, comunicar e expressar desejos, necessidades, opiniões, idéias, preferências e sentimentos e relatar suas vivências nas diversas situações de interação presentes no cotidiano.

- Elaboração de perguntas e respostas de acordo com os diversos contextos de que participa.
- Participação em situações que envolvem a necessidade de explicar e argumentar suas idéias e pontos de vista.
- Relato de experiências vividas e narração de fatos em seqüência temporal e causal.
- Reconto de histórias conhecidas com aproximação às características da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos, com ou sem a ajuda do professor.
- Conhecimento e reprodução oral de jogos verbais, como trava-línguas, parlendas, adivinhas, quadrinhas, poemas e canções.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

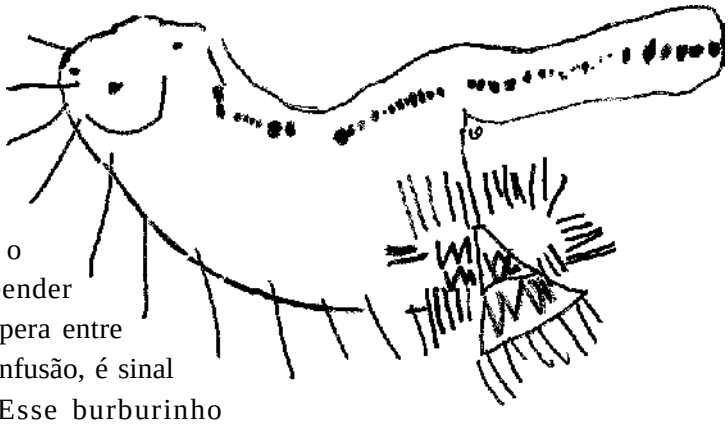
O trabalho com a linguagem oral deve se orientar pelos seguintes pressupostos:

- escutar a criança, dar atenção ao que ela fala, atribuir sentido, reconhecendo que quer dizer algo;
- responder ou comentar de forma coerente aquilo que a criança disse, para que ocorra uma interlocução real, não tomando a fala do ponto de vista normativo, julgando-a se está certa ou errada. Se não se entende ou não se dá importância ao que foi dito, a resposta oferecida pode ser incoerente com aquilo que a criança disse, podendo confundi-la. A resposta coerente estabelece uma ponte entre a fala do adulto e a da criança;
- reconhecer o esforço da criança em compreender o que ouve (palavras, enunciados, textos) a partir do contexto comunicativo;
- integrar a fala da criança na prática pedagógica, ressignificando-a.

O trabalho com as crianças exige do professor uma escuta e atenção real às suas falas, aos seus movimentos, gestos e demais ações expressivas.

A fala das crianças traduz seus modos próprios e particulares de pensar e não pode ser confundida com um falar aleatório. Ao contrário, cabe ao professor ajudar as crianças a explicitarem, para si e para os demais, as relações e associações contidas em suas falas,

valorizando a intenção comunicativa para dar continuidade aos diálogos. A criação de um clima de confiança, respeito e afeto em que as crianças experimentam o prazer e a necessidade de se comunicar apoiadas na parceria do adulto, é fundamental. Nessa perspectiva, o professor deve permitir e compreender que o freqüente burburinho que impera entre as crianças, mais do que sinal de confusão, é sinal de que estão se comunicando. Esse burburinho cotidiano é revelador de que dialogam, perguntam e respondem sobre assuntos relativos às atividades que estão desenvolvendo — um desenho, a leitura de um livro etc. — ou apenas de que têm intenção de se comunicar.



Ao organizar situações de participação nas quais as crianças possam buscar materiais, pedir informações ou fazer solicitações a outros professores ou crianças, elaborar avisos, pedidos ou recados a outras classes ou setores da instituição etc., o professor possibilita às crianças o uso contextualizado dos pedidos, perguntas, expressões de cortesia e formas de iniciar conversação. Deve-se cuidar que todos tenham oportunidades de participação.

É importante planejar situações de comunicação que exijam diferentes graus de formalidade, como conversas, exposições orais, entrevistas e não só a reprodução de contextos comunicativos informais.

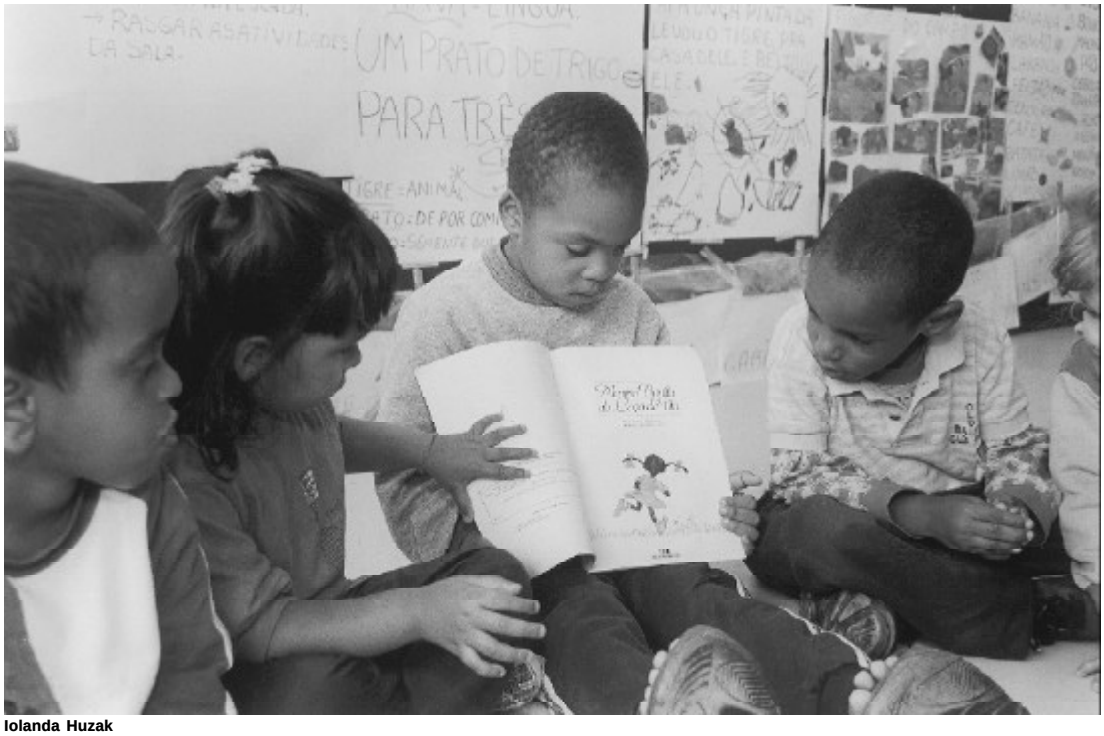
Uma das formas de ampliar o universo discursivo das crianças é propiciar que conversem bastante, em situações organizadas para tal fim, como na roda de conversa ou em brincadeiras de faz-de-conta. Pode-se organizar rodas de conversa nas quais alguns assuntos sejam discutidos intencionalmente, como um projeto de construção de um cenário para brincar, um passeio, a ilustração de um livro etc. Pode-se, também, conversar sobre assuntos diversos, como a discussão sobre um filme visto na TV, sobre a leitura de um livro, um acontecimento recente com uma das crianças etc.

A roda de conversa é o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de idéias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas idéias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. A participação na roda permite que as crianças aprendam a olhar e a ouvir os amigos, trocando experiências. Pode-se, na roda, contar fatos às crianças, descrever ações e promover uma aproximação com aspectos mais formais da linguagem por meio de situações como ler e contar histórias, cantar ou entoar canções, declamar poesias, dizer parlendas, textos de brincadeiras infantis etc.

A ampliação do universo discursivo das crianças também se dá por meio do conhecimento da variedade de textos e de manifestações culturais que expressam modos e formas próprias de ver o mundo, de viver e pensar. Músicas, poemas, histórias, bem como diferentes situações comunicativas, constituem-se num rico material para isso. Além de propiciar a ampliação do universo cultural, o contato com a diversidade permite conhecer e aprender a respeitar o diferente.

Algumas crianças, porém, por diversas razões, não chegam a desenvolver habilidades comunicativas por meio da fala, como, por exemplo, crianças com deficiência auditiva, algumas portadoras de paralisia cerebral, autistas etc. Nesses casos, a inclusão das crianças nas atividades regulares favorece o desenvolvimento de várias capacidades, como a sociabilidade, a comunicação, entre outras. Convém salientar que existem certos procedimentos que favorecem a aquisição de sistemas alternativos de linguagem, como a que é feita por meio de sinais, por exemplo, mas que requerem um conhecimento especializado.

Cabe ao professor da educação infantil uma ação no cotidiano visando a integrar todas as crianças no grupo. As crianças com problemas auditivos criam recursos variados para se fazerem entender. O professor deve também buscar diferentes possibilidades para entender e falar com elas, valorizando várias formas de expressão. Além da inclusão em creches e pré-escolas regulares, as crianças portadoras de necessidades especiais deverão ter paralelamente um atendimento especializado.



Iolanda Huzak

A narrativa pode e deve ser a porta de entrada de toda criança para os mundos criados pela literatura. A criança aprende a narrar por meio de jogos de contar e de histórias. Como jogos de contar entendem-se as situações em parceria com o adulto, os jogos de perguntar e responder, em que o adulto, inicialmente, assume a condução dos relatos sobre acontecimentos, fatos e experiências da vida pessoal da criança. Estimulando as perguntas e respostas, o professor propicia o estabelecimento da alternância dos sujeitos falantes, ajudando as crianças a detalharem suas narrativas. As histórias, diferentemente dos relatos, são textos previamente construídos, estão completos. As histórias estão associadas a convenções, como "Era uma vez", frase de abertura formal, "e foram felizes para sempre", fecho formal. Distinguem-se dos relatos por se configurarem como ficção e não como fato, como realidade; relacionam-se, portanto, com o construído e não com o real.

Uma atividade bastante interessante para se fazer com as crianças é a elaboração de entrevistas. A entrevista, além de possibilitar que se ressalte a transmissão oral como uma fonte de informações, propicia às crianças pensarem no assunto que desejam conhecer, nas pessoas que podem ter as informações de que necessitam e nas perguntas que deverão fazer. Para tanto, deve-se partir dos conhecimentos prévios das crianças sobre entrevistas para preparar um roteiro de perguntas. É preciso, também, pensar sobre a melhor forma de registrar a fala dos entrevistados. Pode-se incluir essa atividade em projetos que envolvam, por exemplo, o levantamento de informações junto aos pais sobre a história do nome de cada um, sobre as histórias da comunidade etc.

Outra atividade a ser realizada refere-se às apresentações orais ao vivo, de textos memorizados, nas quais as crianças reproduzem os mais diferentes gêneros, como histórias, poesias, parlendas etc., em situações que envolvem público (seu grupo, outras crianças da instituição, os pais etc.), como sarau de poesias, recital de parlendas. Outra possibilidade é a preparação de fitas de áudio ou vídeo para a gravação de poesias, músicas, histórias etc.

PRÁTICAS DE LEITURA

- Participação nas situações em que os adultos lêem textos de diferentes gêneros, como contos, poemas, notícias de jornal, informativos, parlendas, trava-línguas etc.
- Participação em situações que as crianças leiam[37], ainda que não o façam de maneira convencional.
- Reconhecimento do próprio nome dentro do conjunto de nomes do grupo nas situações em que isso se fizer necessário.

[37] Entende-se que a criança é capaz de ler na medida em que a leitura é compreendida como um conjunto de ações que transcendem a simples decodificação de letras e sílabas. Quando a criança consegue inferir o que está escrito em determinado texto a partir de indícios fornecidos pelo contexto, diz-se que ela está lendo.

- Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos etc., previamente apresentados ao grupo.
- Valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Práticas de leitura para as crianças têm um grande valor em si mesmas, não sendo sempre necessárias atividades subseqüentes, como o desenho dos personagens, a resposta de perguntas sobre a leitura, dramatização das histórias etc. Tais atividades só devem se realizar quando fizerem sentido e como parte de um projeto mais amplo. Caso contrário, pode-se oferecer uma idéia distorcida do que é ler.

A criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir um texto já é uma forma de leitura.

É de grande importância o acesso, por meio da leitura pelo professor, a diversos tipos de materiais escritos, uma vez que isso possibilita às crianças o contato com práticas culturais mediadas pela escrita. Comunicar práticas de leitura permite colocar as crianças no papel de "leitoras", que podem relacionar a linguagem com os textos, os gêneros e os portadores sobre os quais eles se apresentam: livros, bilhetes, revistas, cartas, jornais etc.

As poesias, parlendas, trava-línguas, os jogos de palavras, memorizados e repetidos, possibilitam às crianças atentarem não só aos conteúdos, mas também à forma, aos aspectos sonoros da linguagem, como ritmo e rimas, além das questões culturais e afetivas envolvidas.

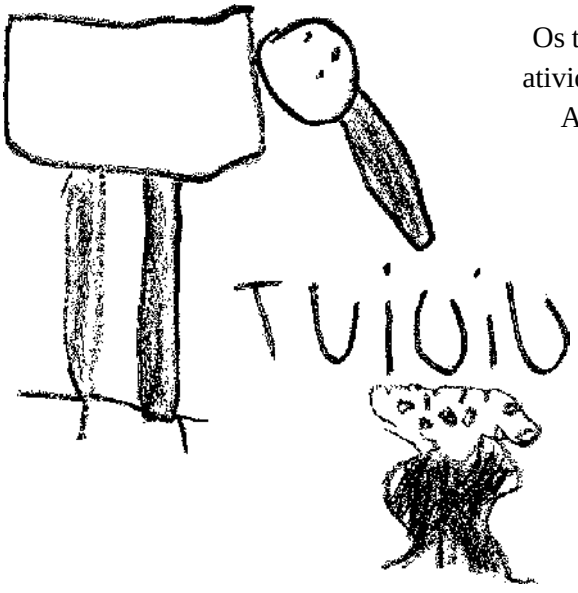
Quando o professor realiza com freqüência leituras de um mesmo gênero está propiciando às crianças oportunidades para que conheçam as características próprias de cada gênero, isto é, identificar se o texto lido é, por exemplo, uma história, um anúncio etc. São inúmeras as estratégias das quais o professor pode lançar mão para enriquecer as atividades de leitura, como comentar previamente o assunto do qual trata o texto; fazer com que as crianças levantem hipóteses sobre o tema a partir do título; oferecer informações que situem a leitura; criar um certo suspense, quando for o caso; lembrar de outros textos

conhecidos a partir do texto lido; favorecer a conversa entre as crianças para que possam compartilhar o efeito que a leitura produziu, trocar opiniões e comentários etc.

O professor, além de ler para as crianças, pode organizar as seguintes situações de leitura para que elas próprias leiam:

- situações em que as crianças estabelecem uma relação entre o que é falado e o que está escrito (embora ainda não saibam ler convencionalmente). Nessas atividades de "leitura", as crianças devem saber o texto de cor e tentar localizar onde estão escritas determinadas palavras. Para isso, as crianças precisam buscar todos os indicadores disponíveis no texto escrito. Não é qualquer texto que garante que o esforço de atribuir significado às partes escritas coloque problemas que ajudem a criança a refletir e a aprender. Nesse caso, os textos mais adequados são as quadrinhas, parlendas e canções porque focalizam a sonoridade da linguagem (ritmos, rimas, repetições etc.), permitindo localizar o que o texto diz em cada linha;
- situações em que as crianças precisam descobrir o sentido do texto apoiando-se nos mais diversos elementos, como nas figuras que o acompanham, na diagramação, em seus conhecimentos prévios sobre o assunto, no conhecimento que têm sobre algumas características próprias do gênero etc.

Nesses casos, os textos mais adequados são as embalagens comerciais, os folhetos de propaganda, as histórias em quadrinhos e demais portadores que possibilitam às crianças deduzir o sentido a partir do conteúdo, da imagem ou foto, do conhecimento da marca ou do logotipo.



Os textos de histórias já conhecidos possibilitam atividades de buscar "onde está escrito tal coisa". As crianças, levando em conta algumas pistas contidas no texto escrito, podem localizar uma palavra ou um trecho que até o momento não sabem como se escreve convencionalmente. Podem procurar no livro a fala de alguma personagem. Para isso, devem recordar a história para situar o momento no qual a personagem fala e consultar o texto, procurando indícios que permitam localizar a palavra ou trecho procurado.

Iolanda Huzak

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence. As instituições de educação infantil podem resgatar o repertório de histórias que as crianças ouvem em casa e nos ambientes que freqüentam, uma vez que essas histórias se constituem em rica fonte de informação sobre as diversas formas culturais de lidar com as emoções e com as questões éticas, contribuindo na construção da subjetividade e da sensibilidade das crianças.

Ter acesso à boa literatura é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura. A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de sentar para ouvir histórias exige que o professor, como leitor, preocupe-se em lê-la com interesse, criando um ambiente agradável e convidativo à escuta atenta, mobilizando a expectativa das crianças, permitindo que elas olhem o texto e as ilustrações enquanto a história é lida.

Quem convive com crianças sabe o quanto elas gostam de escutar a mesma história várias vezes, pelo prazer de reconhecê-la, de apreendê-la em seus detalhes, de cobrar a mesma seqüência e de antecipar as emoções que teve da primeira vez. Isso evidencia que a criança que escuta muitas histórias pode construir um saber sobre a linguagem escrita. Sabe que na escrita as coisas permanecem, que se pode voltar a elas e encontrá-las tal qual estavam da primeira vez.

Muitas vezes a leitura do professor tem a participação das crianças, principalmente naqueles elementos da história que se repetem (estribilhos, discursos diretos, alguns episódios etc.) e que por isso são facilmente memorizados por elas, que aguardam com expectativa a hora de adiantar-se à leitura do professor, dizendo determinadas partes da história. Diferenciam também a leitura de uma história do relato oral. No primeiro caso, a criança espera que o leitor leia literalmente o que o texto diz.

Recontar histórias é outra atividade que pode ser desenvolvida pelas crianças. Elas podem contar histórias conhecidas com a ajuda do professor, reconstruindo o texto original à sua maneira. Para isso podem apoiar-se nas ilustrações e na versão lida. Nessas condições, cabe ao professor promover situações para que as crianças compreendam as relações entre o que se fala, o texto escrito e a imagem. O professor lê a história, as crianças escutam, observam as gravuras e, freqüentemente, depois de algumas leituras, já conseguem recontar a história, utilizando algumas expressões e palavras ouvidas na voz do professor. Nesse sentido, é importante ler as histórias tal qual estão escritas, imprimindo ritmo à narrativa e dando à criança a idéia de que ler significa atribuir significado ao texto e compreendê-lo.

Para favorecer as práticas de leitura, algumas condições são consideradas essenciais. São elas:

- dispor de um acervo em sala com livros e outros materiais, como histórias em quadrinhos, revistas, enciclopédias, jornais etc., classificados e organizados com a ajuda das crianças;
- organizar momentos de leitura livre nos quais o professor também leia para si. Para as crianças é fundamental ter o professor como um bom modelo. O professor que lê histórias, que tem boa e prazerosa relação com a leitura e gosta verdadeiramente de ler, tem um papel fundamental: o de modelo para as crianças;
- possibilitar às crianças a escolha de suas leituras e o contato com os livros, de forma a que possam manuseá-los, por exemplo, nos momentos de atividades diversificadas;
- possibilitar regularmente às crianças o empréstimo de livros para levarem para casa. Bons textos podem ter o poder de provocar momentos de leitura em casa, junto com os familiares.

Uma prática constante de leitura deve considerar a qualidade literária dos textos. A oferta de textos supostamente mais fáceis e curtos, para crianças pequenas, pode resultar em um empobrecimento de possibilidades de acesso à boa literatura.

Ler não é decifrar palavras. A leitura é um processo em que o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, apoiando-se em diferentes estratégias, como

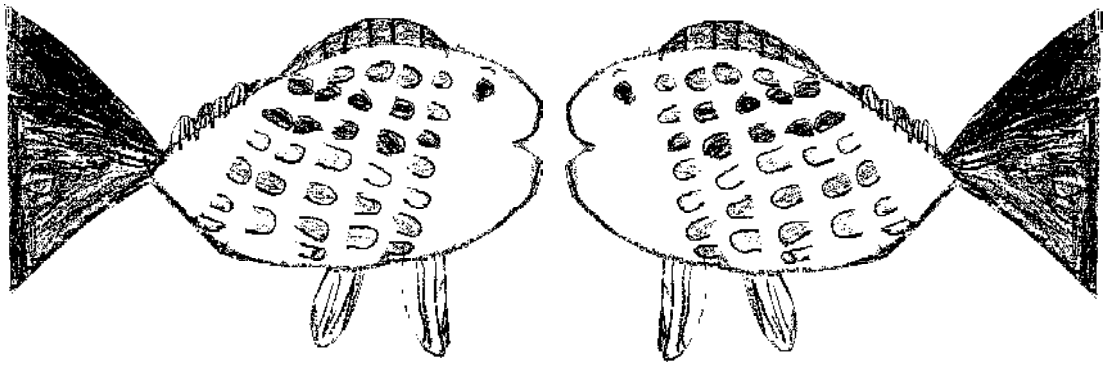
seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que sabe sobre a linguagem escrita e o gênero em questão. O professor não precisa omitir, simplificar ou substituir por um sinônimo familiar as palavras que considera difíceis, pois, se o fizer, correrá o risco de empobrecer o texto. A leitura de histórias é uma rica fonte de aprendizagem de novos vocabulários. Um bom texto deve admitir várias interpretações, superando-se, assim, o mito de que ler é somente extrair informação da escrita.

PRÁTICAS DE ESCRITA

- Participação em situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da escrita.
- Escrita do próprio nome em situações em que isso é necessário.
- Produção de textos individuais e/ou coletivos ditados oralmente ao professor para diversos fins.
- Prática de escrita de próprio punho, utilizando o conhecimento de que dispõe, no momento, sobre o sistema de escrita em língua materna.
- Respeito pela produção própria e alheia.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Na instituição de educação infantil, as crianças podem aprender a escrever produzindo oralmente textos com destino escrito. Nessas situações o professor é o escriba. A criança também aprende a escrever, fazendo-o da forma como sabe, escrevendo de próprio punho. Em ambos os casos, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, considerando as condições nas quais é produzida: para que, para quem, onde e como.



O trabalho com produção de textos deve se constituir em uma prática continuada, na qual se reproduz contextos cotidianos em que escrever tem sentido. Deve-se buscar a maior similaridade possível com as práticas de uso social, como escrever para não esquecer alguma informação, escrever para enviar uma mensagem a um destinatário ausente, escrever para que a mensagem atinja um grande número de pessoas, escrever para identificar um objeto ou uma produção etc.

O tratamento que se dá à escrita na instituição de educação infantil pode ter como base a oralidade para ensinar a linguagem que se usa para escrever. Ditar um texto para o professor, para outra criança ou para ser gravado em fita cassete é uma forma de viabilizar a produção de textos antes de as crianças saberem grafá-los. É em atividades desse tipo que elas começam a participar de um processo de produção de texto escrito, construindo conhecimento sobre essa linguagem, antes mesmo que saibam escrever autonomamente. Ao participar em atividades conjuntas de escrita a criança aprende a:

- repetir palavras ou expressões literais do texto original;
- controlar o ritmo do que está sendo ditado, quando a fala se ajusta ao tempo da escrita;
- diferenciar as atividades de contar uma história, por exemplo, da atividade de ditá-la para o professor, percebendo, portanto, que não se diz as mesmas coisas nem da mesma forma quando se fala e quando se escreve;
- retomar o texto escrito pelo professor, a fim de saber o que já está escrito e o que ainda falta escrever;
- considerar o destinatário ausente e a necessidade da clareza do texto para que ele possa compreender a mensagem;
- diferenciar entre o que o texto diz e a intenção que se teve antes de escrever;
- realizar várias versões do texto sobre o qual se trabalha, produzindo alterações que podem afetar tanto o conteúdo como a forma em que foi escrito.

O professor pode chamar a atenção sobre a estrutura do texto, negociar significados e propor a substituição do uso excessivo de “e”, “aí”, “daí” por conectivos mais adequados à linguagem escrita e de expressões que marcam temporalidade, causalidade etc., como “de repente”, “um dia”, “muitos anos depois” etc. A reelaboração dos textos produzidos, realizada coletivamente com o apoio do professor, faz com que a criança aprenda a conceber a escrita como processo, começando a coordenar os papéis de produtor e leitor a partir da intervenção do professor ou da parceria com outra criança durante o processo de produção. As crianças e o professor podem tentar melhorar o texto, acrescentando, retirando,

deslocando ou transformando alguns trechos com o objetivo de torná-lo mais legível para o leitor, mais claro ou agradável de ler.

No caso das crianças maiores, o ditado entre pares favorece muito a aprendizagem, pois elas se ajudam mutuamente. Quando uma criança dita e outra escreve, aquela que dita atua como revisora para a que escreve, por meio de diversas ações, como ler o que já foi escrito para não correr o risco de escrever duas vezes a mesma palavra, diferenciar o que "já está escrito" do que "ainda não está escrito" quando a outra se perde, observar a conexão entre os enunciados, ajudar a pensar em quais letras colocar e pesquisar, em caso de dúvida, buscando palavras ou parte de palavras conhecidas em outro contexto etc.

Saber escrever o próprio nome é um valioso conhecimento que fornece às crianças um repertório básico de letras que lhes servirá de fonte de informação para produzir outras escritas. A instituição de educação infantil deve preocupar-se em marcar os pertences, os objetos pessoais e as produções das crianças com seus nomes. É importante realizar um trabalho intencional que leve ao reconhecimento e reprodução do próprio nome para que elas se apropriem progressivamente da sua escrita convencional. A coleção dos nomes das crianças de um mesmo grupo, registrados em pequenas tiras de papel, pode estar afixada

em lugar visível da sala. Os nomes podem estar escritos em letra maiúscula, tipo de imprensa (conhecida também como letra de fôrma), pois, para a criança, inicialmente, é mais fácil imitar esse tipo de letra. Trata-se de uma letra mais simples do ponto de vista gráfico que possibilita perceber cada caractere, não deixando dúvidas sobre onde começa e onde termina cada letra.

As atividades de reescrita de textos diversos devem se constituir em situações favoráveis à apropriação das características da linguagem escrita, dos gêneros, convenções e formas. Essas situações são planejadas com o objetivo de eliminar algumas dificuldades inerentes à produção de textos, pois consistem em recriar algo a partir do que já existe. Essas situações são aquelas nas quais as crianças reescrevem um texto que já está escrito por alguém e que não é reprodução literal, mas uma versão própria de um texto já existente. Podem reescrever textos já escritos e para tal precisam retirar ou acrescentar elementos com relação ao texto original. Pode-se propor às crianças que reescrevam notícias da atualidade que saíram no jornal que lhes interessou, ou uma lenda, uma história etc.

Nas atividades de escrita, parte-se do pressuposto que as crianças se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio em situações de uso, quando têm problemas a resolver e precisam colocar em jogo tudo o que sabem para fazer o melhor que podem.

As crianças que não sabem escrever de forma convencional, ao receberem um convite para fazê-lo, estão diante de uma verdadeira situação-problema, na qual se pode observar o desenvolvimento do seu processo de aprendizagem. Tal prática deve favorecer a construção de escritas de acordo com as idéias construídas pelas crianças e promover a busca de informações específicas de que necessitem, tanto nos textos disponíveis como recorrendo a informantes (outras crianças e o professor). O fato de as escritas não-convencionais serem aceitas não significa ausência de intervenção pedagógica. O conhecimento sobre a natureza e o funcionamento do sistema de escrita precisa ser construído pelas crianças com a ajuda do professor. Para que isso aconteça é preciso que ele considere as idéias das crianças ao planejar e orientar as atividades didáticas com o objetivo de desencadear e apoiar as suas ações, estabelecendo um diálogo com elas e fazendo-as avançar nos seus conhecimentos. As crianças podem saber de cor os textos que serão escritos, como, por exemplo, uma parlenda, uma poesia ou uma letra de música. Nessas atividades, as crianças precisam pensar sobre quantas e quais letras colocar para escrever o texto, usar o conhecimento disponível sobre o sistema de escrita, buscar material escrito que possa ajudar a decidir como grafar etc.

As crianças de um grupo encontram-se, em geral, em momentos diferentes no processo de construção da escrita. Essa diversidade pode resultar em ganhos no desenvolvimento do trabalho. Daí a importância de uma prática educativa que aceita e valoriza as diferenças individuais e fomenta a troca de experiências e conhecimentos entre as crianças. As atividades de escrita e de produção de textos são muito mais interessantes,

portanto, quando se realizam num contexto de interação. No processo de aprendizagem, o que num dado momento uma criança consegue realizar apenas com ajuda, posteriormente poderá ser feito com relativa autonomia.

A criação de um clima favorável para o trabalho em grupo possibilita ricos intercâmbios comunicativos de enorme valor social e educativo. Para que a interação grupal cumpra seu papel, é preciso que as crianças aprendam a trabalhar juntas. Para que desenvolvam essa capacidade, é necessário um trabalho intencional e sistemático do professor para organizar as situações de interação considerando a heterogeneidade dos conhecimentos das crianças. Além disso, é importante que o professor escolha as crianças que possam se informar mutuamente, favoreça os intercâmbios, pontue as dificuldades de entendimento, ajude a percepção de detalhes do texto etc. Deixando de ser o único informante, o professor pode organizar grupos, ou duplas de crianças que possuam hipóteses diferentes (porém próximas) sobre a língua escrita, o que favorece intercâmbios mais fecundos. As crianças podem utilizar a lousa ou letras móveis[38] e, ao confrontar suas produções, podem comparar suas escritas, consultarem-se, corrigirem-se, socializarem idéias e informações etc.

Iolanda Huzak

[38] As letras móveis adquirem uma importante função em situações de interação, pois permitem fazer e desfazer as escritas a partir da discussão entre as crianças, comparar, pensar em como deixar a escrita final, copiar nos casos em que é preciso ter registro etc.

Para favorecer as práticas de escrita, algumas condições são consideradas essenciais. São elas:

- reconhecer a capacidade das crianças para escrever e dar legitimidade e significação às escritas iniciais, uma vez que estas possuem intenção comunicativa;
- propor atividades de escrita que façam sentido para as crianças, isto é, que elas saibam para que e para quem estão escrevendo, revestindo a escrita de seu caráter social;
- propor atividades que permitam diversidade de estratégias nas formas de resolução encontradas pelas crianças;
- ajudar as crianças a desenvolverem a habilidade de retornar ao texto escrito — reler o que está ou foi escrito — para reelaborá-lo, ampliá-lo ou melhor compreendê-lo.

Orientações gerais para o professor

Ambiente alfabetizador

Diz-se que um ambiente é alfabetizador quando promove um conjunto de situações de usos reais de leitura e escrita nas quais as crianças têm a oportunidade de participar. Se os adultos com quem as crianças convivem utilizam a escrita no seu cotidiano e oferecem a elas a oportunidade de presenciar e participar de diversos atos de leitura e de escrita, elas podem, desde cedo, pensar sobre a língua e seus usos, construindo idéias sobre como se lê e como se escreve.

Na instituição de educação infantil, são variadas as situações de comunicação que necessitam da mediação pela escrita. Isso acontece, por exemplo, quando se recorre a uma instrução escrita de uma regra de jogo, quando se lê uma notícia de jornal de interesse das crianças, quando se informa sobre o dia e o horário de uma festa em um convite de aniversário, quando se anota uma idéia para não esquecê-la ou quando o professor envia um bilhete para os pais e tem a preocupação de lê-lo para as crianças, permitindo que elas se informem sobre o seu conteúdo e intenção.

Todas as tarefas que tradicionalmente o professor realizava fora da sala e na ausência das crianças, como preparar convites para as reuniões de pais, escrever uma carta para uma criança que está se ausentando, ler um bilhete deixado pelo professor do outro período etc., podem ser partilhadas com as crianças ou integrarem atividades de exploração dos diversos usos da escrita e da leitura.

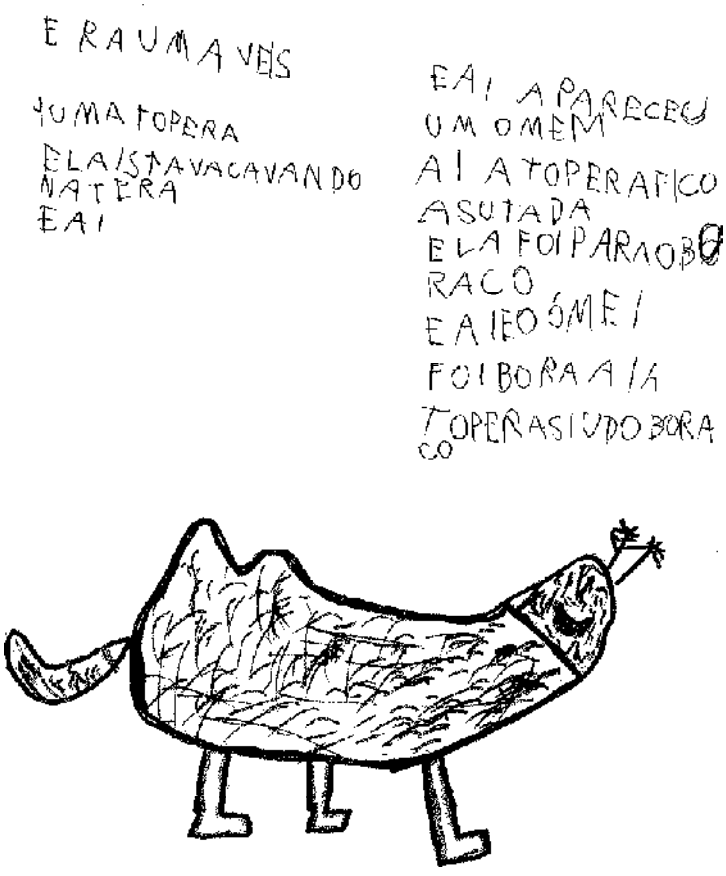
A participação ativa das crianças nesses eventos de letramento configura um ambiente alfabetizador na instituição. Isso é especialmente importante quando as crianças provêm de comunidades pouco letradas, em que têm pouca oportunidade de presenciar atos de leitura e escrita junto com parceiros mais experientes. Nesse caso, o professor torna-se uma referência bastante importante. Se a educação infantil trouxer os diversos textos utilizados nas prática sociais para dentro da instituição, estará ampliando o acesso ao mundo letrado, cumprindo um papel importante na busca da igualdade de oportunidades.

Algumas vezes, o termo “ambiente alfabetizador” tem sido confundido com a imagem de uma sala com paredes cobertas de textos expostos e, às vezes, até com etiquetas nomeando móveis e objetos, como se esta fosse uma forma eficiente de expor as crianças à escrita. É necessário considerar que expor as crianças às práticas de leitura e escrita está relacionado com a oferta de oportunidades de participação em situações nas quais a escrita e a leitura se façam necessárias, isto é, nas quais tenham uma função real de expressão e comunicação.

A experiência com textos variados e de diferentes gêneros é fundamental para a constituição do ambiente de letramento. A seleção do material escrito, portanto, deve estar

guiada pela necessidade de iniciar as crianças no contato com os diversos textos e de facilitar a observação de práticas sociais de leitura e escrita nas quais suas diferentes funções e características sejam consideradas. Nesse sentido, os textos de literatura geral e infantil, jornais, revistas, textos publicitários etc. são os modelos que se pode oferecer às crianças para que aprendam sobre a linguagem que se usa para escrever.

O professor, de acordo com seus projetos e objetivos, pode escolher com que gêneros vai trabalhar de forma mais contínua e sistemática, para que as crianças os conheçam bem. Por exemplo, conhecer o que é uma receita culinária, seu aspecto gráfico, formato em lista, combinação de palavras e números que indicam a quantidade dos ingredientes etc., assim como as características de uma poesia, histórias em quadrinhos, notícias de jornal etc.



Alguns textos são adequados para o trabalho com a linguagem escrita nessa faixa etária, como, por exemplo, receitas culinárias; regras de jogos; textos impressos em embalagens, rótulos, anúncios, *slogans*, cartazes, folhetos; cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal etc.); convites; diários (pessoais, das crianças da sala etc.); histórias em quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis; parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas e trava-línguas; contos (de fadas, de assombração etc.); mitos, lendas, “causos” populares e fábulas; relatos históricos; textos de enciclopédia etc.

Organização do tempo

ATIVIDADES PERMANENTES

Contar histórias costuma ser uma prática diária nas instituições de educação infantil. Nesses momentos, além de contar, é necessário ler as histórias e possibilitar seu reconto pelas crianças. É possível também a leitura compartilhada de livros em capítulos, o que possibilita às crianças o acesso, pela leitura do professor, a textos mais longos.

Outra atividade permanente interessante é a roda de leitores em que periodicamente as crianças tomam emprestado um livro da instituição para ler em casa. No dia previamente combinado, as crianças podem relatar suas impressões, comentar o que gostaram ou não, o que pensaram, comparar com outros títulos do mesmo autor, contar uma pequena parte da história para recomendar o livro que a entusiasmou às outras crianças.

A leitura e a escrita também podem fazer parte das atividades diversificadas, por meio de ambientes organizados para:

- leitura — são organizados de forma atraente, num ambiente aconchegante, livros de diversos gêneros, de diferentes autores, revistas, histórias em quadrinhos, jornais, suplementos, trabalhos de outras crianças etc.;
- jogos de escrita — no ambiente criado para os jogos de mesa, podem-se oferecer jogos gráficos, como caça-palavras, forca, cruzadinhas etc. Nesses casos, convém deixar à disposição das crianças cartelas com letras, letras móveis etc.
- faz-de-conta — a criação de ambientes para brincar no interior ou fora da sala possibilita a ampliação contextualizada do universo discursivo, trazendo para o cotidiano da instituição novas formas de interação com a linguagem. Esse espaço pode conter diferentes caixas previamente organizadas pelo professor para incrementar o jogo simbólico das crianças, nas quais tenham diversos materiais gráficos, próprios às diversas situações cotidianas que os ambientes do faz-de-conta reproduzem, como embalagens diversas, livros de receitas, blocos para escrever, talões com impressos diversos etc.

PROJETOS

Os projetos permitem uma interseção entre conteúdos de diferentes eixos de trabalho. Há projetos que visam o trabalho específico com a linguagem, seja oral ou escrita, levando

em conta as características e função próprias do gênero. Nos projetos relacionados aos outros eixos de trabalho, é comum que se faça uso do registro escrito como recurso de documentação. Elaborar um livro de regras de jogos, um catálogo de coleções ou um fascículo informativo sobre a vida dos animais, por exemplo, podem ser produtos finais de projetos. Da mesma forma, preparar uma entrevista ou uma comunicação oral, como um convite para que outro grupo venha assistir a uma apresentação, são atividades que podem integrar projetos de diversas áreas. Os projetos de linguagem oral podem propor, por exemplo, a gravação em fita cassete de histórias contadas pelas famílias para fazer uma coleção para a sala, ou de parlendas, ou, ainda, de brincadeiras cantadas para o acervo de brincadeiras da instituição ou para outro lugar a ser definido pelo professor e pelas crianças. A pesquisa e o reconto de casos ou histórias da tradição oral envolvendo as famílias e a comunidade, que contarão sobre as histórias que povoam suas memórias, é outro projeto que oferece ricas possibilidades de trabalho com a linguagem oral.

Pode-se também organizar saraus literários nos quais as crianças escolhem textos (histórias, poesias, parlendas) para contar ou recitar no dia do encontro. Elaborar um documentário em vídeo ou exposição oral sobre o que as crianças sabem de assuntos tratados num projeto de outro eixo, como, por exemplo, instruções sobre como se faz uma pipa.

No que se refere à linguagem escrita, os projetos favorecem o planejamento do texto por meio da elaboração de rascunhos, revisão (com ajuda) e edição (capa, dedicatória, índice, ilustrações etc.), na busca de uma bem cuidada apresentação do produto final.

Os diversos textos que podem ser produzidos em cada projeto devem utilizar modelos de referência correspondentes aos gêneros com os quais se está trabalhando. É aconselhável que sejam apresentados textos impressos de diferentes autores. Se o texto for um cartaz, deve-se apresentar às crianças alguns cartazes sobre diversos assuntos, para que elas possam perceber como são organizados, como o texto é escrito, como são as imagens etc. Se for um jornal, é necessário que as crianças possam identificar, entre outras coisas, as diversas seções que o compõem, como se caracteriza uma manchete, uma propaganda, uma seção de classificados etc. Para se montar uma história em quadrinhos, é necessário o conhecimento de vários tipos de histórias em quadrinhos para que as crianças conheçam melhor suas características. Pode-se identificar os principais temas que envolvem cada personagem, os recursos de imagens usadas etc. Assim, se amplia o repertório em uso pelas crianças e elas avançam no conhecimento desse tipo de texto. Ao final, as crianças podem produzir as próprias histórias em quadrinhos.

Os projetos que envolvem a escrita podem resultar em diferentes produtos: uma coletânea de textos de um mesmo gênero (poemas, contos de fadas, lendas etc.); um livro sobre um tema pesquisado (a vida dos tubarões, das formigas etc.); um cartaz sobre cuidados com a saúde ou com as plantas, para afixar no mural da instituição; um jornal; um livro das receitas aprendidas com os pais que estiverem dispostos a ir preparar um prato junto com as crianças; produção de cartas para correspondência com outras instituições etc.

Pode-se planejar projetos específicos de leitura, articulados ou não com a escrita: produzir uma fita cassete de contos ou poesias recitadas por um grupo, para ouvir em casa ou para enviar a uma turma de outra instituição; elaborar um álbum de figuras (de animais ou de plantas, de fotos, de ícones diversos, de logotipos da publicidade ou marcas de produtos etc.) colecionadas pelas crianças; elaborar uma antologia de letras das músicas prediletas do grupo, para recordá-las e poder cantá-las; elaborar uma coletânea de adivinhas para "pegar" os pais e irmãos etc.

SEQÜÊNCIA DE ATIVIDADES

Nas atividades seqüenciadas de leitura, pode-se eleger temporariamente, textos que propiciem conhecer a diversidade possível existente dentro de um mesmo gênero, como por exemplo, ler o conjunto da obra de um determinado autor ou ler diferentes contos sobre saci-pererê, dragões ou piratas, ou várias versões de uma mesma lenda etc.

Iolanda Huzak

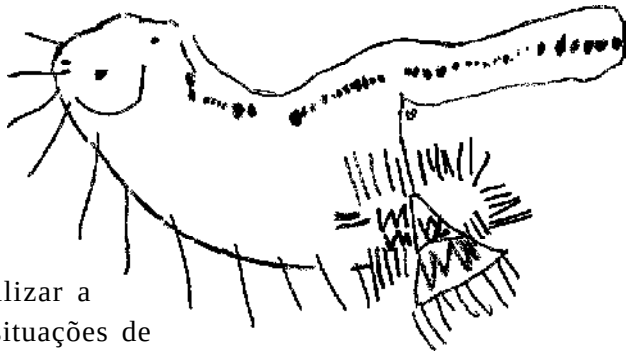
Os recursos didáticos e sua utilização

Dentre os principais recursos que precisam estar disponíveis na instituição de educação infantil estão os textos, trazidos para a sala do grupo nos seus portadores de origem, isto é, nos livros, jornais, revistas, cartazes, cartas etc. É necessário que esses

materiais sejam colocados à disposição das crianças para serem manuseados. Algumas vezes, por medo de que os livros se estraguem, acaba-se restringindo o acesso a eles. Deve-se lembrar, no entanto, que a aprendizagem em relação aos cuidados no manuseio desses materiais implica em procedimentos e valores que só poderão ser aprendidos se as crianças puderem manuseá-los.

Além disso, sempre que possível, a organização do espaço físico deve ser aconchegante, com almofadas, iluminação adequada e livros, revistas etc. organizados de modo a garantir o livre acesso às crianças. Esse acervo deve conter textos dos mais variados gêneros, oferecidos em seus portadores de origem: livros de contos, poesia, enciclopédias, dicionários, jornais, revistas (infantis, em quadrinhos, de palavras cruzadas), almanaques etc. Também aqueles que são produzidos pelas crianças podem compor o acervo: coletâneas de contos, de trava-línguas, de adivinhas, brincadeiras e jogos infantis, livros de narrativas, revistas, jornais etc. Se possível, é interessante ter também vários exemplares de um mesmo livro ou gibi. Isso facilita os momentos de leitura compartilhada com o professor ou entre as crianças.

O gravador é um importante recurso didático por permitir que se ouça posteriormente o que se falou. Pode ser usado para a organização de acervos ou coletâneas de histórias, poesias, músicas, "causos" etc.; para viabilizar o diálogo entre interlocutores distantes ou que não se encontram no mesmo ambiente; para realizar entrevistas; para troca de informações, entre outras possibilidades. Pode ser utilizado para gravar histórias contadas pelas crianças por meio de um rodízio de contadores. Nessa situação, as crianças podem observar o tom e o ritmo de suas falas, refletir sobre a melhor entonação a ser dada em cada momento da história etc.



Outra possibilidade interessante é utilizar a gravação das rodas de conversa ou outras situações de interlocução. Com isso, o professor pode promover novas atividades para que as crianças reformulem suas perguntas, justifiquem suas opiniões, expliquem a informação que possuem, explicitem desacordos.

Além disso, o gravador é também um excelente instrumento para que o professor tenha documentado o que aconteceu e possa a partir daí, refletir, avaliar e reorientar sua prática.

O trabalho com a escrita pode ser enriquecido por meio da utilização do computador. Ainda são poucas as instituições infantis que utilizam computadores na sua prática, mas esse recurso, quando possível, oferece oportunidades para que as crianças tenham acesso ao manuseio da máquina, ao uso do teclado, a programas simples de edição de texto, sempre com a ajuda do professor.

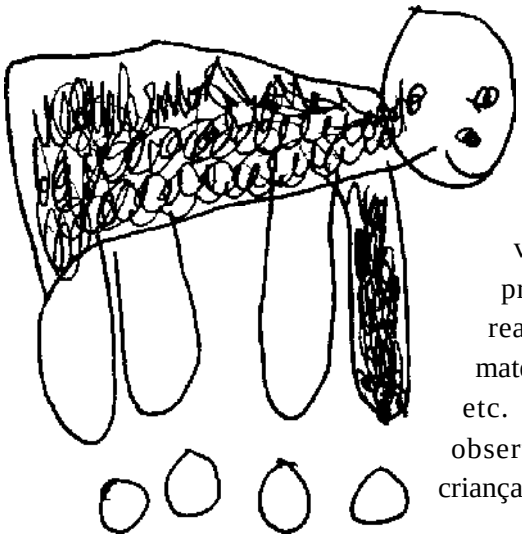
OBSERVAÇÃO, REGISTRO E AVALIAÇÃO FORMATIVA

A avaliação é um importante instrumento para que o professor possa obter dados sobre o processo de aprendizagem de cada criança, reorientar sua prática e elaborar seu planejamento, propondo situações capazes de gerar novos avanços na aprendizagem das crianças.

A avaliação deve se dar de forma sistemática e contínua ao longo de todo o processo de aprendizagem. É aconselhável que se faça um levantamento inicial para obter as informações necessárias sobre o conhecimento prévio que as crianças possuem sobre a escrita, a leitura e a linguagem oral, sobre suas diferenças individuais, sobre suas possibilidades de aprendizagem e para que, com isso, se possa planejar a prática, selecionar conteúdos e materiais, propor atividades e definir objetivos com uma melhor adequação didática.

As situações de avaliação devem se dar em atividades contextualizadas para que se possa observar a evolução das crianças. É possível aproveitar as inúmeras ocasiões em que as crianças falam, lêem e escrevem para se fazer um acompanhamento de seu progresso. A observação é o principal instrumento para que o professor possa avaliar o processo de construção da linguagem pelas crianças.

Em uma avaliação formativa é importante a devolução do processo de aprendizagem à criança, isto é, o retorno que o professor dá para as crianças a respeito de suas conquistas e daquilo que já aprenderam. Por exemplo: “Você já sabe escrever o seu nome”, “Você já consegue falar o nome do seu amigo”, “Você já consegue ler o nome de fulano” etc. É imprescindível que os parâmetros de avaliação tenham estreita relação com as situações didáticas propostas às crianças.



São consideradas experiências prioritárias para as crianças de zero a três anos a utilização da linguagem oral para se expressar e a exploração de materiais escritos. Para isso, é preciso que as crianças participem de situações nas quais possam conversar e interagir verbalmente, ouvir histórias contadas e lidas pelo professor, presenciar diversos atos de escrita realizados pelo professor, ter acesso a diversos materiais escritos, como livros, revistas, embalagens etc. Há um conjunto de indícios que permitem observar se as oportunidades oferecidas para as crianças dessa faixa etária têm sido suficientes para que

elas se familiarizem com as práticas culturais que envolvem a leitura e a escrita. Por exemplo, se a criança pede que o professor leia histórias, se procura livros e outros textos para ver, folhear e manusear, se brinca imitando práticas de leitura e escrita. O professor pode também observar se a criança reconhece e utiliza gestos, expressões fisionômicas e palavras para comunicar-se e expressar-se; se construiu um repertório de palavras, frases e expressões verbais para fazer perguntas e pedidos; se é capaz de escutar histórias e relatos com atenção e prazer etc.

A partir dos quatro e até os seis anos, uma vez que tenham tido muitas oportunidades na instituição de educação infantil de vivenciar experiências envolvendo a linguagem oral e escrita, pode-se esperar que as crianças participem de conversas, utilizando-se de diferentes recursos necessários ao diálogo; manuseiem materiais escritos, interessando-se por ler e por ouvir a leitura de histórias e experimentem escrever nas situações nas quais isso se faça necessário, como, por exemplo, marcar seu nome nos desenhos. Para que elas possam vivenciar essas experiências, é necessário oferecer oportunidades para que façam perguntas; elaborem respostas; ouçam as colocações das outras crianças; tenham acesso a diversos materiais escritos e possam manuseá-los, apreciá-los e incluí-los nas suas brincadeiras; ouçam histórias lidas e contadas pelo professor ou por outras crianças; possam brincar de escrever, tendo acesso aos materiais necessários a isso.

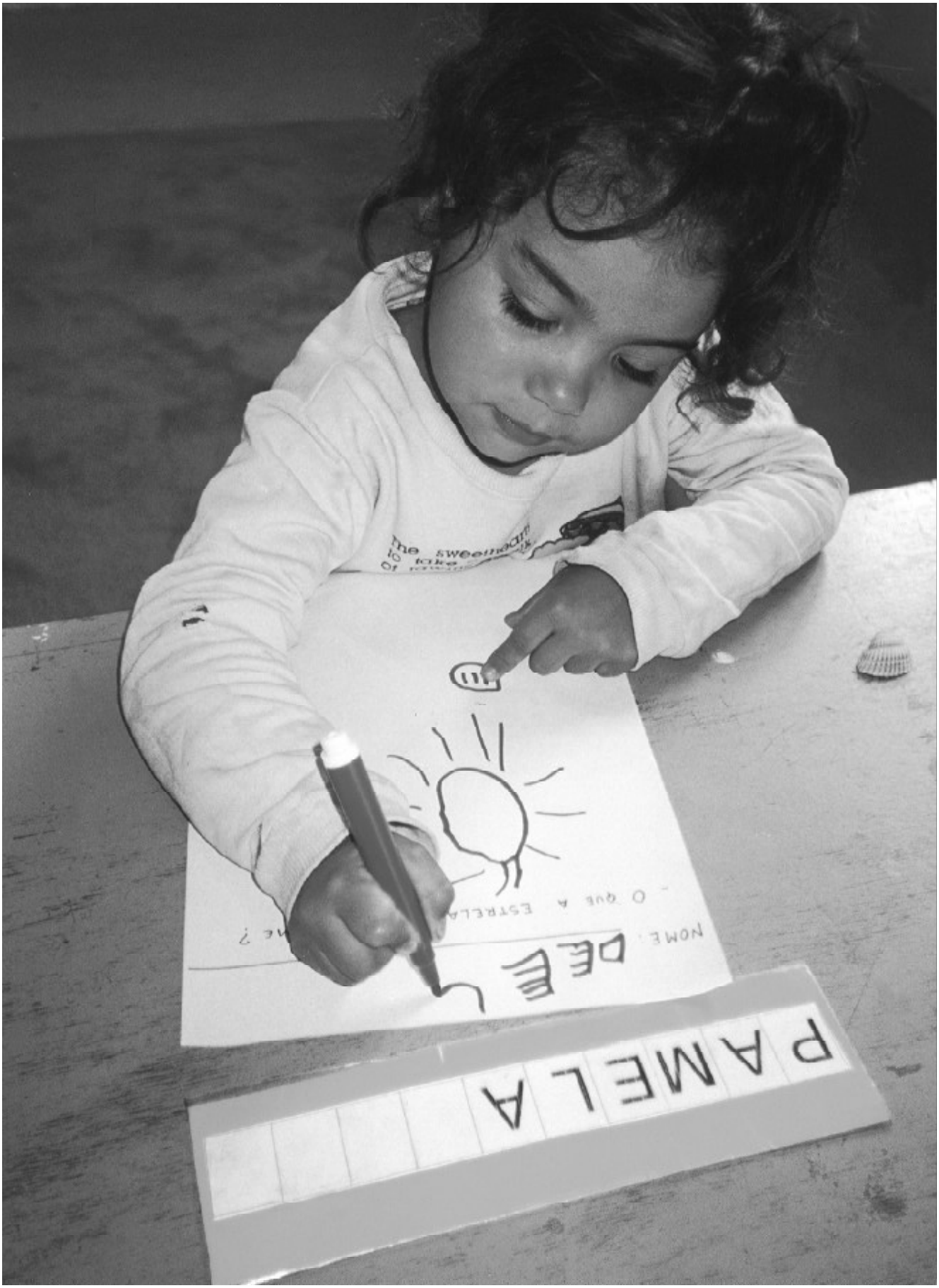
Em relação às práticas de oralidade pode-se observar também se as crianças ampliaram seu vocabulário, incorporando novas expressões e utilizando de expressões de cortesia; se percebem quando o professor está lendo ou falando e se reconhecem o tipo de linguagem escrita ou falada.

Em relação às práticas de leitura, é possível observar se as crianças pedem que o professor leia; se procuram livros de histórias ou outros textos no acervo; se consideram as ilustrações ou outros indícios para antecipar o conteúdo dos textos; se realizam comentários sobre o que “leram” ou escutaram; se compartilham com os outros o efeito que a leitura produziu; se recomendam a seus companheiros a leitura que as interessou.

Em relação às práticas de escrita e de produção de textos pode-se observar se as crianças se interessam por escrever seu nome e o nome de outras pessoas; se recorrem à escrita ou propõem que se recorra quando têm de se dirigir a um destinatário ausente.

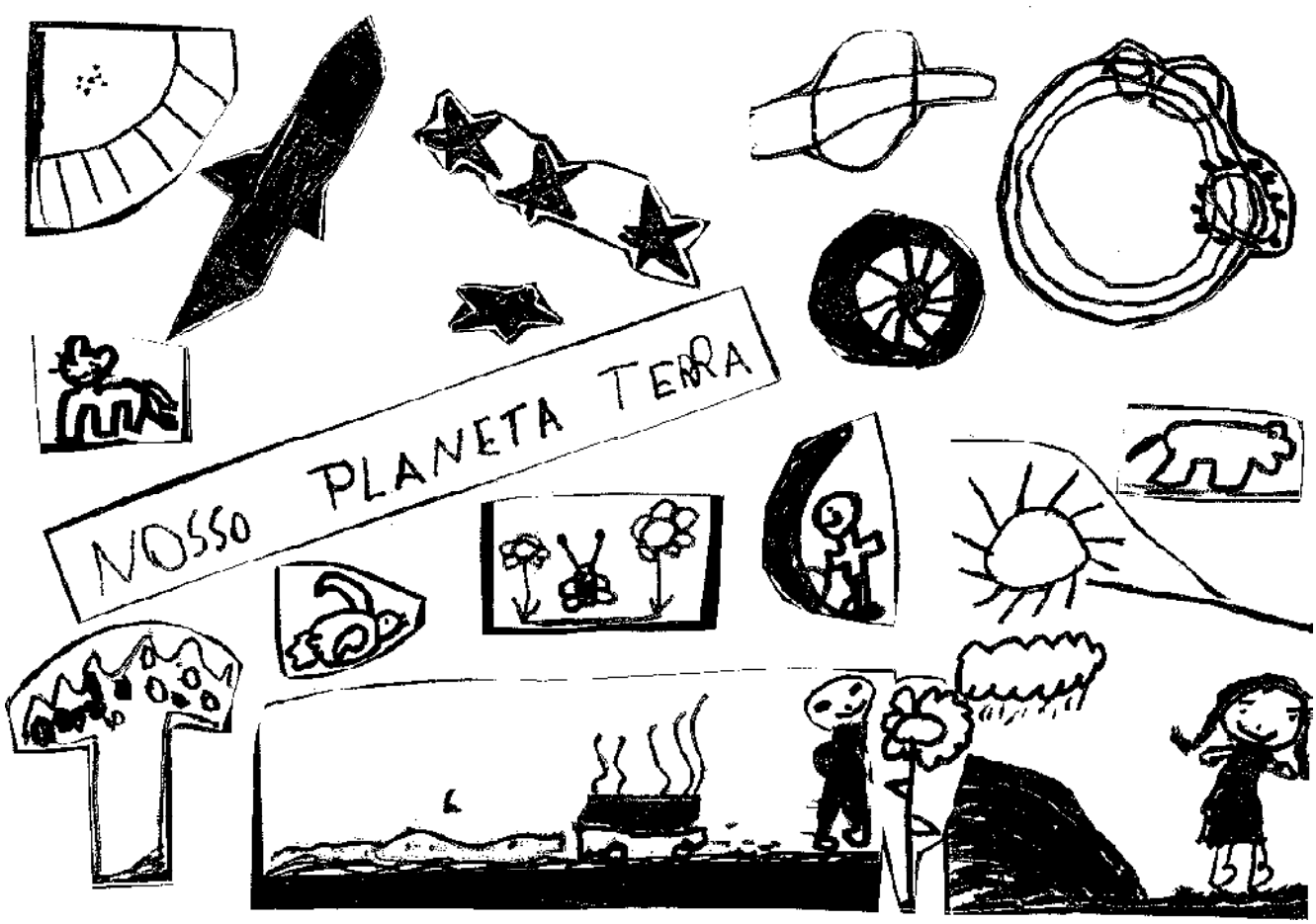
O professor deve colecionar produções das crianças, como exemplos de suas escritas, desenhos com escrita, ensaios de letras, os comentários que fez e suas próprias anotações como observador da produção de cada uma. Com esse material, é possível fazer um acompanhamento periódico da aprendizagem e formular indicadores que permitam ter uma visão da evolução de cada criança.

Mesmo sem a exigência de que as crianças estejam alfabetizadas aos seis anos, todos os aspectos envolvidos no processo da alfabetização devem ser considerados. Os critérios de avaliação devem ser compreendidos como referências que permitem a análise do seu avanço ao longo do processo, considerando que as manifestações desse avanço não são lineares, nem idênticas entre as crianças.



Adriana Klysus

NATUREZA E SOCIEDADE


NOSSO PLANETA TERRA

INTRODUÇÃO

O mundo onde as crianças vivem se constitui em um conjunto de fenômenos naturais e sociais indissociáveis diante do qual elas se mostram curiosas e investigativas. Desde muito pequenas, pela interação com o meio natural e social no qual vivem, as crianças aprendem sobre o mundo, fazendo perguntas e procurando respostas às suas indagações e questões. Como integrantes de grupos socioculturais singulares, vivenciam experiências e interagem num contexto de conceitos, valores, idéias, objetos e representações sobre os mais diversos temas a que têm acesso na vida cotidiana, construindo um conjunto de conhecimentos sobre o mundo que as cerca.

Muitos são os temas pelos quais as crianças se interessam: pequenos animais, bichos de jardim, dinossauros, tempestades, tubarões, castelos, heróis, festas da cidade, programas de TV, notícias da atualidade, histórias de outros tempos etc. As vivências sociais, as histórias, os modos de vida, os lugares e o mundo natural são para as crianças parte de um todo integrado.

O eixo de trabalho denominado Natureza e Sociedade reúne temas pertinentes ao mundo social e natural. A intenção é que o trabalho ocorra de forma integrada, ao mesmo tempo em que são respeitadas as especificidades das fontes, abordagens e enfoques advindos dos diferentes campos das Ciências Humanas e Naturais.

Iolanda Huzak

PRESENÇA DOS CONHECIMENTOS SOBRE NATUREZA E SOCIEDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IDÉIAS E PRÁTICAS CORRENTES

Determinados conteúdos pertinentes às áreas das Ciências Humanas e Naturais sempre estiveram presentes na composição dos currículos e programas de educação infantil. Na maioria das instituições, esses conteúdos estão relacionados à preparação das crianças para os anos posteriores da sua escolaridade, como no caso do trabalho voltado para o desenvolvimento motor e de hábitos e atitudes, no qual é fundamental a aquisição de procedimentos como copiar, repetir e colorir produções prévias (desenhos, exercícios etc.).

Algumas práticas valorizam atividades com festas do calendário nacional: o Dia do Soldado, o Dia das Mães, o Dia do Índio, o Dia da Primavera, a Páscoa etc. Nessas ocasiões, as crianças são solicitadas a colorir desenhos mimeografados pelos professores, como coelhinhos, soldados, bandeirinhas, cocares etc., e são fantasiadas e enfeitadas com chapéus, faixas, espadas e pinturas. Apesar de certas ocasiões comemorativas propiciarem aberturas para propostas criativas de trabalho, muitas vezes os temas não ganham profundidade e nem o cuidado necessário, acabando por difundir estereótipos culturais e favorecendo pouco a construção de conhecimentos sobre a diversidade de realidades sociais, culturais, geográficas e históricas. Em relação aos índios brasileiros, por exemplo, as crianças, em geral, acabam desenvolvendo uma noção equivocada de que todos possuem os mesmos hábitos e costumes: vestem-se com tangas e penas de aves, pintam o rosto, moram em ocas, alimentam-se de mandioca etc. As crianças ficam sem ter a oportunidade de saber que há muitas etnias indígenas no Brasil e que há grandes diferenças entre elas.

Outra proposta comum nas instituições de educação infantil são as atividades voltadas para o desenvolvimento da noção de tempo e espaço. Nessas práticas, geralmente, os conteúdos são tratados de forma desvinculada de suas relações com o cotidiano, com os costumes, com a História e com o conhecimento geográfico construído na relação entre os homens e a natureza. Em algumas práticas, tem sido priorizado o trabalho que parte da idéia de que a criança só tem condições de pensar sobre aquilo que está mais próximo a ela e, portanto, que seja materialmente acessível e concreto; e também da idéia de que, para ampliar sua compreensão sobre a vida em sociedade, é necessário graduar os conteúdos de acordo com a complexidade que apresentam. Assim, para que elas possam conhecer algo sobre os diferentes tipos de organização social, devem centrar sua aprendizagem, primeiro sobre os grupos menores e com estruturas mais simples e, posteriormente, sobre as organizações sociais maiores e mais complexas. Dessa forma, desconsideram-se o interesse, a imaginação e a capacidade da criança pequena para conhecer locais e histórias distantes no espaço e no tempo e lidar com informações sobre diferentes tipos de relações sociais.

Propostas e práticas escolares diversas que partem fundamentalmente da idéia de que falar da diversidade cultural, social, geográfica e histórica significa ir além da capacidade de compreensão das crianças têm predominado na educação infantil. São negadas informações valiosas para que as crianças reflitam sobre paisagens variadas, modos distintos

de ser, viver e trabalhar dos povos, histórias de outros tempos que fazem parte do seu cotidiano.

No trabalho com os conteúdos referentes às Ciências Naturais, por sua vez, algumas instituições limitam-se à transmissão de certas noções relacionadas aos seres vivos e ao corpo humano. Desconsiderando o conhecimento e as idéias que as crianças já possuem, valorizam a utilização de terminologia técnica, o que pode constituir uma formalização de conteúdos não significativa para as crianças. Um exemplo disso são as definições ensinadas de forma descontextualizadas sobre os diversos animais: "são mamíferos" ou "são anfíbios" etc., e as atividades de classificar animais e plantas segundo categorias definidas pela Zoologia e pela Biologia. Desconsidera-se assim a possibilidade de as crianças exporem suas formulações para posteriormente compará-las com aquelas que a ciência propõe.

Algumas práticas também se baseiam em atividades voltadas para uma formação moralizante, como no caso do reforço a certas atitudes relacionadas à saúde e à higiene. Muitas vezes nessas situações predominam valores, estereótipos e conceitos de certo/errado, feio/bonito, limpo/sujo, mau/bom etc., que são definidos e transmitidos de modo preconceituoso.

Outras práticas de Ciências realizam experiências pontuais de observação de pequenos animais ou plantas, cujos passos já estão previamente estabelecidos, sendo conduzidos pelo professor. Nessas atividades, a ênfase recai apenas sobre as características imediatamente perceptíveis. Em muitas situações, os problemas investigados não ficam explícitos para as crianças e suas idéias sobre os resultados do experimento, bem como suas explicações para os fenômenos, não são valorizadas.

O trabalho com os conhecimentos derivados das Ciências Humanas e Naturais deve ser voltado para a ampliação das experiências das crianças e para a construção de conhecimentos diversificados sobre o meio social e natural. Nesse sentido, refere-se à pluralidade de fenômenos e acontecimentos — físicos, biológicos, geográficos, históricos e culturais —, ao conhecimento da diversidade de formas de explicar e representar o mundo, ao contato com as explicações científicas e à possibilidade de conhecer e construir novas formas de pensar sobre os eventos que as cercam.

É importante que as crianças tenham contato com diferentes elementos, fenômenos e acontecimentos do mundo, sejam instigadas por questões significativas para observá-los e explicá-los e tenham acesso a modos variados de compreendê-los e representá-los.

Os conhecimentos socialmente difundidos e as culturas dos diversos povos do presente e de outras épocas apresentam diferentes respostas para as perguntas sobre o mundo social e natural. Por exemplo, para os antigos hindus, a Terra tinha a forma plana e era sustentada por diversos animais. Para os ianomâmis, o mundo está dividido em três terras: a "terra de cima", que é muito velha e cheia de rachaduras por onde escoam as águas dos rios e dos lagos, formando a chuva que cai sobre a "terra do meio", que é o lugar onde vivem os seres humanos; e a "terra de baixo", que, mais recente, está sob nossos pés. Para algumas crianças, na perspectiva da superfície terrestre, a Terra pode parecer um

grande disco plano recoberto por um gigantesco guarda-chuva — o céu. Assim, diferentes formas de compreender, explicar e representar elementos do mundo coexistem e fazem parte do repertório sociocultural da humanidade. Os mitos e as lendas representam uma das muitas formas de explicar os fenômenos da sociedade e da natureza e permitem reconhecer semelhanças e diferenças entre conhecimentos construídos por diferentes povos e culturas.

O conhecimento científico socialmente construído e acumulado historicamente, por sua vez, apresenta um modo particular de produção de conhecimento de indiscutível importância no mundo atual e difere das outras formas de explicação e representação do mundo, como as lendas e mitos ou os conhecimentos cotidianos, ditos de “senso comum”. Por meio da ciência, pode-se saber, por exemplo, que a Terra é esférica, ligeiramente achatada nos pólos. As descobertas científicas, ao longo da história, marcaram a relação entre o homem e o mundo. Se por um lado o conhecimento científico imprime novas possibilidades de relação do homem com o mundo, por outro, as transformações dessa relação permitem que algumas idéias sejam modificadas e que novas teorias e novos conhecimentos sejam produzidos. Ainda que revistos e modificados ao longo do tempo e em função de novas descobertas, algumas idéias, hipóteses e teorias e alguns diagnósticos produzidos em diferentes momentos da história possuem uma inegável importância no processo de construção do conhecimento científico atual.

O trabalho com este eixo, portanto, deve propiciar experiências que possibilitem uma aproximação ao conhecimento das diversas formas de representação e explicação do mundo social e natural para que as crianças possam estabelecer progressivamente a diferenciação que existe entre mitos, lendas, explicações provenientes do “senso comum” e conhecimentos científicos.

A CRIANÇA, A NATUREZA E A SOCIEDADE

As crianças refletem e gradativamente tomam consciência do mundo de diferentes maneiras em cada etapa do seu desenvolvimento. As transformações que ocorrem em seu pensamento se dão simultaneamente ao desenvolvimento da linguagem e de suas capacidades de expressão. À medida que crescem, se deparam com fenômenos, fatos e objetos do mundo; perguntam, reúnem informações, organizam explicações e arriscam respostas; ocorrem mudanças fundamentais no seu modo de conceber a natureza e a cultura.

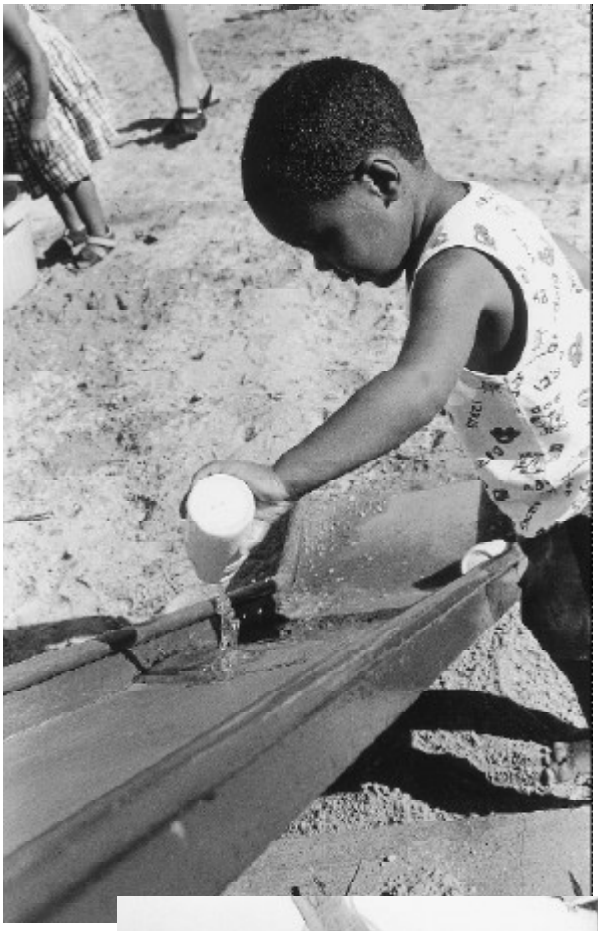
Nos primeiros anos de vida, o contato com o mundo permite à criança construir conhecimentos práticos sobre seu entorno, relacionados à sua capacidade de perceber a existência de objetos, seres, formas, cores, sons, odores, de movimentar-se nos espaços e de manipular os objetos. Experimenta expressar e comunicar seus desejos e emoções, atribuindo as primeiras significações para os elementos do mundo e realizando ações cada vez mais coordenadas e intencionais, em constante interação com outras pessoas com quem compartilha novos conhecimentos.

Ao lado de diversas conquistas, as crianças iniciam o reconhecimento de certas regularidades dos fenômenos sociais e naturais e identificam contextos nos quais ocorrem. Costumam repetir uma ação várias vezes para constatar se dela deriva sempre a mesma conseqüência. Inúmeras vezes colocam e retiram objetos de diferentes tamanhos e formas em baldes cheios d'água, constatando intrigadas, por exemplo, que existem aqueles que afundam e aqueles que flutuam. Observam, em outros momentos, a presença da lua em noites de tempo bom e fazem perguntas interessantes quando a localizam no céu durante o dia.

Movidas pelo interesse e pela curiosidade e confrontadas com as diversas respostas oferecidas por adultos, outras crianças e/ou por fontes de informação, como livros, notícias e reportagens de rádio e TV etc., as crianças podem conhecer o mundo por meio da atividade física, afetiva e mental, construindo explicações subjetivas e individuais para os diferentes fenômenos e acontecimentos.

Quanto menores forem as crianças, mais suas representações e noções sobre o mundo estão associadas diretamente aos objetos concretos da realidade conhecida, observada, sentida e vivenciada. O crescente domínio e uso da linguagem, assim como a capacidade de interação, possibilitam, todavia, que seu contato com o mundo se amplie, sendo cada vez mais mediado por representações e por significados construídos culturalmente.

Na medida em que as experiências cotidianas são mais variadas e os seus critérios de agrupamento não dão mais conta de explicar as relações, as associações passam a ser revistas e reconstruídas. Nesse processo constante de reconstrução, as estruturas de pensamento das crianças sofrem mudanças significativas que repercutem na possibilidade de elas compreenderem de modo diferenciado tanto os objetos quanto a linguagem usada para representá-los.



Fotos: Iolanda Huzak

O brincar de faz-de-conta, por sua vez, possibilita que as crianças reflitam sobre o mundo. Ao brincar, as crianças podem reconstruir elementos do mundo que as cerca com novos significados, tecer novas relações, desvincular-se dos significados imediatamente perceptíveis e materiais para atribuir-lhes novas significações, imprimir-lhes suas idéias e os conhecimentos que têm sobre si mesma, sobre as outras pessoas, sobre o mundo adulto, sobre lugares distantes e/ou conhecidos.

Na medida em que se desenvolve e sistematiza conhecimentos relativos à cultura, a criança constrói e reconstrói noções que favorecem mudanças no seu modo de compreender o mundo, permitindo que ocorra um processo de confrontação entre suas hipóteses e explicações com os conhecimentos culturalmente difundidos nas interações com os outros, com os objetos e fenômenos e por intermédio da atividade interna e individual.

Nesse processo, as crianças vão gradativamente percebendo relações, desenvolvendo capacidades ligadas à identificação de atributos dos objetos e seres, à percepção de processos de transformação, como nas experiências com plantas, animais ou materiais. Valendo-se das diferentes linguagens (oral, desenho, canto etc.), nomeiam e representam o mundo, comunicando ao outro seus sentimentos, desejos e conhecimentos sobre o meio que observam e vivem.

No que se refere ao pensamento, uma das características principais nesta fase é a tendência que a criança apresenta para eleger alguns aspectos de cada situação, construindo uma lógica própria de interpretação. As hipóteses que as crianças se colocam e a forma como resolvem os problemas demonstram uma organização peculiar em que as associações e as relações são estabelecidas de forma pouco objetiva, regidas por critérios subjetivos e afetivamente determinados.

A forma peculiar de elaboração das regularidades dos objetos e fenômenos, porém, não significa que a formação de conceitos, pela criança, comece forçosamente do concreto, do particular ou da observação direta de objetos e fenômenos da realidade. A formação de conceitos pelas crianças, ao contrário, se apóia em concepções mais gerais acerca dos fenômenos, seres, e objetos e, à medida que elas crescem, dirige-se à particularização. Nesse processo, as crianças procuram mencionar os conceitos e modelos explicativos que estão construindo em

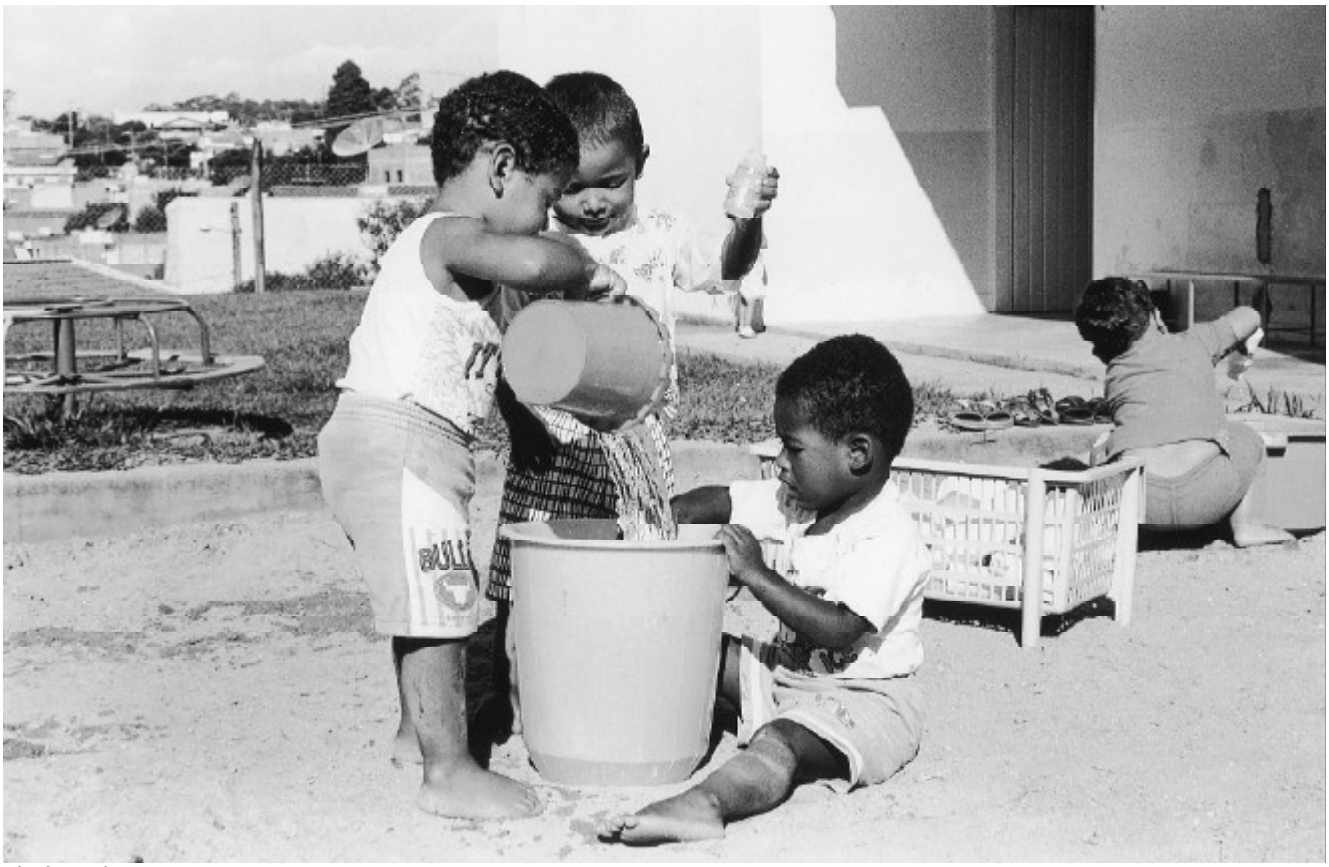
diferentes situações de convivência, utilizando-os em momentos que lhes parecem convenientes e fazendo uso deles em contextos significativos, formulando-os e reformulando-os em função das respostas que recebem às indagações e problemas que são colocados por elas e para elas. Isso significa dizer que a aprendizagem de fatos, conceitos, procedimentos, atitudes e valores não se dá de forma descontextualizada. O acesso das crianças ao conhecimento elaborado pelas ciências é mediado pelo mundo social e cultural. Assim, as questões presentes no cotidiano e os problemas relacionados à realidade, observáveis pela experiência imediata ou conhecidos pela mediação de relatos orais, livros, jornais, revistas, televisão, rádio, fotografias, filmes etc., são excelentes oportunidades para a construção desse conhecimento .

É também por meio da possibilidade de formular suas próprias questões, buscar respostas, imaginar soluções, formular explicações, expressar suas opiniões, interpretações e concepções de mundo, confrontar seu modo de pensar com os de outras crianças e adultos, e de relacionar seus conhecimentos e idéias a contextos mais amplos, que a criança poderá construir conhecimentos cada vez mais elaborados. Esses conhecimentos não são, porém, proporcionados diretamente às crianças. Resultam de um processo de construção interna compartilhada com os outros, no qual elas pensam e refletem sobre o que desejam conhecer.

É preciso reconhecer a multiplicidade de relações que se estabelecem e dimensioná-las, sem reduzi-las ou simplificá-las, de forma a promover o avanço na aprendizagem das crianças. É preciso também considerar que a complexidade dos diversos fenômenos do mundo social e natural nem sempre pode ser captada de forma imediata. Muitas relações só se tornam evidentes na medida em que novos fatos são conhecidos, permitindo que novas idéias surjam. Por meio de algumas perguntas e da colocação de algumas dúvidas pelo professor, as crianças poderão aprender a observar seu entorno de forma mais intencional e a descrever os elementos que o caracterizam, percebendo múltiplas relações que se estabelecem e que podem, igualmente, ser estabelecidas com outros lugares e tempos.

Dada a grande diversidade de temas que este eixo oferece, é preciso estruturar o trabalho de forma a escolher os assuntos mais relevantes para as crianças e o seu grupo social. As crianças devem, desde pequenas, ser instigadas a observar fenômenos, relatar acontecimentos, formular hipóteses, prever resultados para experimentos, conhecer diferentes contextos históricos e sociais, tentar localizá-los no espaço e no tempo. Podem também trocar idéias e informações, debatê-las, confrontá-las, distingui-las e representá-las, aprendendo, aos poucos, como se produz um conhecimento novo ou por que as idéias mudam ou permanecem.

Contudo, o professor precisa ter claro que esses domínios e conhecimentos não se consolidam nesta etapa educacional. São construídos, gradativamente, na medida em que as crianças desenvolvem atitudes de curiosidade, de crítica, de refutação e de reformulação de explicações para a pluralidade e diversidade de fenômenos e acontecimentos do mundo social e natural.



Iolanda Huzak

OBJETIVOS

Crianças de zero a três anos

A ação educativa deve se organizar para que as crianças, ao final dos três anos, tenham desenvolvido as seguintes capacidades:

- explorar o ambiente, para que possa se relacionar com pessoas, estabelecer contato com pequenos animais, com plantas e com objetos diversos, manifestando curiosidade e interesse;

Crianças de quatro a seis anos

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

- interessar-se e demonstrar curiosidade pelo mundo social e natural, formulando perguntas, imaginando soluções para compreendê-lo, manifestando opiniões próprias sobre os acontecimentos, buscando informações e confrontando idéias;
- estabelecer algumas relações entre o modo de vida característico de seu grupo social e de outros grupos;
- estabelecer algumas relações entre o meio ambiente e as formas de vida que ali se estabelecem, valorizando sua importância para a preservação das espécies e para a qualidade da vida humana.

Priscila Monteiro

CONTEÚDOS

Os conteúdos aqui indicados deverão ser organizados e definidos em função das diferentes realidades e necessidades, de forma a que possam ser de fato significativos para as crianças.

Os conteúdos deverão ser selecionados em função dos seguintes critérios:

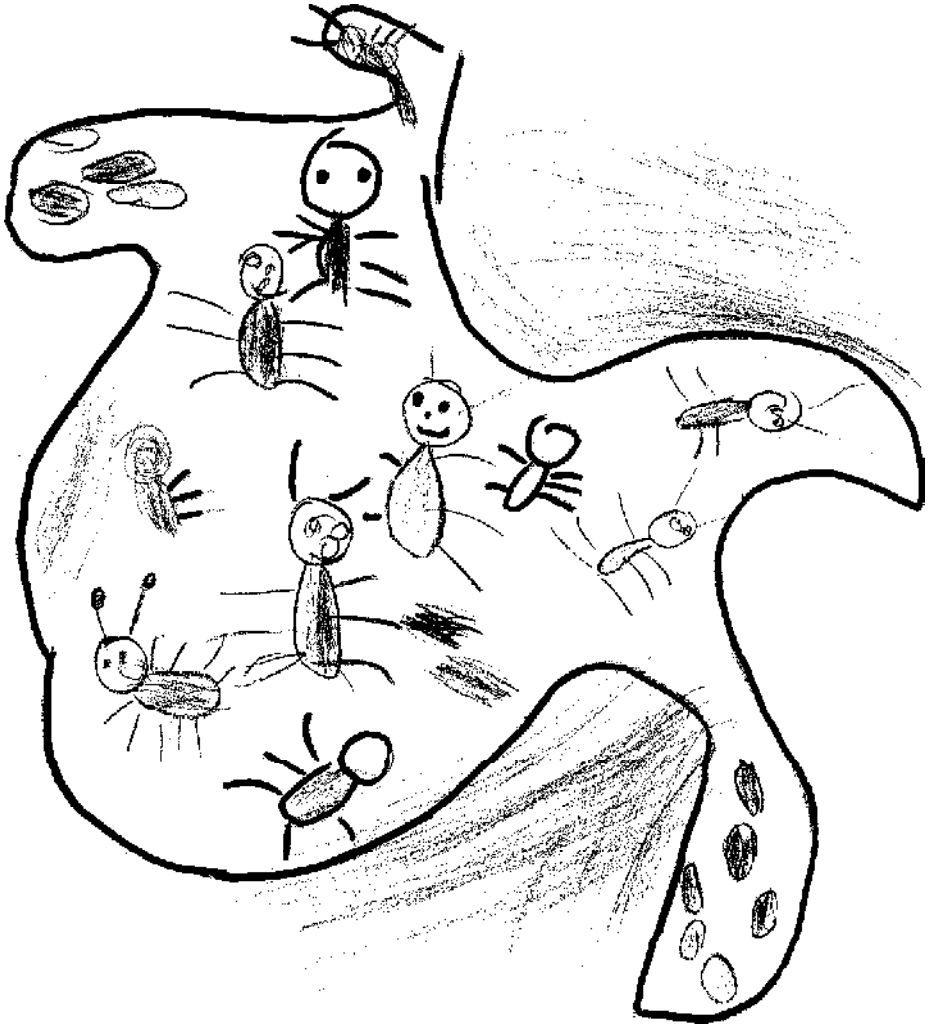
- relevância social e vínculo com as práticas sociais significativas;
- grau de significado para a criança;
- possibilidade que oferecem de construção de uma visão de mundo integrada e relacional;
- possibilidade de ampliação do repertório de conhecimentos a respeito do mundo social e natural.

Propõe-se que os conteúdos sejam trabalhados junto às crianças, prioritariamente, na forma de projetos que integrem diversas dimensões do mundo social e natural, em função da diversidade de escolhas possibilitada por este eixo de trabalho.

Crianças de zero a três anos

O trabalho nessa faixa etária acontece inserido e integrado no cotidiano das crianças. Não serão selecionados blocos de conteúdos, mas destacam-se idéias relacionadas aos objetivos definidos anteriormente e que podem estar presentes nos mais variados contextos que integram a rotina infantil, quais sejam:

- participação em atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outros grupos;
- exploração de diferentes objetos, de suas propriedades e de relações simples de causa e efeito;
- contato com pequenos animais e plantas;
- conhecimento do próprio corpo por meio do uso e da exploração de suas habilidades físicas, motoras e perceptivas.



Orientações didáticas

A observação e a exploração do meio constituem-se duas das principais possibilidades de aprendizagem das crianças desta faixa etária. É dessa forma que poderão, gradualmente, construir as primeiras noções a respeito das pessoas, do seu grupo social e das relações humanas. A interação com adultos e crianças de diferentes idades, as brincadeiras nas suas mais diferentes formas, a exploração do espaço, o contato com a natureza, se constituem em experiências necessárias para o desenvolvimento e aprendizagem infantis.

O contato com pequenos animais, como formigas e tatus-bola, peixes, tartarugas, patos, passarinhos etc. pode ser proporcionado por meio de atividades que envolvam a observação, a troca de idéias entre as crianças, o cuidado e a criação com ajuda do adulto. O professor pode, por exemplo, promover algumas excursões ao espaço externo da instituição com o objetivo de identificar e observar a diversidade de pequenos animais presentes ali. A criação de alguns animais na instituição, como tartarugas, passarinhos ou peixes, também

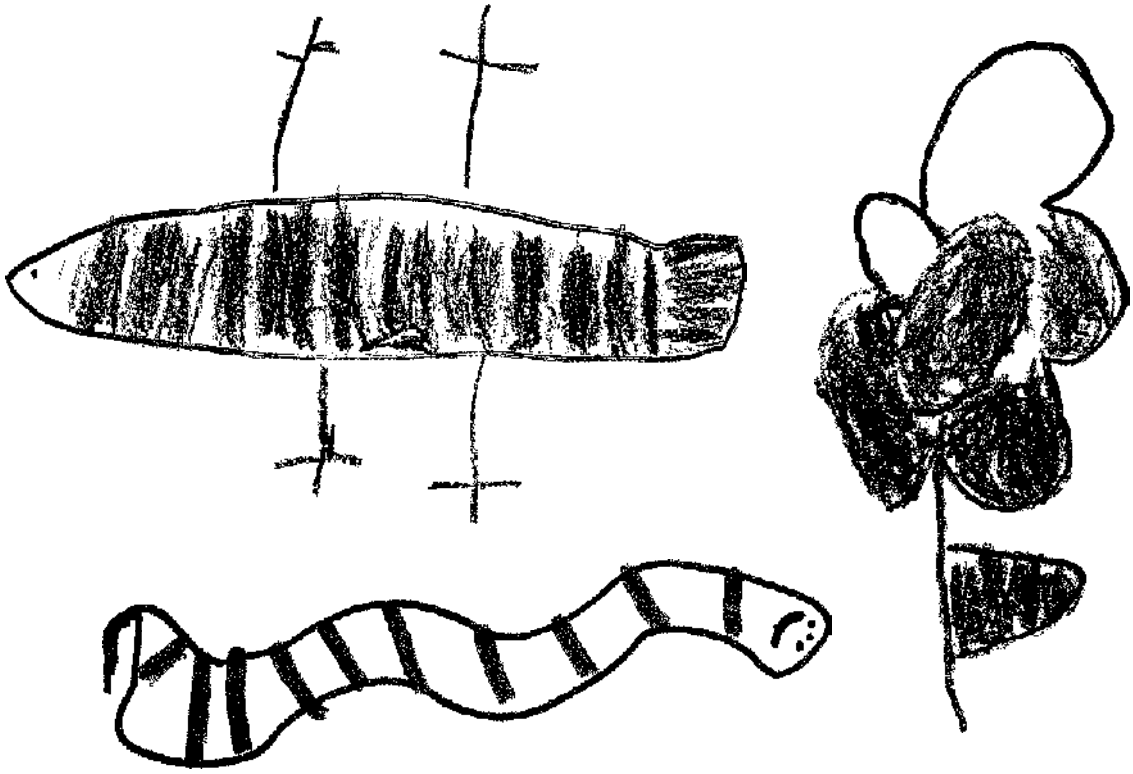
pode ser realizada com a participação das crianças nas atividades de alimentação, limpeza etc. Por meio desse contato, as crianças poderão aprender algumas noções básicas necessárias ao trato com os animais, como a necessidade de lavar as mãos antes e depois do contato com eles, a possibilidade ou não de segurar cada animal e as formas mais adequadas para fazê-lo, a identificação dos perigos que cada um oferece, como mordidas, bicadas etc.

Cuidar de plantas e acompanhar seu crescimento podem se constituir em experiências bastante interessantes para as crianças. O professor pode cultivar algumas plantas em pequenos vasos ou floreiras, propiciando às crianças acompanhar suas transformações e participar dos cuidados que exigem, como regar, verificar a presença de pragas etc. Se houver possibilidade, as crianças poderão, com o auxílio do professor, participar de partes do processo de preparação e plantio de uma horta coletiva no espaço externo.

O trabalho com as brincadeiras, músicas, histórias, jogos e danças tradicionais da comunidade favorece a ampliação e a valorização da cultura de seu grupo pelas crianças. O professor deve propiciar o acesso das crianças a esses conteúdos, inserindo-os nas atividades e no cotidiano da instituição. Fazer um levantamento das músicas, jogos e brincadeiras do tempo que seus pais e avós eram crianças pode ser uma atividade interessante que favorece a ampliação do repertório histórico e cultural das crianças.

Para desenvolver noções relacionadas às propriedades dos diferentes objetos e suas possibilidades de transformação, é necessário que as crianças possam, desde pequenas, brincar com eles, explorá-los e utilizá-los de diversas formas. As crianças devem ter liberdade para manusear e explorar diferentes tipos de objetos. O professor pode colocar diversos materiais e objetos na sala, dispostos de forma acessível: objetos que produzem sons, como chocalhos de vários tipos, tambores com baquetas etc.; brinquedos; livros; almofadas; materiais para construção, que possam ser empilhados e justapostos etc. As atividades que permitem observar e lidar com transformações decorrentes de misturas de elementos e materiais são sempre interessantes para crianças pequenas. Elaborar receitas culinárias, fazer massas caseiras, tintas que não sejam tóxicas ou as mais diversas misturas pelo simples prazer do manuseio são possibilidades de trabalho. Portanto, oferecer diversos materiais, como terra, areia, farinha, pigmentos etc., que, misturados entre si ou com diferentes meios, como água, leite, óleo etc., passam por processos de transformação, ocasionando diferentes resultados, proporciona às crianças experiências interessantes.

As crianças podem, gradativamente desenvolver uma percepção integrada do próprio corpo por meio de seu uso na realização de determinadas ações pertinentes ao cotidiano. Devem ser evitadas as atividades que focalizam o corpo de forma fragmentada e desvinculada das ações que as crianças realizam. É importante que elas possam perceber seu corpo como um todo integrado que envolve tanto os diversos órgãos e funções como as sensações, as emoções, os sentimentos e o pensamento. A aprendizagem dos nomes das partes do corpo e de algumas de suas funções também deve ser feita de forma contextualizada, por meio de situações reais e cotidianas.



Crianças de quatro a seis anos

Nesta faixa etária aprofundam-se os conteúdos indicados para as crianças de zero a três anos, ao mesmo tempo em que outros são acrescentados. Os conteúdos estão organizados em cinco blocos: “Organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar”; “Os lugares e suas paisagens”; “Objetos e processos de transformação”; “Os seres vivos” e “Fenômenos da natureza”.

A organização dos conteúdos em blocos visa assim a contemplar as principais dimensões contidas neste eixo de trabalho, oferecendo visibilidade às especificidades dos diferentes conhecimentos e conteúdos. Deve-se ter claro, no entanto, que essa divisão é didática, visando a facilitar a organização da prática do professor. Os conteúdos, sempre que possível, deverão ser trabalhados de maneira integrada, evitando-se fragmentar a vivência das crianças.

Os procedimentos indispensáveis para a aprendizagem das crianças neste eixo de trabalho e que se aplicam a todos os blocos foram abordados de forma destacada. São eles:

- formulação de perguntas;
- participação ativa na resolução de problemas;

- estabelecimento de algumas relações simples na comparação de dados;
- confronto entre suas idéias e as de outras crianças;
- formulação coletiva e individual de conclusões e explicações sobre o tema em questão;
- utilização, com ajuda do professor, de diferentes fontes para buscar informações, como objetos, fotografias, documentários, relatos de pessoas, livros, mapas etc.;
- utilização da observação direta e com uso de instrumentos, como binóculos, lupas, microscópios etc., para obtenção de dados e informações;
- conhecimento de locais que guardam informações, como bibliotecas, museus etc.;
- leitura e interpretação de registros, como desenhos, fotografias e maquetes;
- registro das informações, utilizando diferentes formas: desenhos, textos orais ditados ao professor, comunicação oral registrada em gravador etc.

ORGANIZAÇÃO DOS GRUPOS E SEU MODO DE SER, VIVER E TRABALHAR

As crianças, desde que nascem, participam de diversas práticas sociais no seu cotidiano, dentro e fora da instituição de educação infantil. Dessa forma, adquirem conhecimentos sobre a vida social no seu entorno. A família, os parentes e os amigos, a instituição, a igreja, o posto de saúde, a venda, a rua entre outros, constituem espaços de construção do conhecimento social. Na instituição de educação infantil, a criança encontra possibilidade de ampliar as experiências que traz de casa e de outros lugares, de estabelecer novas formas de relação e de contato com uma grande diversidade de costumes, hábitos e expressões culturais, cruzar histórias individuais e coletivas, compor um repertório de conhecimentos comuns àquele grupo etc.

Os conteúdos deste bloco são:

- participação em atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outras;

- conhecimento de modos de ser, viver e trabalhar de alguns grupos sociais do presente e do passado;
- identificação de alguns papéis sociais existentes em seus grupos de convívio, dentro e fora da instituição;
- valorização do patrimônio cultural do seu grupo social e interesse por conhecer diferentes formas de expressão cultural.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

O trabalho com estes conteúdos pode fomentar, entre as crianças, reflexões sobre a diversidade de hábitos, modos de vida e costumes de diferentes épocas, lugares e povos, e propiciar o conhecimento da diversidade de hábitos existentes no seu universo mais próximo (as crianças da própria turma, os vizinhos do bairro etc.). Esse trabalho deve incluir o respeito às diferenças existentes entre os costumes, valores e hábitos das diversas famílias e grupos, e o reconhecimento de semelhanças. Deve se ter sempre a preocupação para não expor as crianças a constrangimentos e não incentivar a discriminação.

O professor deve eleger temas que possibilitem tanto o conhecimento de hábitos e costumes socioculturais diversos quanto a articulação com aqueles que as crianças conhecem, como tipos de alimentação, vestimentas, músicas, jogos e brincadeiras, brinquedos, atividades de trabalho e lazer etc. Assim, as crianças podem aprender a estabelecer relações entre o seu dia-a-dia e as vivências socioculturais, históricas e geográficas de outras pessoas, grupos ou gerações.

É importante que as crianças possam também aprender a indagar e a reconhecer relações de mudanças e permanências nos costumes. Para isso, as vivências de seus pais, avós, parentes, professores e amigos podem ser de grande ajuda. Nesse caso, a intenção é que reflitam sobre o que é específico da época em que vivem e da cultura compartilhada no seu meio social.

OS LUGARES E SUAS PAISAGENS

Os componentes da paisagem são tanto decorrentes da ação da natureza como da ação do homem em sociedade. A percepção dos elementos que compõem a paisagem do lugar onde vive é uma aprendizagem fundamental para que a criança possa desenvolver uma compreensão cada vez mais ampla da realidade social e natural e das formas de nela intervir. Se por um lado, os fenômenos da natureza condicionam a vida das pessoas, por outro lado, o ser humano vai modificando a paisagem à sua volta, transformando a natureza e construindo o lugar onde vive em função de necessidades diversas — para morar, trabalhar,

Fotos: Iolanda Huzak

plantar, se divertir, se deslocar etc. O fato da organização dos lugares ser fruto da ação humana em interação com a natureza abre a possibilidade de ensinar às crianças que muitas são as formas de relação com o meio que os diversos grupos e sociedades possuem no presente ou possuíam no passado.

São conteúdos deste bloco:

- observação da paisagem local (rios, vegetação, construções, florestas, campos, dunas, açudes, mar, montanhas etc.);
- utilização, com ajuda dos adultos, de fotos, relatos e outros registros para a observação de mudanças ocorridas nas paisagens ao longo do tempo;
- valorização de atitudes de manutenção e preservação dos espaços coletivos e do meio ambiente.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

A percepção dos componentes da paisagem local e de outras paisagens pode se ampliar na medida em que as crianças aprendem a observá-los de forma intencional, orientada por questões que elas se colocam ou que os adultos à sua volta lhes propõem. Elas podem ser convidadas a reconhecer os componentes da paisagem por meio de algumas questões colocadas pelo professor, realizadas em função do tema que está sendo trabalhado: “Que animais e plantas convivem conosco?”, “Existem animais e plantas que só podemos perceber em determinadas épocas do ano?”, “Quais os sons que marcam este lugar?”. Temas relacionados ao relevo, ao clima, à presença da água nos rios, lagos ou no mar, às construções, ao trabalho, aos meios de transporte e de comunicação, à vida no campo e na cidade podem ser abordados com as crianças, em função do significado que podem ter para elas e das intenções pedagógicas definidas pelo professor. É fundamental, porém, que as crianças possam estabelecer relações entre os temas tratados e o seu cotidiano, vinculando aspectos sociais e naturais. “Como será a vida das crianças que moram na praia, perto de um grande rio ou floresta?”, “Como é viver em uma cidade muito grande ou muito pequena?”, “Será que todas as crianças utilizam os mesmos meios de transporte que utilizamos? Será que elas brincam das mesmas brincadeiras? Quais serão os alimentos preferidos delas?” são

algumas das questões que se pode tentar responder ao desenvolver um trabalho sobre a vida das pessoas em diferentes paisagens brasileiras.

Outro aspecto que pode ser trabalhado está relacionado com as mudanças que ocorrem na paisagem local, conforme a variação do dia e da noite, a sucessão das estações do ano, a passagem dos meses e dos anos, à época das festas etc. A paisagem é dinâmica e observar as mudanças e as permanências que ocorrem no lugar onde as crianças vivem é uma estratégia interessante para que elas percebam esse dinamismo. Aqui também é fundamental que elas aprendam a estabelecer relações entre essas mudanças, reconhecendo os vínculos que existem, por exemplo, entre a época do ano e a vida das plantas, dos animais e das pessoas de uma forma geral.

Ao observar a paisagem, as crianças poderão também constatar as variações decorrentes da ação humana, observando, por exemplo, as construções do lugar onde vivem: “Para que e quando foram feitas?”, “Com que materiais?”, “O que existe de semelhante e de diferente entre elas?”, “Elas sempre foram assim ou sofreram transformações?”, “Como são as construções de outros lugares?”, “As pessoas utilizam-nas com as mesmas finalidades?”. Questões semelhantes poderão ser feitas focando outros temas, como o trabalho, a origem e produção dos alimentos, as festas e comemorações etc.

No trabalho com este bloco de conteúdos, o professor poderá recorrer a diferentes encaminhamentos. Poderá conversar com as crianças utilizando como suporte fotografias, cartões postais e outros tipos de imagens que retratem as paisagens variadas. Poderá também trabalhar com textos informativos e literários, músicas, documentários e filmes que façam referências a outras paisagens. A conversa com pessoas da comunidade é outro recurso que pode ser utilizado, principalmente com aquelas que testemunharam as transformações pelas quais a paisagem do lugar já passou. As vivências e percepções dessas pessoas é uma importante fonte de informação que o professor poderá resgatar convidando-as para compartilharem com as crianças suas lembranças e experiências de vida.

O contato com representações como as plantas de rua, os mapas, globos terrestres e outros tipos de representação, como os desenhos feitos pelos adultos para indicar percursos (chamados croquis) poderá ocorrer com a mediação do professor. Esse contato permitirá às crianças reconhecerem a função social atribuída a essas representações nos contextos cotidianos e de trabalho, e se aproximarem das características da linguagem gráfica utilizada pela cartografia. Algumas brincadeiras, como caça ao tesouro, por exemplo, apresentam desafios relacionados à representação gráfica do espaço e podem ser desenvolvidas com as crianças desta faixa etária.

OBJETOS E PROCESSOS DE TRANSFORMAÇÃO

Há uma grande variedade de objetos presentes no meio em que a criança está inserida, com diferentes características, naturalmente constituídos ou elaborados em função dos usos e estéticas de diferentes épocas, com maior ou menor resistência, que se transformam ao longo do tempo, que reagem de formas diferentes às ações que lhes são impressas, que possuem mecanismos que consomem energia etc.

Conhecer o mundo implica conhecer as relações entre os seres humanos e a natureza, e as formas de transformação e utilização dos recursos naturais que as diversas culturas desenvolveram na relação com a natureza e que resultam, entre outras coisas, nos diversos objetos disponíveis ao grupo social ao qual as crianças pertencem, sejam eles ferramentas, máquinas, instrumentos musicais, brinquedos, aparelhos eletrodomésticos, construções, meios de transporte ou de comunicação, por exemplo.

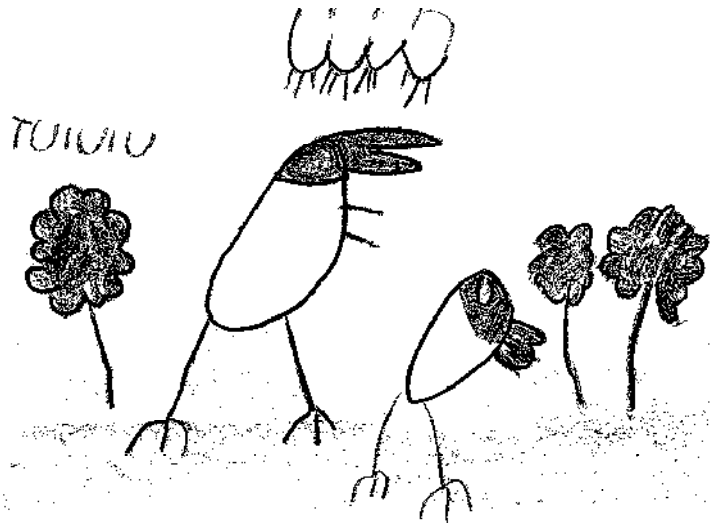
Fotos: Heloísa Pacheco

São conteúdos deste bloco:

- participação em atividades que envolvam processos de confecção de objetos;
- reconhecimento de algumas características de objetos produzidos em diferentes épocas e por diferentes grupos sociais;
- conhecimento de algumas propriedades dos objetos: refletir, ampliar ou inverter as imagens, produzir, transmitir ou ampliar sons, propriedades ferromagnéticas etc.;
- cuidados no uso dos objetos do cotidiano, relacionados à segurança e prevenção de acidentes, e à sua conservação.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Para que os objetos possam ser utilizados como fonte de conhecimentos para as crianças, é necessário criar situações de aprendizagem nas quais seja possível observar e perceber suas características e propriedades não evidentes. Para que isso ocorra é preciso oferecer às crianças novas informações e propiciar experiências diversas. O professor pode organizar uma atividade para a confecção de objetos variados, como brinquedos feitos de madeira, tecido, papel e outros tipos de materiais, alguns jogos de tabuleiro e de mesa, como dama ou dominó, ou objetos para uso cotidiano feitos de embalagens de papelão e plástico, por exemplo. Pode também oferecer às crianças diferentes tipos de materiais (pedaços de madeira, tecidos, cordas, embalagens etc.) e propor alguns problemas para as crianças resolverem e poderem aplicar os conhecimentos que possuem, como, por exemplo, construir uma ponte de modo que ela não caia, montar uma cabana, descobrir se um barco feito de pedaços de madeira ou de papel flutua etc.



As crianças podem ser convidadas a conhecer diferentes objetos e modos de usá-los por meio de fontes escritas, ilustrações ou de entrevistas com pessoas da comunidade. Também poderão ser realizadas perguntas e colocações relacionadas ao uso que é dado a diferentes objetos pelas crianças e pelos adultos; às transformações pelas quais passam ao longo do tempo; aos materiais de que são feitos; à sua confecção em outros tempos ou ainda àqueles objetos feitos por grupos que vivem em outros lugares ou viveram em outros tempos.

O professor deverá também trabalhar de forma constante e permanente com as atitudes de cuidado necessárias para lidar com os diferentes objetos, de forma a evitar o desperdício, conservá-los e prevenir acidentes. Para isso é necessário que as crianças possam interagir com os diferentes objetos, fazer uso deles e receber do professor as informações sobre suas características, funções e usos em contextos significativos para elas.

OS SERES VIVOS

O ser humano, os outros animais e as plantas provocam bastante interesse e curiosidade nas crianças: “Por que a lagartixa não cai do teto?”, “Existem plantas carnívoras?”, “Por que algumas flores exalam perfume e outras não?”, “O que aconteceria se os sapos comessem insetos até que eles acabassem?”. São muitas as questões, hipóteses, relações e associações que as crianças fazem em torno deste tema. Em função disso, o trabalho com os seres vivos e suas intricadas relações com o meio oferece inúmeras oportunidades de aprendizagem e de ampliação da compreensão que a criança tem sobre o mundo social e natural. A construção desse conhecimento também é uma das condições necessárias para que as crianças possam, aos poucos, desenvolver atitudes de respeito e preservação à vida e ao meio ambiente, bem como atitudes relacionadas à sua saúde.

São conteúdos deste bloco:

- estabelecimento de algumas relações entre diferentes espécies de seres vivos, suas características e suas necessidades vitais;
- conhecimento dos cuidados básicos de pequenos animais e vegetais por meio da sua criação e cultivo;
- conhecimento de algumas espécies da fauna e da flora brasileira e mundial;
- percepção dos cuidados necessários à preservação da vida e do ambiente;
- valorização da vida nas situações que impliquem cuidados prestados a animais e plantas;

- percepção dos cuidados com o corpo, à prevenção de acidentes e à saúde de forma geral;
- valorização de atitudes relacionadas à saúde e ao bem-estar individual e coletivo.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

O contato com animais e plantas, a participação em práticas que envolvam os cuidados necessários à sua criação e cultivo, a possibilidade de observá-los, compará-los e estabelecer relações é fundamental para que as crianças possam ampliar seu conhecimento acerca dos seres vivos. O professor pode criar situações para que elas percebam os animais que compartilham o mesmo espaço que elas: “Quais são esses animais?”, “Onde vivem?”, “Existem épocas em que eles desaparecem?”, “Nas árvores da redondeza vivem muitos bichos?”, “E nas ruas, que tipos de animais se encontram?”, “Eles podem ser vistos de noite e de dia?”. Formigas, caracóis, tatus-bola, borboletas, lagartas etc. podem ser observados no jardim da instituição, pesquisados em livros ou mantidos temporariamente na sala. Oferecer oportunidades para que as crianças possam expor o que sabem sobre os animais que têm em casa, como cachorros, gatos etc., também é uma forma de promover a aprendizagem sobre os seres vivos. O cultivo de plantas também pode ser realizado por meio da manutenção de pequenos vasos na sala ou do cultivo de uma horta no espaço externo da instituição. Algumas hortaliças e plantas frutíferas podem ser cultivadas em vasos, como é o caso do tomate, do morango, da pimenta, da salsinha e de vários temperos. No caso de haver possibilidade de se manter pequenos animais e plantas no espaço da sala, as atividades de observação, registro etc. podem integrar a rotina diária. Da mesma forma, se for possível manter uma horta na instituição, as crianças também podem observar o crescimento das hortaliças e vegetais, além de aproveitá-los nas refeições. Cabe ao professor planejar os momentos de visita e de cuidados, integrando-os na rotina como atividades permanentes.

Na educação infantil, é possível realizar um trabalho por meio do qual as crianças possam conhecer o seu corpo, e o que acontece com ele em determinadas situações, como quando correm bastante, quando ficam muitas horas sem comer etc. Partindo sempre das idéias e representações que as crianças possuem, o professor pode fazer perguntas instigantes e oferecer meios para que as crianças busquem maiores informações e possam reformular suas idéias iniciais.

Ao conhecer o funcionamento do corpo, as crianças poderão aprender também a cuidar de si de forma a evitar acidentes e manter a saúde: “Que cuidados ter para não se machucar durante uma brincadeira?”, “Por que é importante tomar água após um esforço físico prolongado?”. O trabalho com este bloco de conteúdo poderá ocorrer de forma concomitante ao trabalho com os conteúdos propostos no documento de Identidade e Autonomia, no capítulo que se refere à Saúde, promovendo aprendizagens relacionadas aos cuidados com o corpo, à prevenção de acidentes, à saúde e ao bem-estar.

Iolanda Huzak

OS FENÔMENOS DA NATUREZA

A seca, as chuvas e as tempestades, as estrelas e os planetas, os vulcões, os furacões etc. são assuntos que despertam um grande interesse nas crianças. Alguns são fenômenos presenciados e vividos pelas crianças, outros são conhecidos por serem comumente veiculados pelos meios de comunicação e outros por estarem presentes no imaginário das pessoas e nos mitos, nas lendas e nos contos. Algumas perguntas, como "Por que as sombras dos objetos mudam de lugar ao longo do dia?", "As estrelas são fixas no céu ou será que elas se movimentam?", "Como fica a cidade depois de uma pancada forte de chuva?", ou "O que acontece quando fica muito tempo sem chover?", podem desencadear um trabalho intencional, favorecendo a percepção sobre a complexidade e diversidade dos fenômenos da natureza e o desenvolvimento de capacidades importantes relacionadas à curiosidade, à dúvida diante do evidente, à elaboração de perguntas, ao respeito ao ambiente etc.

A compreensão de que há uma relação entre os fenômenos naturais e a vida humana é um importante aprendizado para a criança. A partir de questionamentos sobre tais fenômenos, as crianças poderão refletir sobre o funcionamento da natureza, seus ciclos e ritmos de tempo e sobre a relação que o homem estabelece com ela, o que lhes possibilitará, entre outras coisas, ampliar seus conhecimentos, rever e reformular as explicações que possuem sobre eles.

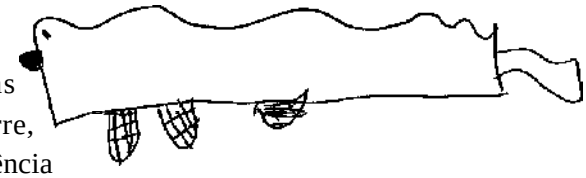
São conteúdos deste bloco:

- estabelecimento de relações entre os fenômenos da natureza de diferentes regiões (relevo, rios, chuvas, secas etc.) e as formas de vida dos grupos sociais que ali vivem;
- participação em diferentes atividades envolvendo a observação e a pesquisa sobre a ação de luz, calor, som, força e movimento.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

As atividades relacionadas com os fenômenos da natureza, além de tratarem de um tema que desperta bastante interesse nas crianças, permitem que se trabalhe de forma privilegiada a relação que o homem estabelece com a natureza. Podem ser trabalhados por meio da observação direta quando ocorrem na região onde se situa a instituição de educação infantil, como as chuvas, a seca, a presença de um arco-íris etc., ou de forma indireta, por meio de fotografias, filmes de vídeo, ilustrações, jornais e revistas etc. que tragam informações a respeito do assunto. Sair para um passeio na região próxima à instituição após uma pancada de chuva, para observar os efeitos causados na paisagem, por exemplo,

pode ser bastante interessante. Ao mesmo tempo que se destaca um fenômeno natural, permitindo que as crianças reflitam sobre como ele ocorre, pode-se também observar a sua interferência na vida humana e as suas conseqüências, como a situação das ruas, das plantas e das árvores, os odores, o movimento das pessoas, a erosão causada nos locais onde há terra descoberta etc. Da mesma forma, pode-se trazer, para conhecimento das crianças, livros, fotos e ilustrações de diversos fenômenos ocorridos em outras regiões e suas conseqüências, como, por exemplo, a neve, os furacões, os vulcões etc.

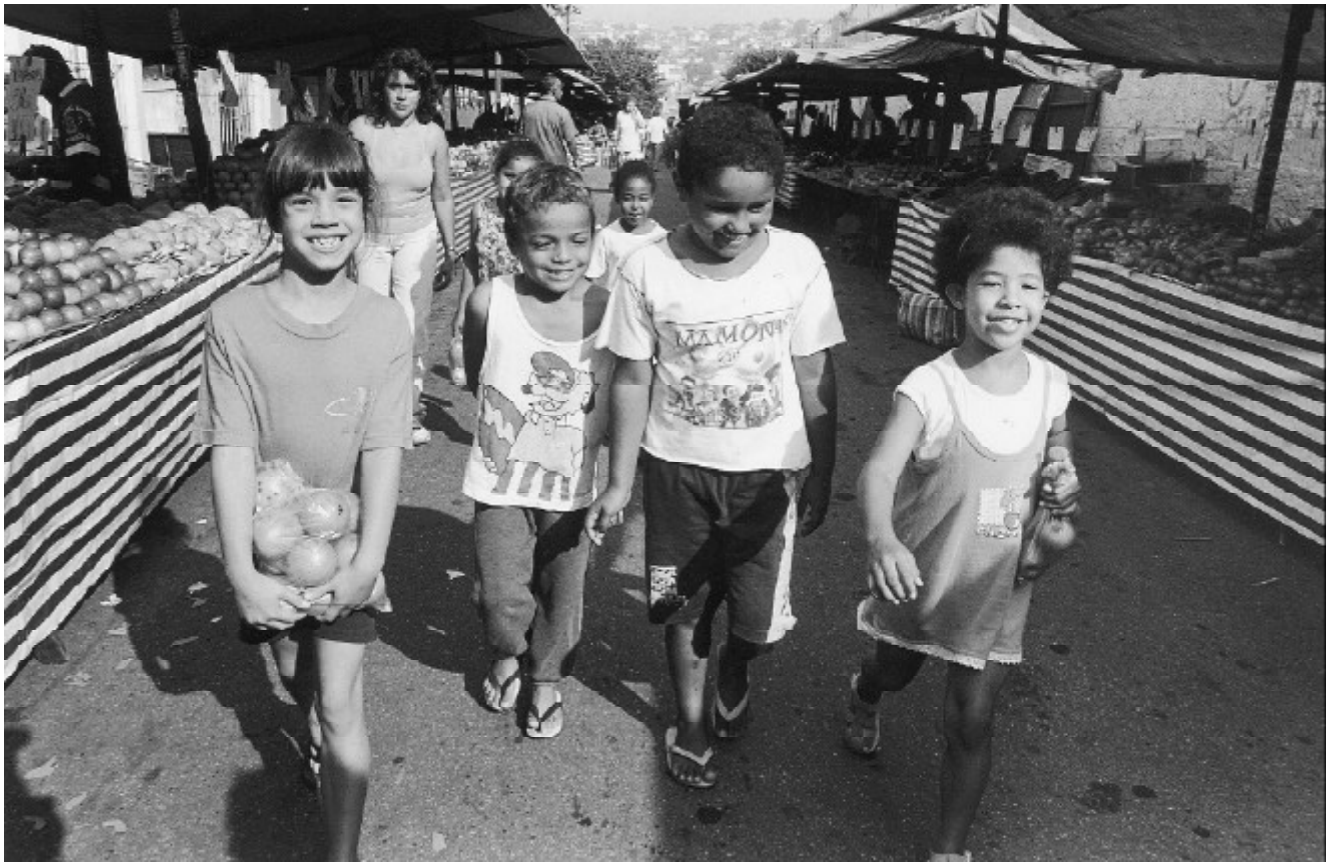


O trabalho com os fenômenos naturais também é uma excelente oportunidade para a aprendizagem de alguns procedimentos, como a observação, a comparação e o registro, entre outros.

- Os fenômenos relacionados à astronomia também despertam grande curiosidade nas crianças e podem ser trabalhados por meio da pesquisa em livros, fotos, filmes de vídeo, ilustrações e revistas, de experiências simuladas e da reflexão. Perguntas como “Por que o sol não cai do céu?”, “Para onde ele vai durante a noite?”, ou “Por que a lua às vezes aparece de dia?” permitem que as crianças possam manifestar suas hipóteses sobre esses fenômenos e, pelo trabalho do professor, modificá-las gradualmente, à medida que novos conhecimentos possam ser integrados àqueles que elas já possuem. A observação dos fenômenos astronômicos pode ocorrer de forma direta e com o auxílio de lunetas e outros instrumentos desde que sejam tomados os cuidados necessários para não expor os olhos das crianças ao excesso de luz solar. É importante marcar que, mesmo quando o sol não está visível, em dias nublados, ou quando está se pondo no horizonte, a observação direta do céu pode ser prejudicial à saúde. As visitas a observatórios ou planetários podem ser uma alternativa interessante para enriquecer o trabalho com este tema.

Há muitas atividades que podem ser desenvolvidas com as crianças que permitem a observação dos efeitos de luz, calor, força e movimento. As atividades de cozimento de alimentos, por exemplo, oferecem uma ótima oportunidade para que as crianças possam observar as transformações ocasionadas pelo calor. Um trabalho interessante para se desenvolver junto com as crianças são os jogos que envolvem luz e sombra. Por meio de

diferentes atividades, as crianças poderão refletir sobre as diversas fontes de luz possíveis de serem utilizadas — desde a luz natural do dia ou aquela proveniente do fogo, até as artificiais originadas por lanternas ou abajures. Poderão também perceber quais são os materiais que permitem ou não a passagem da luz e selecioná-los em função da atividade que desejam realizar: se querem ver as sombras projetadas, deverão escolher materiais ou superfícies que não permitem a passagem da luz, como panos grossos; se querem modificar a cor da luz, poderão escolher tecidos e papéis translúcidos e coloridos etc. As crianças poderão observar como se faz para a sombra crescer ou diminuir na parede e observar como isso também ocorre em função da posição do sol, durante o dia. O professor deve buscar informações que possam ser úteis para essa aprendizagem.



Fotos: Iolanda Huzak

ORIENTAÇÕES GERAIS PARA O PROFESSOR

Ampliar o conhecimento das crianças em relação a fatos e acontecimentos da realidade social e sobre elementos e fenômenos naturais requer do professor trabalhar com suas próprias idéias, conhecimentos e representações sociais acerca dos assuntos em pauta. É preciso, também, que os professores reflitam e discutam sobre seus preconceitos, evitando transmiti-los nas relações com as crianças. Todo trabalho pedagógico implica transmitir, conscientemente ou não, valores e atitudes relacionados ao ato de conhecer. Por exemplo, o respeito pelo pensamento do outro e por opiniões divergentes, a valorização da troca de idéias, a posição reflexiva diante de informações são algumas entre outras atitudes que o professor deve possuir. É preciso também avançar para além das primeiras idéias e concepções acerca dos assuntos que se pretende trabalhar com as crianças. A atuação pedagógica neste eixo necessita apoiar-se em conhecimentos específicos derivados dos vários campos de conhecimento que integram as Ciências Humanas e Naturais. Buscar respostas, informações e se familiarizar com conceitos e procedimentos dessas áreas se faz necessário.

Para que a criança avance na construção de novos conhecimentos é importante que o professor desenvolva algumas estratégias de ensino:

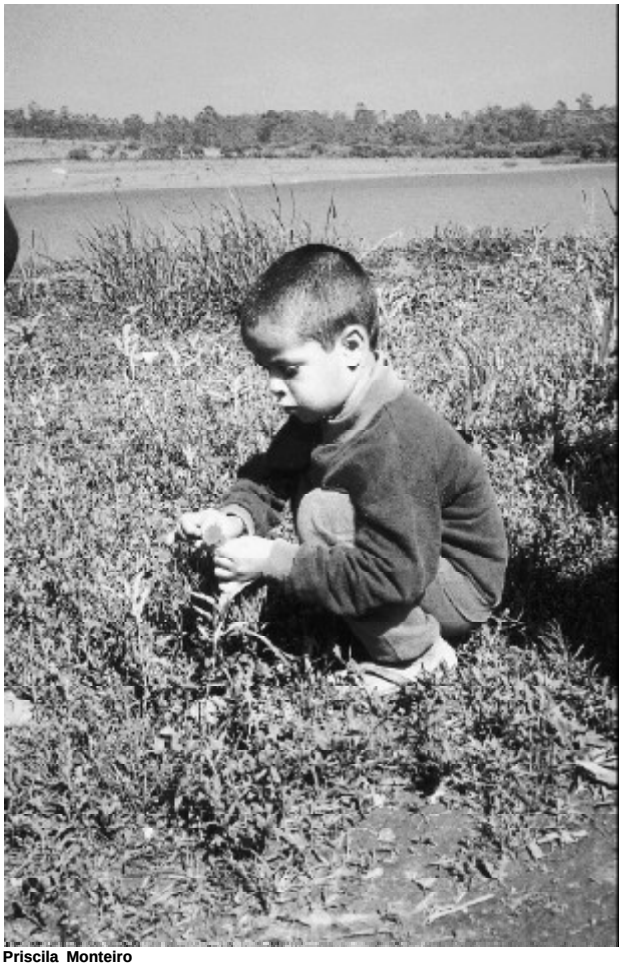
- partir de perguntas interessantes — em lugar de apresentar explicações, de passar conteúdos utilizando didáticas expositivas sobre fatos sociais, elementos ou fenômenos da natureza, é necessário propor questões instigantes para as crianças. Boas perguntas, questionamentos interessantes, dúvidas que mobilizem o processo de indagação acerca dos elementos, objetos e fatos são imprescindíveis para o trabalho com este eixo. As boas perguntas além de promoverem o interesse da criança, possibilitam que se conheça o que pensam e sabem sobre o assunto. É importante que as perguntas ou problematizações formuladas pelo professor permitam às crianças relacionar o que já sabem ou dominam com o novo conhecimento. Esse tipo de questionamento pode estar baseado em aspectos práticos do dia-a-dia da criança, relacionados ao modo de vida de seu grupo social (seus hábitos alimentares, sua forma de se vestir, o trabalho e as profissões que seus familiares realizam, por exemplo); ou ainda ser formulado a partir de fotografias, notícias de jornais, histórias, lendas, filmes, documentários, uma exposição que esteja ocorrendo na cidade, a comemoração de um acontecimento histórico, um evento esportivo etc.;

- considerar os conhecimentos das crianças sobre o assunto a ser trabalhado — a interação das crianças com os adultos, com outras crianças, com os objetos e o meio social e natural permitem que elas ampliem seus conhecimentos e elaborem explicações e "teorias" cada vez mais complexas sobre o mundo. Estes conhecimentos elaborados pelas crianças oferecem explicações para as questões que as preocupam. São construções muito particulares e próprias do jeito das crianças serem e estarem no mundo. É fundamental considerar esses conhecimentos, pois isso permite ao professor planejar uma seqüência de atividades que possibilite uma aprendizagem significativa para as crianças, nas quais elas possam reconhecer os limites de seus conhecimentos, ampliá-los e/ou reformulá-los;

- utilizar diferentes estratégias de busca de informações — os conhecimentos das crianças podem ser ampliados na medida em que elas percebam a existência de algumas lacunas nas idéias que possuem e possam obter respostas para as perguntas que têm. É necessário, portanto, prever atividades que facilitem a busca de novas informações por meio de várias formas;

- coleta de dados — as crianças poderão pesquisar informações em diferentes fontes, na forma de pesquisas, entrevistas, histórias de vida e pedidos de informações às famílias, sempre com a ajuda do professor e de outras pessoas adultas. As pesquisas se constituem de perguntas sobre determinado assunto, dirigidas a diferentes pessoas, elaboradas pelas crianças com ajuda do professor. A história de vida é uma excelente forma de coleta de dados, por meio da reconstrução da trajetória de uma pessoa, que possibilita o acesso às informações sobre a comunidade, a vida em tempos passados ou ainda sobre as transformações que a paisagem local já sofreu;

- experiência direta — os passeios com as crianças nos arredores da instituição de educação infantil ou em locais mais distantes, a ida a museus, centros culturais, granjas, feiras, teatros, zoológicos, jardins botânicos, parques, exposições, percursos de rios, matas preservadas ou transformadas pela ação do homem etc. permitem a observação direta da paisagem, a exploração ativa do meio natural e social, ampliando a possibilidade de observação da criança. A observação direta de



Priscila Monteiro

pequenos animais e plantas no seu hábitat natural ou fora dele, como quando criados ou cultivadas na instituição, permite construir uma série de conhecimentos ligados a questões sobre como vivem, como se alimentam e se reproduzem etc.;

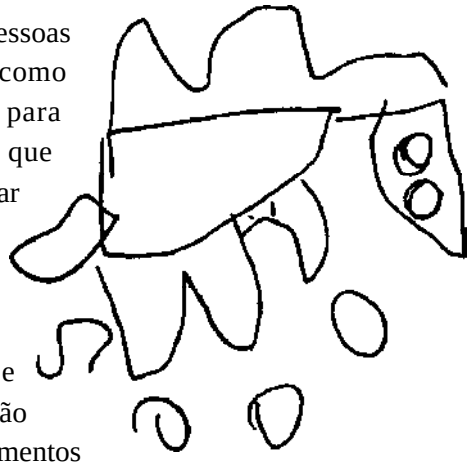
- leitura de imagens e objetos — as imagens produzidas pelos homens, como desenhos, mapas, fotografias, pinturas, filmagens etc., além dos objetos, são recursos inestimáveis para obter inúmeras informações. É importante que a criança aprenda a "ler" esses objetos e imagens. Objetos antigos que pertencem às famílias, exposições de museus, vídeos, filmes, programas de televisão são poderosos recursos para se analisar como viveram pessoas de outras épocas e grupos sociais. Vídeos sobre o mundo animal, expedições a lugares distantes, sobre fenômenos da natureza também são fontes para a obtenção de informações. As fotografias, gravuras, pinturas e objetos podem

ser analisados particularmente: observação de detalhes, descrição das formas e cores, identificação do tipo de material utilizado na confecção (pedra, fibra vegetal, ferro, tecido, papel, barro etc.), usos que podem ser feitos deles, usos que já foram feitos deles, outros objetos diferentes que podem ter o mesmo uso, quem fez, quando fez, como é feito etc. É importante que o professor ensine às crianças os procedimentos necessários para se realizar a leitura de imagens, isto é, a observar detalhes, a descrever os elementos que as compõem, a comparar as informações que apresentam com aquilo que conhecem e a relacionar essas informações com o tema que está sendo trabalhado;

- leitura de livros, enciclopédias, revistas e jornais — estas tradicionais fontes de informação devem ser usadas com freqüência e acompanhadas dos demais recursos. O professor poderá trazer para a sala de aula livros, revistas, jornais e outros materiais escritos e selecionar aquilo que lerá com ou para as crianças. Uma pequena biblioteca com os materiais que estão sendo utilizados no trabalho poderá ser composta na sala para que as crianças possam, de forma independente, realizar consultas.

Diversidade de recursos materiais

Os recursos materiais usados pelo professor não precisam ser necessariamente materiais didáticos tampouco circunscritos àquilo que a instituição possui. Há várias organizações governamentais e não-governamentais que dispõem de um acervo de livros, filmes etc. e que podem ser requisitados para empréstimo.



É importante que o professor considere as pessoas da comunidade, principalmente as mais idosas, como importantes fontes de informação e convide-as para compartilhar com as crianças os conhecimentos que possuem a respeito do modo de ser, viver e trabalhar da comunidade local, das características de paisagens distantes, daquilo que se transformou no lugar onde as crianças vivem.

É interessante que os materiais informativos e explicativos, trabalhados como fontes de informação — sejam eles textos, imagens, filmes, objetos, depoimentos

de pessoas etc. —, apresentem informações divergentes ou complementares na maneira como explicam o assunto abordado. Isso será especialmente importante para as crianças, que a partir de informações diversas poderão ter mais elementos sobre os quais refletir.

As fontes de informação devem ser apresentadas, debatidas ou pesquisadas quanto ao lugar em que foram obtidas, sua autoria e a época em que foram feitas. É importante que as crianças tenham a oportunidade de saber que existem estudiosos, jornalistas, artistas, fotógrafos, entre outros profissionais, que produzem as versões, as explicações, as representações e diferentes registros. Ou seja, que as fontes de informação também são produtos da pesquisa e do trabalho de muitas pessoas.

É possível montar junto com as crianças um acervo dos materiais obtidos — cartazes, livros, objetos etc. — sobre os diversos assuntos, para que possam recorrer a eles se precisarem ou se interessarem.

Diferentes formas de sistematização dos conhecimentos

O processo de investigação de um tema, por meio dos problemas identificados, da coleta de dados e da busca de informações para confirmá-las, refutá-las ou ampliá-las, resulta na construção de conhecimentos que devem ser organizados e registrados como produtos concretos dessa aprendizagem. O registro pode ser apresentado em diferentes linguagens e formas: textos coletivos ou individuais, murais ilustrados, desenhos, maquetes, entre outros. A sistematização acontece não só ao final do processo, mas principalmente no decorrer dele. É possível planejar situações em que os resultados de uma pesquisa de um grupo de crianças possam ser socializados também para outros grupos da instituição. Nesse momento, as crianças recuperam todas as etapas do processo vivido para poderem construir seu relato sobre ele, selecionam materiais a serem expostos e decidem sobre a configuração da mostra.

É interessante também que o professor organize registros coletivos do trabalho realizado, confeccionando, com as crianças, álbuns, diários ou cadernos de anotações de campo nos quais elas possam escrever ou desenhar aquilo que aprenderam durante o trabalho. O registro escrito poderá ser feito em diferentes momentos da pesquisa, com o objetivo de relembrar as informações obtidas e as conclusões a que as crianças chegaram.

Cooperação

Considerando que o desenvolvimento de atitudes cooperativas e solidárias, entre outras, é um dos objetivos da educação infantil, e considerando as especificidades da faixa etária abrangida, torna-se imprescindível que a instituição trabalhe para propor à criança a

cooperação como desafio, de forma que ela reconheça seus limites como próprios dessa idade, ao mesmo tempo em que se sinta instigada a ultrapassá-los. Nesse sentido, o trabalho com este eixo pode promover a capacidade das crianças para cooperarem com seus colegas, por meio das situações de explicação e argumentação de idéias e opiniões, bem como por meio dos projetos, nos quais a participação de cada criança é imprescindível para a realização de um produto coletivo.

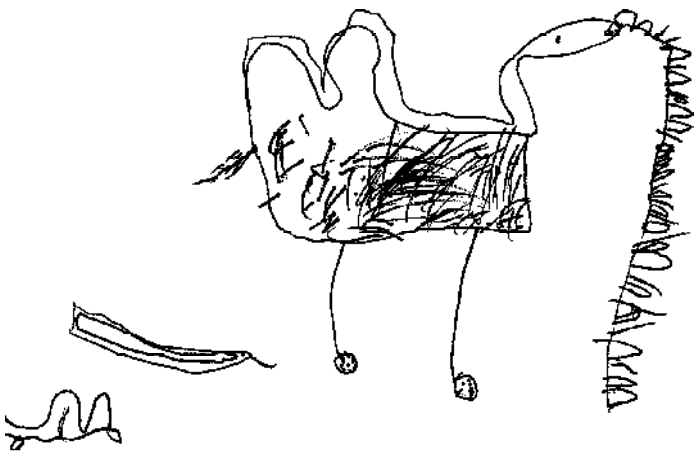
Atividades permanentes

Atividades permanentes que podem ser desenvolvidas referem-se principalmente aos cuidados com os animais e plantas criados e cultivados na sala ou no espaço externo da instituição. O professor pode estabelecer um rodízio ou marcar um horário diário para que se possa aguar as plantas, dar comida aos animais, observá-los, fazer a limpeza necessária no local etc.

Outro exemplo de atividade permanente são os cuidados com o meio ambiente, relacionados à organização e conservação dos materiais e espaços coletivos, à coleta seletiva de lixo, à economia de energia e água etc. Diariamente, o professor poderá organizar o grupo para recolher o lixo produzido nas brincadeiras e atividades.

JOGOS E BRINCADEIRAS

Os momentos de jogo e de brincadeira devem se constituir em atividades permanentes nas quais as crianças poderão estar em contato também com temas relacionados ao mundo social e natural. O professor poderá ensinar às crianças jogos e brincadeiras de outras épocas, propondo pesquisas junto aos familiares e outras pessoas da comunidade e/ou em livros e revistas. Para a criança é interessante conhecer as regras das brincadeiras de outros tempos, observar o que mudou em relação às regras atuais, saber do que eram feitos os brinquedos etc.



PROJETOS

A elaboração de projetos é, por excelência, a forma de organização didática mais adequada para se trabalhar com este eixo, devido à natureza e à diversidade dos conteúdos que ele oferece e também ao seu caráter interdisciplinar.

A articulação entre as diversas áreas que compõem este eixo é um dos fatores importantes para a aprendizagem dos conteúdos propostos. A partir de um projeto sobre animais, por exemplo, o professor pode ampliar o trabalho, trazendo informações advindas do campo da História ou da Geografia.

Inúmeras culturas atribuem a certos animais valores simbólicos (míticos e religiosos) e existem muitas histórias a respeito. A partir de uma pergunta, como, por exemplo, "Qual o maior animal existente na terra?", as crianças, além de exporem suas idéias, poderão pesquisar o que pensam as outras crianças, os adultos da instituição, os familiares etc. As lendas, as fábulas e os contos sobre grandes animais, presentes nos repertórios e memórias populares, podem se tornar excelentes recursos para confronto de idéias. Os conhecimentos científicos sobre animais pré-históricos e sobre os animais de grande porte existentes hoje, sua relação com a vida humana, onde e como vivem, a necessidade de sua preservação etc. são informações valiosas para que as crianças possam pensar sobre o assunto. Ao final, as crianças poderão desenhar coletivamente, por etapas, um animal entre aqueles que passaram a conhecer. Este produto final é interessante, pois envolve pesquisar medidas, formas de trabalhar para fazer desenhos grandes, envolve a cooperação de adultos da instituição para ver onde expor etc.

Pode-se também desenvolver um projeto sobre o modo de ser, viver e trabalhar das pessoas de épocas passadas. Para isso, pode-se propor entrevistas com os pais e avós, pesquisas sobre as brincadeiras que as crianças faziam, sobre a alimentação etc. Também pode-se desenvolver um projeto semelhante sobre a vida das crianças de uma determinada região do Brasil ou de uma cultura específica, como a indígena, por exemplo.

Organização do espaço

O espaço da sala deve ser organizado de modo a privilegiar a independência da criança no acesso e manipulação dos materiais disponíveis ao trabalho, e deve traduzir, na forma como é organizado, a memória do trabalho desenvolvido pelas crianças. Tudo aquilo que foi produzido, trazido ou coletado pelo grupo deve estar exposto e ao alcance de todos, constituindo-se referência para outras produções e encaminhamentos.

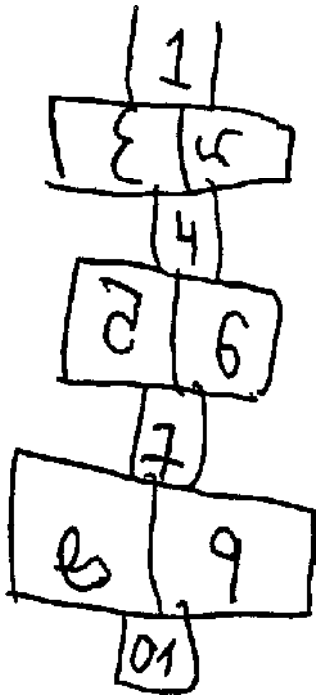
O grupo deverá participar tanto da montagem e organização do espaço quanto da sua manutenção. As produções expostas, sempre referentes ao momento vivido e/ou temas pesquisados, podem ser recolhidas ao término do projeto e levadas pelas crianças para casa, que poderão compartilhá-las, recuperando a história das etapas vividas junto a seus familiares.

Fotos: Iolanda Huzak

OBSERVAÇÃO, REGISTRO E AVALIAÇÃO FORMATIVA

O momento de avaliação implica numa reflexão do professor sobre o processo de aprendizagem e sobre as condições oferecidas por ele para que ela pudesse ocorrer. Assim, caberá a ele investigar sobre a adequação dos conteúdos escolhidos, sobre a adequação das propostas lançadas, sobre o tempo e ritmo impostos ao trabalho, tanto quanto caberá investigar sobre as aquisições das crianças em vista de todo o processo vivido, na sua relação com os objetivos propostos.

A avaliação não se dá somente no momento final do trabalho. É tarefa permanente do professor, instrumento indispensável à constituição de uma prática pedagógica e educacional verdadeiramente comprometida com o desenvolvimento das crianças.



A observação também deve ser planejada para que o professor possa perceber manifestações importantes das crianças. Por meio dela, pode-se conhecer mais acerca do que as crianças sabem fazer, do que pensam a respeito dos fenômenos que observam, do que ainda lhes é difícil entender, assim como conhecer mais sobre os interesses que possuem. A prática de observar as crianças indica caminhos para selecionar conteúdos e propor desafios, a partir dos objetivos que se pretende alcançar por meio deles. O trabalho de reflexão do professor se faz pela observação e pelo registro.

O registro é entendido aqui como fonte de informação valiosa sobre as crianças, em seu processo de aprender, e sobre o professor, em seu processo de ensinar. O registro é o acervo de conhecimentos do professor, que lhe possibilita recuperar a história do que foi vivido, tanto quanto lhe possibilita avaliá-la propondo novos encaminhamentos.

No que se refere à aprendizagem neste eixo, são consideradas como experiências prioritárias para as crianças de zero a três anos participar das atividades que envolvam a exploração do ambiente imediato e a manipulação de objetos. Para tanto, é preciso que sejam oferecidas a elas muitas oportunidades de explorar o ambiente e manipular objetos desde o momento em que ingressam na instituição. Andar, engatinhar, rastejar, rolar, interagir com outras crianças e adultos, brincar etc. são algumas das ações que lhes permitirão explorar o ambiente e adquirir confiança nas suas capacidades. A oferta de materiais diversificados que possibilitem diferentes experiências e a proposta de atividades interessantes também são condições necessárias que incentivam as ações exploratórias das crianças.

A partir dos quatro e até os seis anos, uma vez que tenham tido muitas oportunidades

na instituição de educação infantil de vivenciar experiências envolvendo aprendizagens significativas relacionadas com este eixo, pode-se esperar que as crianças conheçam e valorizem algumas das manifestações culturais de sua comunidade e manifestem suas opiniões, hipóteses e idéias sobre os diversos assuntos colocados. Para tanto, é preciso que o professor desenvolva atividades variadas relacionadas a festas, brincadeiras, músicas e danças da tradição cultural da comunidade, inserindo-as na rotina e nos projetos que desenvolve junto com as crianças. Por meio dessas atividades, elas poderão conhecer e aprender a valorizar sua cultura. Vale lembrar que os valores se concretizam na prática cotidiana e são construídos pelas crianças também por meio do convívio social. Assim, o professor e a instituição devem organizar sua prática de forma a manter a coerência entre os valores que querem desenvolver e a ação cotidiana.

O contato com a natureza é de fundamental importância para as crianças e o professor deve oferecer oportunidades diversas para que elas possam descobrir sua riqueza e beleza. Fazer passeios por parques e locais de área verde, manter contato com pequenos animais, pesquisar em livros e fotografias a diversidade da fauna e da flora, principalmente brasileira, são algumas das formas de se promover o interesse e a valorização da natureza pela criança.

Para que se sintam confiantes para expor suas idéias, hipóteses e opiniões, é preciso que o professor promova situações significativas de aprendizagem nas quais as crianças possam perceber que suas colocações são acolhidas e contextualizadas e ofereça atividades que as façam avançar nos seus conhecimentos por meio de problemas que sejam ao mesmo tempo desafiadores e possíveis de serem resolvidos.

MATEMÁTICA

Iolanda Huzak

INTRODUÇÃO

As crianças, desde o nascimento, estão imersas em um universo do qual os conhecimentos matemáticos são parte integrante. As crianças participam de uma série de situações envolvendo números, relações entre quantidades, noções sobre espaço. Utilizando recursos próprios e pouco convencionais, elas recorrem a contagem e operações para resolver problemas cotidianos, como conferir figurinhas, marcar e controlar os pontos de um jogo, repartir as balas entre os amigos, mostrar com os dedos a idade, manipular o dinheiro e operar com ele etc. Também observam e atuam no espaço ao seu redor e, aos poucos, vão organizando seus deslocamentos, descobrindo caminhos, estabelecendo sistemas de referência, identificando posições e comparando distâncias. Essa vivência inicial favorece a elaboração de conhecimentos matemáticos. Fazer matemática é expor idéias próprias, escutar as dos outros, formular e comunicar procedimentos de resolução de problemas, confrontar, argumentar e procurar validar seu ponto de vista, antecipar resultados de experiências não realizadas, aceitar erros, buscar dados que faltam para resolver problemas, entre outras coisas. Dessa forma as crianças poderão tomar decisões, agindo como produtoras de conhecimento e não apenas executoras de instruções. Portanto, o trabalho com a Matemática pode contribuir para a formação de cidadãos autônomos, capazes de pensar por conta própria, sabendo resolver problemas.

Nessa perspectiva, a instituição de educação infantil pode ajudar as crianças a organizarem melhor as suas informações e estratégias, bem como proporcionar condições para a aquisição de novos conhecimentos matemáticos. O trabalho com noções matemáticas na educação infantil atende, por um lado, às necessidades das próprias crianças de construírem conhecimentos que incidam nos mais variados domínios do pensamento; por outro, corresponde a uma necessidade social de instrumentalizá-las melhor para viver, participar e compreender um mundo que exige diferentes conhecimentos e habilidades.

PRESENÇA DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IDÉIAS E PRÁTICAS CORRENTES

A atenção dada às noções matemáticas na educação infantil, ao longo do tempo, tem seguido orientações diversas que convivem, às vezes de maneira contraditória, no cotidiano das instituições. Dentre elas, estão destacadas a seguir aquelas mais presentes na educação infantil.

Repetição, memorização e associação

Há uma idéia corrente de que as crianças aprendem não só a Matemática, mas todos os outros conteúdos, por repetição e memorização por meio de uma seqüência linear de conteúdos encadeados do mais fácil para o mais difícil. São comuns as situações de memorização de algarismos isolados, por exemplo, ensina-se o 1, depois o 2 e assim sucessivamente. Propõe-se exercícios de escrita dos algarismos em situações como: passar o lápis sobre numerais pontilhados, colagem de bolinhas de papel crepom sobre numerais, cópias repetidas de um mesmo numeral, escrita repetida da sucessão numérica. Ao mesmo tempo, é comum enfeitar os algarismos, grafando-os com figuras de bichos ou dando-lhes um aspecto humano, com olhos, bocas e cabelos, ou ainda, promovendo associação entre os algarismos e desenhos, por exemplo, o número 2 associado a dois patinhos. Acredita-se que, dessa forma, a criança estará construindo o conceito de número.

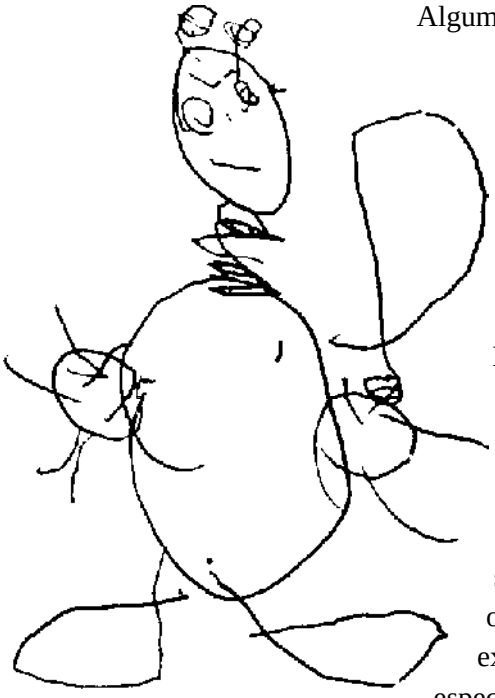
A ampliação dos estudos sobre o desenvolvimento infantil e pesquisas realizadas no campo da própria educação matemática permitem questionar essa concepção de aprendizagem restrita à memorização, repetição e associação.

Do concreto ao abstrato

Outra idéia bastante presente é que, a partir da manipulação de objetos concretos, a criança chega a desenvolver um raciocínio abstrato. A função do professor se restringe a auxiliar o desenvolvimento infantil por meio da organização de situações de aprendizagem nas quais os materiais pedagógicos cumprem um papel de auto-instrução, quase como um fim em si mesmo. Essa concepção resulta da idéia de que primeiro trabalha-se o conceito no concreto para depois trabalhá-lo no abstrato. O concreto e o abstrato se caracterizam como duas realidades dissociadas, em que o concreto é identificado com o manipulável e o abstrato com as representações formais, com as definições e sistematizações. Essa concepção, porém, dissocia a ação física da ação intelectual, dissociação que não existe do ponto de vista do sujeito. Na realidade, toda ação física supõe ação intelectual. A manipulação observada de fora do sujeito está dirigida por uma finalidade e tem um sentido do ponto de vista da criança. Como aprender é construir significados e atribuir sentidos, as ações

representam momentos importantes da aprendizagem na medida em que a criança realiza uma intenção.

Atividades pré-numéricas



Algumas interpretações das pesquisas psicogenéticas[39] concluíram que o ensino da Matemática seria beneficiado por um trabalho que incidisse no desenvolvimento de estruturas do pensamento lógico-matemático. Assim, consideram-se experiências-chave para o processo de desenvolvimento do raciocínio lógico e para a aquisição da noção de número as ações de classificar, ordenar/seriar e comparar objetos em função de diferentes critérios.

Essa prática, transforma as operações lógicas e as provas piagetianas[40] em conteúdos de ensino.

A classificação e a seriação têm papel fundamental na construção de conhecimento em qualquer área, não só em Matemática. Quando o sujeito constrói conhecimento sobre conteúdos matemáticos, como sobre tantos outros, as operações de classificação e seriação necessariamente são exercidas e se desenvolvem, sem que haja um esforço didático especial para isso.

A conservação do número não é um pré-requisito para trabalhar com os números e, portanto, o trabalho com conteúdos didáticos específicos não deve estar atrelado à construção das noções e estruturas intelectuais mais gerais.

Jogos e aprendizagem de noções matemáticas

O jogo tornou-se objeto de interesse de psicólogos, educadores e pesquisadores como decorrência da sua importância para a criança e da idéia de que é uma prática que auxilia o desenvolvimento infantil, a construção ou potencialização de conhecimentos. A educação infantil, historicamente, configurou-se como o espaço natural do jogo e da brincadeira, o que favoreceu a idéia de que a aprendizagem de conteúdos matemáticos se dá

[39] Essas pesquisas referem-se, particularmente, aos trabalhos desenvolvidos pelo pesquisador suíço Jean Piaget (1896-1980).

[40] As provas piagetianas referem-se a tarefas utilizadas por Jean Piaget para verificar se a criança construiu os conceitos de conservação, classificação e seriação.

prioritariamente por meio dessas atividades. A participação ativa da criança e a natureza lúdica e prazerosa inerentes a diferentes tipos de jogos têm servido de argumento para fortalecer essa concepção, segundo a qual aprende-se Matemática brincando. Isso em parte é correto, porque se contrapõe à orientação de que, para aprender Matemática, é necessário um ambiente em que predomine a rigidez, a disciplina e o silêncio. Por outro lado, percebe-se um certo tipo de euforia, na educação infantil e até mesmo nos níveis escolares posteriores, em que jogos, brinquedos e materiais didáticos são tomados sempre de modo indiferenciado na atividade pedagógica: a manipulação livre ou a aplicação de algumas regras sem uma finalidade muito clara. O jogo, embora muito importante para as crianças não diz respeito, necessariamente, à aprendizagem da Matemática.

Apesar das crenças que envolvem a brincadeira como uma atividade natural e auto-instrutiva, algumas investigações sobre seu significado, seu conteúdo e o conteúdo da aprendizagem em Matemática têm revelado a aproximação entre dois processos com características e alcances diferentes. O jogo é um fenômeno cultural com múltiplas manifestações e significados, que variam conforme a época, a cultura ou o contexto. O que caracteriza uma situação de jogo é a iniciativa da criança, sua intenção e curiosidade em brincar com assuntos que lhe interessam e a utilização de regras que permitem identificar sua modalidade. Apesar de a natureza do jogo propiciar também um trabalho com noções matemáticas, cabe lembrar que o seu uso como instrumento não significa, necessariamente, a realização de um trabalho matemático. A livre manipulação de peças e regras por si só não garante a aprendizagem. O jogo pode tornar-se uma estratégia didática quando as situações são planejadas e orientadas pelo adulto visando a uma finalidade de aprendizagem, isto é, proporcionar à criança algum tipo de conhecimento, alguma relação ou atitude. Para que isso ocorra, é necessário haver uma intencionalidade educativa, o que implica planejamento e previsão de etapas pelo professor, para alcançar objetivos predeterminados e extrair do jogo atividades que lhe são decorrentes.

Os avanços na pesquisa sobre desenvolvimento e aprendizagem, bem como os novos conhecimentos a respeito da didática da Matemática, permitiram vislumbrar novos caminhos no trabalho com a criança pequena. Há uma constatação de que as crianças, desde muito pequenas, constroem conhecimentos sobre qualquer área a partir do uso que faz deles em suas vivências, da reflexão e da comunicação de idéias e representações.

Historicamente, a Matemática tem se caracterizado como uma atividade de resolução de problemas de diferentes tipos. A instituição de educação infantil poderá constituir-se em contexto favorável para propiciar a exploração de situações-problema.

Na aprendizagem da Matemática o problema adquire um sentido muito preciso. Não se trata de situações que permitam “aplicar” o que já se sabe, mas sim daquelas que possibilitam produzir novos conhecimentos a partir dos conhecimentos que já se tem e em interação com novos desafios. Essas situações-problema devem ser criteriosamente planejadas, a fim de que estejam contextualizadas, remetendo a conhecimentos prévios

das crianças, possibilitando a ampliação de repertórios de estratégias no que se refere à resolução de operações, notação numérica, formas de representação e comunicação etc., e mostrando-se como uma necessidade que justifique a busca de novas informações.

Embora os conhecimentos prévios não se mostrem homogêneos porque resultam das diferentes experiências vividas pelas crianças, eles são o ponto de partida para a resolução de problemas e, como tal, devem ser considerados pelos adultos. Cada atividade e situação-problema proposta pelo adulto deve considerar esses conhecimentos prévios e prever estratégias para ampliá-los.

Ao se trabalhar com conhecimentos matemáticos, como com o sistema de numeração, medidas, espaço e formas etc., por meio da resolução de problemas, as crianças estarão, conseqüentemente, desenvolvendo sua capacidade de generalizar, analisar, sintetizar, inferir, formular hipótese, deduzir, refletir e argumentar.

A CRIANÇA E A MATEMÁTICA

As noções matemáticas (contagem, relações quantitativas e espaciais etc.) são construídas pelas crianças a partir das experiências proporcionadas pelas interações com o meio, pelo intercâmbio com outras pessoas que possuem interesses, conhecimentos e necessidades que podem ser compartilhados. As crianças têm e podem ter várias experiências com o universo matemático e outros que lhes permitem fazer descobertas, tecer relações, organizar o pensamento, o raciocínio lógico, situar-se e localizar-se espacialmente. Configura-se desse modo um quadro inicial de referências lógico-matemáticas que requerem outras, que podem ser ampliadas. São manifestações de competências, de aprendizagem advindas de processos informais, da relação individual e cooperativa da criança em diversos ambientes e situações de diferentes naturezas, sobre as quais não se tem planejamento e controle. Entretanto, a continuidade da aprendizagem matemática não dispensa a intencionalidade e o planejamento. Reconhecer a potencialidade e a adequação de uma dada situação para a aprendizagem, tecer comentários, formular perguntas, suscitar desafios, incentivar a verbalização pela criança etc., são atitudes indispensáveis do adulto. Representam vias a partir das quais as crianças elaboram o conhecimento em geral e o conhecimento matemático em particular.

Deve-se considerar o rápido e intenso processo de mudança vivido pelas crianças nessa faixa etária. Elas apresentam possibilidades de estabelecer vários tipos de relação (comparação, expressão de quantidade), representações mentais, gestuais e indagações, deslocamentos no espaço.

Diversas ações intervêm na construção dos conhecimentos matemáticos, como recitar a seu modo a seqüência numérica, fazer comparações entre quantidades e entre notações numéricas e localizar-se espacialmente. Essas ações ocorrem fundamentalmente no convívio social e no contato das crianças com histórias, contos, músicas, jogos, brincadeiras etc.

As respostas de crianças pequenas a perguntas de adultos que contenham a palavra “quantos?” podem ser aleatoriamente “três”, “cinco”, para se referir a uma suposta quantidade. O mesmo ocorre às perguntas que contenham “quando?”. Nesse caso, respostas como “terça-feira” para indicar um dia qualquer ou “amanhã” no lugar de “ontem” são freqüentes. Da mesma forma, uma criança pequena pode perguntar “quanto eu custo?” ao subir na balança, no lugar de “quanto eu peso?”. Esses são exemplos de respostas e perguntas não muito precisas, mas que já revelam algum discernimento sobre o sentido de tempo e quantidade. São indicadores da permanente busca das crianças em construir significados, em aprender e compreender o mundo.

À medida que crescem, as crianças conquistam maior autonomia e conseguem levar adiante, por um tempo maior, ações que tenham uma finalidade, entre elas atividades e jogos. As crianças conseguem formular questões mais elaboradas, aprendem a trabalhar diante de um problema, desenvolvem estratégias, criam ou mudam regra de jogos, revisam o que fizeram e discutem entre pares as diferentes propostas.

Teca Alencar de Brito

OBJETIVOS

Crianças de zero a três anos

A abordagem da Matemática na educação infantil tem como finalidade proporcionar oportunidades para que as crianças desenvolvam a capacidade de:

- estabelecer aproximações a algumas noções matemáticas presentes no seu cotidiano, como contagem, relações espaciais etc.

Crianças de quatro a seis anos

Para esta fase, o objetivo é aprofundar e ampliar o trabalho para a faixa etária de zero a três, garantindo, ainda, oportunidades para que sejam capazes de:

- reconhecer e valorizar os números, as operações numéricas, as contagens orais e as noções espaciais como ferramentas necessárias no seu cotidiano;
- comunicar idéias matemáticas, hipóteses, processos utilizados e resultados encontrados em situações-problema relativas a quantidades, espaço físico e medida, utilizando a linguagem oral e a linguagem matemática;
- ter confiança em suas próprias estratégias e na sua capacidade para lidar com situações matemáticas novas, utilizando seus conhecimentos prévios.

CONTEÚDOS

A seleção e a organização dos conteúdos matemáticos representam um passo importante no planejamento da aprendizagem e devem considerar os conhecimentos prévios e as possibilidades cognitivas das crianças para ampliá-los. Para tanto, deve-se levar em conta que:

- aprender matemática é um processo contínuo de abstração no qual as crianças atribuem significados e estabelecem relações com base nas observações, experiências e ações que fazem, desde cedo, sobre elementos do seu ambiente físico e sociocultural;
- a construção de competências matemáticas pela criança ocorre simultaneamente ao desenvolvimento de inúmeras outras de naturezas diferentes e igualmente importantes, tais como comunicar-se oralmente, desenhar, ler, escrever, movimentar-se, cantar etc.

Os domínios sobre os quais as crianças de zero a seis anos fazem suas primeiras incursões e expressam idéias matemáticas elementares dizem respeito a conceitos aritméticos e espaciais.

Propõe-se a abordagem desses conteúdos de forma não simplificada, tal como aparecem nas práticas sociais. Se por um lado, isso implica trabalhar com conteúdos complexos, por outro lado, traz implícita a idéia de que a criança vai construir seu conhecimento matemático por meio de sucessivas reorganizações ao longo da sua vida. Complexidade e provisoriedade são, portanto, inseparáveis, pois o trabalho didático deve necessariamente levar em conta tanto a natureza do objeto de conhecimento como o processo pelo qual as crianças passam ao construí-lo.

Crianças de zero a três anos

- Utilização da contagem oral, de noções de quantidade, de tempo e de espaço em jogos, brincadeiras e músicas junto com o professor e nos diversos contextos nos quais as crianças reconheçam essa utilização como necessária.
- Manipulação e exploração de objetos e brinquedos, em situações organizadas de forma a existirem quantidades

individuais suficientes para que cada criança possa descobrir as características e propriedades principais e suas possibilidades associativas: empilhar, rolar, transvasar, encaixar etc.

Orientações didáticas

Os bebês e as crianças pequenas estão começando a conhecer o mundo e a estabelecer as primeiras aproximações com ele. As situações cotidianas oferecem oportunidades privilegiadas para o trabalho com a especificidade das idéias matemáticas. As festas, as histórias e, principalmente, os jogos e as brincadeiras permitem a familiarização com elementos espaciais e numéricos, sem imposição. Assim, os conceitos matemáticos não são o pretexto nem a finalidade principal a ser perseguida. As situações deverão ter um caráter múltiplo para que as crianças possam interessar-se, fazer relações sobre várias áreas e comunicá-las.

As modificações no espaço, a construção de diferentes circuitos de obstáculos com cadeiras, mesas, pneus e panos por onde as crianças possam engatinhar ou andar — subindo, descendo, passando por dentro, por cima, por baixo — permitem a construção gradativa de conceitos, dentro de um contexto significativo, ampliando experiências. As brincadeiras de construir torres, pistas para carrinhos e cidades, com blocos de madeira ou encaixe, possibilitam representar o espaço numa outra dimensão. O faz-de-conta das crianças pode ser enriquecido, organizando-se espaços próprios com objetos e brinquedos que contenham números, como telefone, máquina de calcular, relógio etc. As situações de festas de aniversário podem constituir-se em momento rico de aproximação com a função dos números. O professor pode organizar junto com as crianças um quadro de aniversariantes, contendo a data do aniversário e a idade de cada criança. Pode também acompanhar a passagem do tempo, utilizando o calendário. As crianças por volta dos dois anos já podem, com ajuda do professor, contar quantos dias faltam para seu aniversário. Pode-se organizar um painel com pesos e medidas das crianças para que elas observem suas diferenças. As crianças podem comparar o tamanho de seus pés e depois olhar os números em seus sapatos. O folclore brasileiro é fonte riquíssima de cantigas e rimas infantis envolvendo contagem e números, que podem ser utilizadas como forma de aproximação com a seqüência numérica oral. São muitas as formas possíveis de se realizar o trabalho com a Matemática nessa faixa etária, mas ele sempre deve acontecer inserido e integrado no cotidiano das crianças.

Iolanda Huzak

Crianças de quatro a seis anos

Nesta faixa etária aprofundam-se os conteúdos indicados para as crianças de zero a três anos, dando-se crescente atenção à construção de conceitos e procedimentos especificamente matemáticos. Os conteúdos estão organizados em três blocos: "Números e sistema de numeração", "Grandezas e medidas" e "Espaço e forma".

A organização por blocos visa a oferecer visibilidade às especificidades dos conhecimentos matemáticos a serem trabalhados, embora as crianças vivenciem esses conteúdos de maneira integrada.

NÚMEROS E SISTEMA DE NUMERAÇÃO

Este bloco de conteúdos envolve contagem, notação e escrita numéricas e as operações matemáticas.

- Utilização da contagem oral nas brincadeiras e em situações nas quais as crianças reconheçam sua necessidade.
- Utilização de noções simples de cálculo mental como ferramenta para resolver problemas.

- Comunicação de quantidades, utilizando a linguagem oral, a notação numérica e/ou registros não convencionais.
- Identificação da posição de um objeto ou número numa série, explicitando a noção de sucessor e antecessor.
- Identificação de números nos diferentes contextos em que se encontram.
- Comparação de escritas numéricas, identificando algumas regularidades.

Orientações didáticas

Os conhecimentos numéricos das crianças decorrem do contato e da utilização desses conhecimentos em problemas cotidianos, no ambiente familiar, em brincadeiras, nas informações que lhes chegam pelos meios de comunicação etc. Os números estão presentes no cotidiano e servem para memorizar quantidades, para identificar algo, antecipar resultados, contar, numerar, medir e operar. Alguns desses usos são familiares às crianças desde pequenas e outros nem tanto.

Contagem

Contar é uma estratégia fundamental para estabelecer o valor cardinal[41] de conjuntos de objetos. Isso fica evidenciado quando se busca a propriedade numérica dos conjuntos ou coleções em resposta à pergunta "quantos?" (cinco, seis, dez etc.). É aplicada também quando se busca a propriedade numérica dos objetos, respondendo à pergunta "qual?". Nesse caso está também em questão o valor ordinal[42] de um número (quinto, sexto, décimo etc.).

A contagem é realizada de forma diversificada pelas crianças, com um significado que se modifica conforme o contexto e a compreensão que desenvolvem sobre o número. Pela via da transmissão social, as crianças, desde muito pequenas, aprendem a recitar a seqüência numérica, muitas vezes sem se referir a objetos externos. Podem fazê-lo, por exemplo, como uma sucessão de palavras, no controle do tempo para iniciar uma brincadeira, por repetição ou com o propósito de observar a regularidade da sucessão. Nessa prática, a criança se engana, pára, recomeça, progride. A criança pode, também, realizar a recitação das palavras, numa ordem própria e particular, sem necessariamente fazer corresponder as palavras da sucessão aos objetos de uma coleção (1, 3, 4, 19, por exemplo).

---

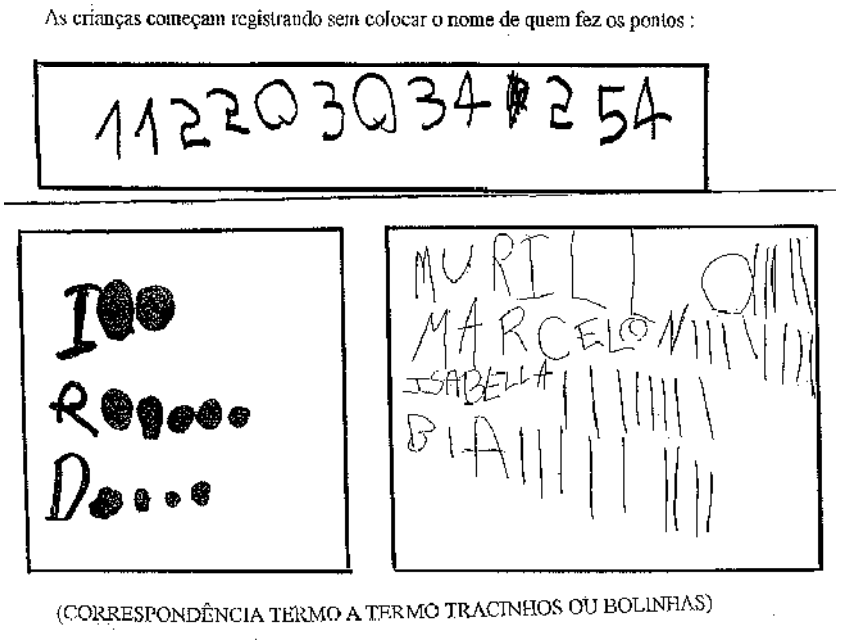
[41] Refere-se ao número de elementos do conjunto.

[42] Refere-se à ordem do número da série.

Embora a recitação oral da sucessão dos números seja uma importante forma de aproximação com o sistema numérico, para evitar mecanização é necessário que as crianças compreendam o sentido do que se está fazendo. O grau de desafio da recitação de uma série depende dos conhecimentos prévios das crianças, assim como das novas aprendizagens que possam efetuar. Ao elaborar situações didáticas para que todos possam aprender e progredir em suas aprendizagens, o professor deve levar em conta que elas ocorrem de formas diferentes entre as crianças. Exemplos de situações que envolvam recitação:

- jogos de esconder ou de pega, nos quais um dos participantes deve contar, enquanto espera os outros se posicionarem;
- brincadeiras e cantigas que incluem diferentes formas de contagem: “a galinha do vizinho bota ovo amarelinho; bota um, bota dois, bota três, bota quatro, bota cinco, bota seis, bota sete, bota oito, bota nove e bota dez”; “um, dois feijão com arroz; três, quatro, feijão no prato; cinco, seis, feijão inglês; sete, oito, comer biscoito; nove, dez, comer pastéis”.

Na contagem propriamente dita, ou seja, ao contar objetos as crianças aprendem a distinguir o que já contaram do que ainda não contaram e a não contar duas (ou mais) vezes o mesmo objeto; descobrem que tampouco devem repetir as palavras numéricas já ditas e que, se mudarem sua ordem, obterão resultados finais diferentes daqueles de seus companheiros; percebem que não importa a ordem que estabelecem para contar os objetos, pois obterão sempre o mesmo resultado. Pode-se propor problemas relativos à contagem de diversas formas. É desafiante, por exemplo quando as crianças contam agrupando os números de dois em dois, de cinco em cinco, de dez em dez etc.



(CORRESPONDÊNCIA TERMO A TERMO TRACINHOS OU BOLINHAS)

Notação e escrita numéricas

A importância cultural dos números e do sistema de numeração é indiscutível. A notação numérica, na qual os símbolos são dotados de valores conforme a posição que ocupam, característica do sistema hindu-arábico[43] de numeração, é uma conquista do homem, no percurso da história, e um dado da realidade contemporânea.

Ler os números, compará-los e ordená-los são procedimentos indispensáveis para a compreensão do significado da notação numérica. Ao se deparar com números em diferentes contextos, a criança é desafiada a aprender, a desenvolver o seu próprio pensamento e a produzir conhecimentos a respeito. Nem sempre um mesmo número representa a mesma coisa, pois depende do contexto em que está. Por exemplo, o número dois pode estar representando duas unidades, mas, dependendo da sua posição, pode representar vinte ou duzentas unidades; pode representar uma ordem, segundo, ou ainda representar um código (como nos números de telefone ou no código de endereçamento postal). Compreender o atual sistema numérico envolve uma série de perguntas, como: “quais os algarismos que o compõem?”, “como se chamam?”, “como são escritos?”, “como podem ser combinados?”, “o que muda a cada combinação?”. Para responder essas questões é preciso que as crianças possam trabalhar desde pequenas com o sistema de numeração tal como ele se apresenta. Propor situações complexas para as crianças só é possível se o professor aceitar respostas diferentes das convencionais, isto é, aceitar que o conhecimento é provisório e compreender que as crianças revisam suas idéias e elaboram soluções cada vez melhores.

Para as crianças, os aspectos relevantes da numeração são os que fazem parte de suas vidas cotidianas. Pesquisar os diferentes lugares em que os números se encontram, investigar como são organizados e para que servem, é tarefa fundamental para que possam iniciar a compreensão sobre a organização do sistema de numeração.

Há diversos usos de números presentes nos telefones, nas placas de carro e de ônibus, nas camisas de jogadores, no código de endereçamento postal, nas etiquetas de preço, nas contas de luz etc., para diferenciar e nomear classes ou ordenar elementos e com os quais as crianças entram em contato, interpretando e atribuindo significados.

São muitas as possibilidades de a criança investigar as regras e as regularidades do sistema numérico. A seguir, são apresentadas algumas.

Quando o professor lê histórias para as crianças, pode incluir a leitura do índice e da numeração das páginas, organizando a situação de tal maneira que todos possam participar. É importante aceitar como válidas respostas diversas e trabalhar a partir delas. Histórias em capítulos, coletâneas e enciclopédias são especialmente propícias para o trabalho com

[43] O sistema de numeração hindu-arábico é o sistema inventado pelos hindus e divulgado na Europa pelos árabes. É o sistema utilizado na atualidade e é praticamente universal.

índice. Ao confeccionar um livro junto com as crianças é importante pesquisar, naqueles conhecidos, como se organiza o índice e a numeração das páginas.

Colecionar em grupo um álbum de figurinhas pode interessar às crianças. Iniciada a coleção, pode-se pedir que antecipem a localização da figurinha no álbum ou, se abrindo em determinada página, devem folhear o álbum para frente ou para trás. É interessante também confeccionar uma tabela numérica (com o mesmo intervalo numérico do álbum) para que elas possam ir marcando os números das figurinhas já obtidas.

Há diferentes tipos de calendários utilizados socialmente (folhinhas anuais, mensais, semanais) que podem ser apropriados para diferentes usos e funções na instituição, como marcar o dia corrente no calendário e escrever a data na lousa; usar o calendário para organizar a rotina, marcando compromissos importantes do grupo, como os aniversários das crianças, a data de um passeio etc.

As crianças podem pesquisar as informações numéricas de cada membro de seu grupo (idade, número de sapato, número de roupa, altura, peso etc.). Com ajuda do professor, as crianças podem montar uma tabela e criar problemas que comparem e ordenem escritas numéricas, buscando as informações necessárias no próprio quadro, à partir de perguntas como: “quantas crianças vestem determinado número de roupa?”, “quantos anos um tem a mais que o outro?”, “quanto você precisará crescer para ficar do tamanho de seu amigo?”. É possível também pesquisar a idade dos familiares, da pessoa mais velha da instituição, da cidade, do país ou do mundo.

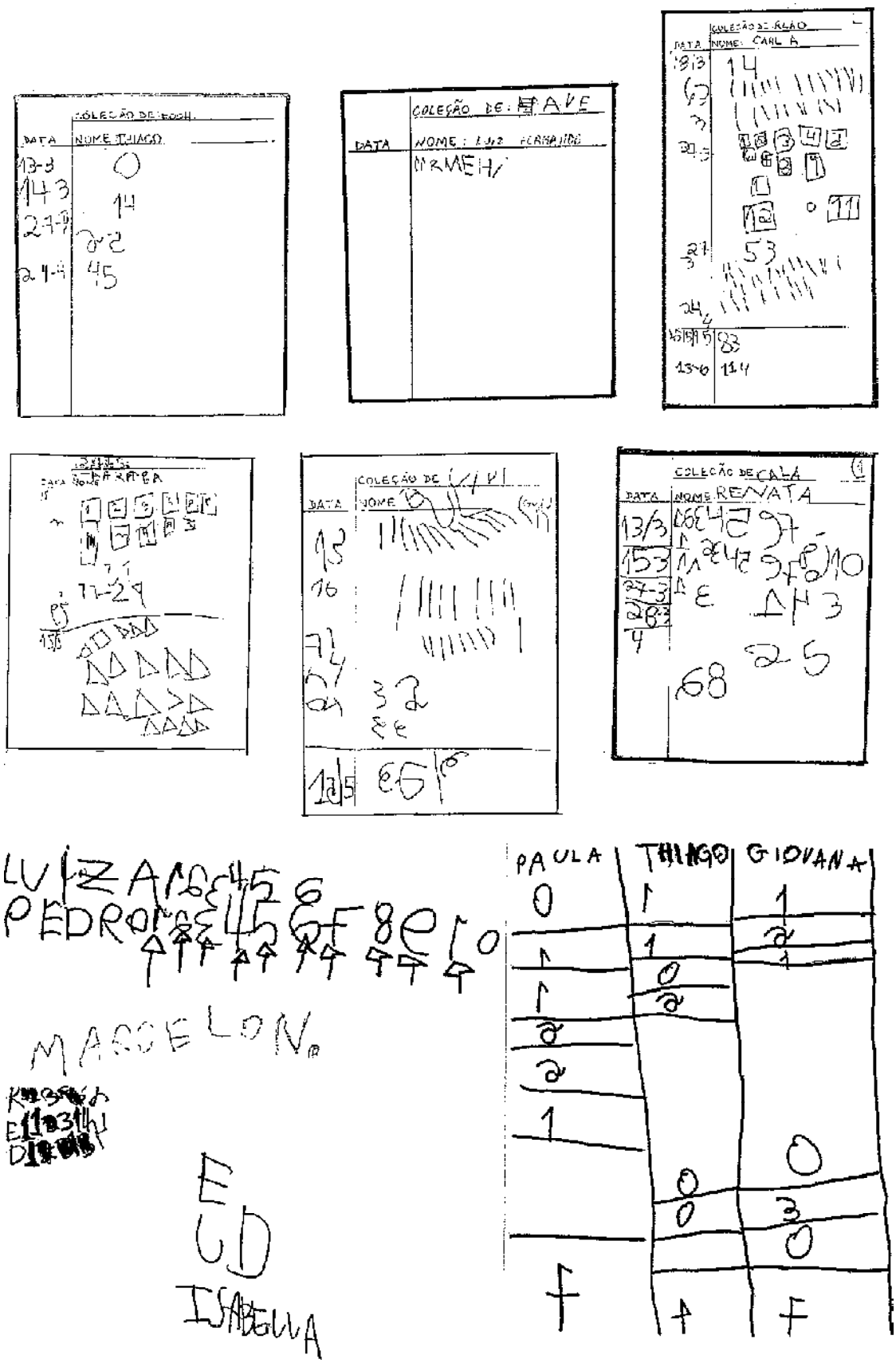
Jogos de baralho, de adivinhação ou que utilizem dados[44] também oferecem inúmeras situações para que as crianças pensem e utilizem a seqüência ordenada dos números, considerando o antecessor e o sucessor, façam suas próprias anotações de quantidades e comparem resultados.

Fichas que indicam a ordinalidade — primeiro, segundo, terceiro — podem ser sugeridas às crianças como material para uso nas brincadeiras de faz-de-conta, quando é necessário, por exemplo, decidir a ordem de atendimento num posto de saúde ou numa padaria; em jogos ou campeonatos.

Operações

Nos contextos mencionados, quando as crianças contam de dois em dois ou de dez em dez, isto é, quando contam agregando uma quantidade de elementos a partir de outra, ou contam tirando uma quantidade de outra, ou ainda quando distribuem figuras, fichas ou balas, elas estão realizando ações de acrescentar, agregar, segregar e repartir relacionadas a operações aritméticas. O cálculo é, portanto, aprendido junto com a noção de número e a

[44] Cada região tem seus jogos típicos. É aconselhável que o professor pesquise entre e com as crianças e seus familiares aqueles mais adequados para o trabalho com a Matemática.


COLEÇÃO DE: EDOH
DATA
NOME: THIAGO
COLEÇÃO DE: AVE
DATA
NOME: LUIZ FERNANDO
COLEÇÃO DE: CARLA
DATA
NOME: CARLA
COLEÇÃO DE: CALA
DATA
NOME: RENATA
PAULA
THIAGO
GIOVANA
MARCELO
ISABELLA

partir do seu uso em jogos e situações-problema. Nessas situações, em geral as crianças calculam com apoio dos dedos, de lápis e papel ou de materiais diversos, como contas, conchinhas etc. É importante, também que elas possam fazê-lo sem esse tipo de apoio, realizando cálculos mentais[45] ou estimativas[46]. A realização de estimativas é uma necessidade, por exemplo, de quem organiza eventos. Para calcular quantas espigas de milho precisarão ser assadas na fogueira da festa de São João, é preciso perguntar: "quantas pessoas participarão da festa?", "quantas espigas de milho cada um come?".

As crianças pequenas também já utilizam alguns procedimentos para comparar quantidades. Geralmente se apóiam na contagem e utilizam os dedos, estabelecendo uma correspondência termo a termo, o que permite referir-se a coleções ausentes.

Pode-se propor para as crianças de cinco e seis anos situações em que tenham de resolver problemas aritméticos e não contas isoladas, o que contribui para que possam descobrir estratégias e procedimentos próprios e originais. As soluções encontradas podem ser comunicadas pela linguagem informal ou por desenhos (representações não convencionais). Comparar os seus resultados com os dos outros, descobrir o melhor procedimento para cada caso e reformular o que for necessário permite que as crianças tenham maior confiança em suas próprias capacidades. Assim, cada situação de cálculo constitui-se num problema aberto que pode ser solucionado de formas diversas, pois existem diferentes sentidos da adição e da subtração, os problemas podem ter estruturas diferentes, o grau de dificuldade varia em função dos tipos de perguntas formuladas. Esses problemas podem propiciar que as crianças comparem, juntem, separem, combinem grandezas ou transformem dados numéricos.

GRANDEZAS E MEDIDAS

- Exploração de diferentes procedimentos para comparar grandezas.
- Introdução às noções de medida de comprimento, peso, volume e tempo, pela utilização de unidades convencionais e não convencionais.
- Marcação do tempo por meio de calendários.
- Experiências com dinheiro em brincadeiras ou em situações de interesse das crianças.

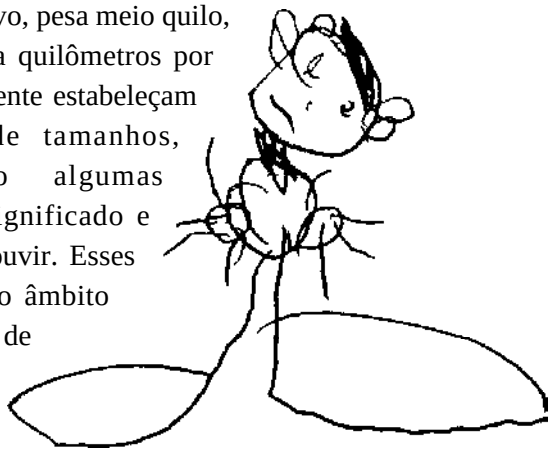
[45] Não há um único significado para cálculo mental. Aqui deve-se entendê-lo como cálculo feito de cabeça, rapidamente, apoiado em certas regras e propriedades numéricas que permitem fazer compensações, decomposições, contagem, redistribuição etc., para escolha de caminhos mais cômodos e mais fáceis de calcular.

[46] A estimativa pode ser entendida como avaliação do resultado de uma determinada operação numérica ou da medida de uma grandeza em função de circunstâncias individuais (intuições e experiências próprias) do sujeito que estima. O cálculo estimativo refere-se às operações aritméticas e à avaliação feita sobre seus resultados.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

De utilidade histórica reconhecida, o uso de medidas mostrou-se não só como um eficiente processo de resolução de problemas práticos do homem antigo como teve papel preponderante no tecido das inúmeras relações entre noções matemáticas. A compreensão dos números, bem como de muitas das noções relativas ao espaço e às formas, é possível graças às medidas. Da iniciativa de povos (como os egípcios) para demarcar terras fazendo medições resultou a criação dos números fracionários ou decimais. Mas antes de surgir esse número para indicar medidas houve um longo caminho e vários tipos de problemas tiveram de ser resolvidos pelo homem.

As medidas estão presentes em grande parte das atividades cotidianas e as crianças, desde muito cedo, têm contato com certos aspectos das medidas. O fato de que as coisas têm tamanhos, pesos, volumes, temperatura diferentes e que tais diferenças freqüentemente são assinaladas pelos outros (está longe, está perto, é mais baixo, é mais alto, mais velho, mais novo, pesa meio quilo, mede dois metros, a velocidade é de oitenta quilômetros por hora etc.) permite que as crianças informalmente estabeleçam esse contato, fazendo comparações de tamanhos, estabelecendo relações, construindo algumas representações nesse campo, atribuindo significado e fazendo uso das expressões que costumam ouvir. Esses conhecimentos e experiências adquiridos no âmbito da convivência social favorecem à proposição de situações que despertem a curiosidade e interesse das crianças para continuar conhecendo sobre as medidas.



O professor deve partir dessas práticas para propor situações-problema em que a criança possa ampliar, aprofundar e construir novos sentidos para seus conhecimentos. As atividades de culinária, por exemplo, possibilitam um rico trabalho, envolvendo diferentes unidades de medida, como o tempo de cozimento e a quantidade dos ingredientes: litro, quilograma, colher, xícara, pitada etc.

A comparação de comprimentos, pesos e capacidades, a marcação de tempo e a noção de temperatura são experimentadas desde cedo pelas crianças pequenas, permitindo-lhes pensar, num primeiro momento, essencialmente sobre características opostas das grandezas e objetos, como grande/pequeno, comprido/curto, longe/perto, muito/pouco, quente/frio etc. Entretanto, esse ponto de vista pode se modificar e as comparações feitas pelas crianças passam a ser percebidas e anunciadas a partir das características dos objetos, como, por exemplo, a casa branca é maior que a cinza; minha bola de futebol é mais leve e menor do que a sua etc. O desenvolvimento dessas capacidades comparativas não garantem, porém, a compreensão de todos os aspectos implicados na noção de medida.

Iolanda Huzak

As crianças aprendem sobre medidas, medindo. A ação de medir inclui: a observação e comparação sensorial e perceptiva entre objetos; o reconhecimento da utilização de objetos intermediários, como fita métrica, balança, régua etc., para quantificar a grandeza (comprimento, extensão, área, peso, massa etc.). Inclui também efetuar a comparação entre dois ou mais objetos respondendo a questões como: “quantas vezes é maior?”, “quantas vezes cabe?”, “qual é a altura?”, “qual é a distância?”, “qual é o peso?” etc. A construção desse conhecimento decorre de experiências que vão além da educação infantil.

Para iniciar esse processo, as crianças já podem ser solicitadas a fazer uso de unidades de medida não convencionais, como passos, pedaços de barbante ou palitos, em situações nas quais necessitem comparar distâncias e tamanhos: medir as suas alturas, o comprimento da sala etc. Podem também utilizar-se de instrumentos convencionais, como balança, fita métrica, régua etc., para resolver problemas. Além disso, o professor pode criar situações nas quais as crianças pesquisem formas alternativas de medir, propiciando oportunidades para que tragam algum instrumento de casa. O uso de uma unidade padronizada, porém, deverá aparecer como resposta às necessidades de comunicação entre as crianças, uma vez que a utilização de diferentes unidades de medida conduz a resultados diferentes nas medidas de um mesmo objeto.

O tempo é uma grandeza mensurável que requer mais do que a comparação entre dois objetos e exige relações de outra natureza. Ou seja, utiliza-se de pontos de referência e do encadeamento de várias relações, como dia e noite; manhã, tarde e noite; os dias da semana; os meses; o ano etc. Presente, passado e futuro; antes, agora e depois são noções que auxiliam a estruturação do pensamento.

O uso dos calendários e a observação das suas características e regularidades (sete dias por semana, a quantidade de dias em cada mês etc.) permitem marcar o tempo que falta para alguma festa, prever a data de um passeio, localizar as datas de aniversários das crianças, marcar as fases da lua.

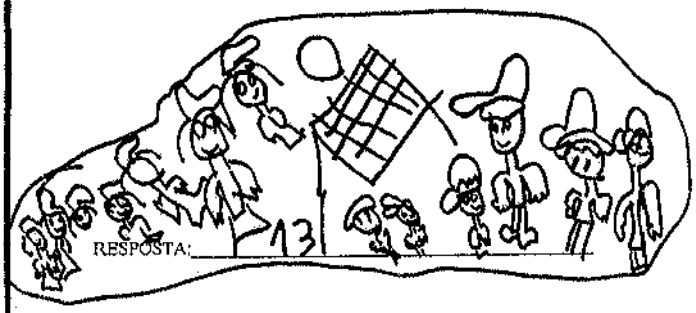
NESTE PROBLEMA DE SOMA POR EXEMPLO, (COMO NAS COLEÇÕES)

APARECEM DIFERENTES FORMAS DE REPRESENTAÇÃO:

NOME: THIAGO DATA: 26-1995

MATEMÁTICA

NO PÁTIO DA ESCOLA, 6 MENINOS E 7 MENINAS ESTAVAM JOGANDO BOLA. QUANTAS CRIANÇAS ESTAVAM JOGANDO?

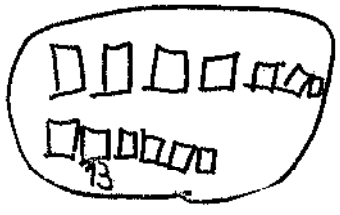


RESPOSTA: 13

NOME: MARCELO 20-6-1995 DATA:

MATEMÁTICA

NO PATIO DA ESCOLA, 6 MENINOS E 7 MENINAS ESTAVAM JOGANDO BOLA. QUANTAS CRIANÇAS ESTAVAM JOGANDO?



RESPOSTA:

NOME: BIANCA DATA: 16/11/95

MATEMÁTICA

NO PÁTIO DA ESCOLA, 6 MENINOS E 7 MENINAS ESTAVAM JOGANDO BOLA. QUANTAS CRIANÇAS ESTAVAM JOGANDO?

000000 07 - 000006

D000000000000

17

RESPOSTA: 13

O dinheiro também é uma grandeza que as crianças têm contato e sobre a qual podem desenvolver algumas idéias e relações que articulam conhecimentos relativos a números e medidas. O dinheiro representa o valor dos objetos, do trabalho etc. As cédulas e moedas têm um valor convencional, constituindo-se em rico material que atende várias finalidades didáticas, como fazer trocas, comparar valores, fazer operações, resolver problemas e visualizar características da representação dos números naturais e dos números decimais. Além disso, o uso do dinheiro constitui-se uma oportunidade que por si só incentiva a contagem, o cálculo mental e o cálculo estimativo.

ESPAÇO E FORMA

- Explicitação e/ou representação da posição de pessoas e objetos, utilizando vocabulário pertinente nos jogos, nas brincadeiras e nas diversas situações nas quais as crianças considerarem necessário essa ação.
- Exploração e identificação de propriedades geométricas de objetos e figuras, como formas, tipos de contornos, bidimensionalidade, tridimensionalidade, faces planas, lados retos etc.
- Representações bidimensionais e tridimensionais de objetos.
- Identificação de pontos de referência para situar-se e deslocar-se no espaço.
- Descrição e representação de pequenos percursos e trajetos, observando pontos de referência.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

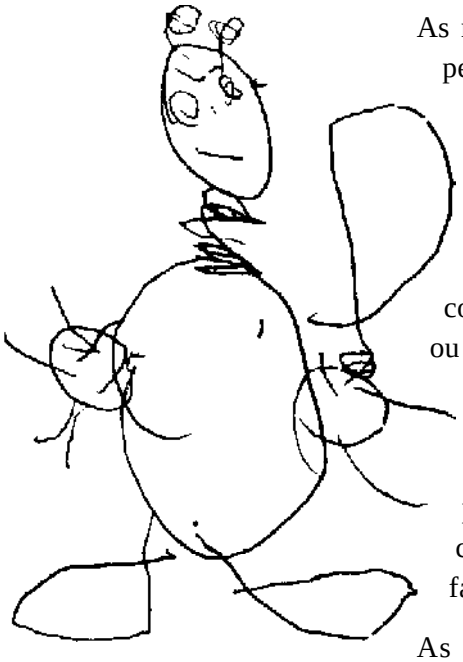
O pensamento geométrico compreende as relações e representações espaciais que as crianças desenvolvem, desde muito pequenas, inicialmente, pela exploração sensorial dos objetos, das ações e deslocamentos que realizam no meio ambiente, da resolução de problemas. Cada criança constrói um modo particular de conceber o espaço por meio das suas percepções, do contato com a realidade e das soluções que encontra para os problemas.

Considera-se que as experiências das crianças, nessa faixa etária, ocorrem prioritariamente na sua relação com a estruturação do espaço e não em relação à geometria propriamente dita, que representa uma maneira de conceituar o espaço por meio da construção de um modelo teórico. Nesse sentido, o trabalho na educação infantil deve colocar desafios que dizem respeito às relações habituais das crianças com o espaço, como

construir, deslocar-se, desenhar etc., e à comunicação dessas ações. Assim, à educação infantil coloca-se a tarefa de apresentar situações significativas que dinamizem a estruturação do espaço que as crianças desenvolvem e para que adquiram um controle cada vez maior sobre suas ações e possam resolver problemas de natureza espacial e potencializar o desenvolvimento do seu pensamento geométrico.

As crianças exploram o espaço ao seu redor e, progressivamente, por meio da percepção e da maior coordenação de movimentos, descobrem profundidades, analisam objetos, formas, dimensões, organizam mentalmente seus deslocamentos. Aos poucos, também antecipam seus deslocamentos, podendo representá-los por meio de desenhos, estabelecendo relações de contorno e vizinhança. Uma rica experiência nesse campo possibilita a construção de sistemas de referências mentais mais amplos que permitem às crianças estreitarem a relação entre o observado e o representado.

Nesse terreno, a contribuição do adulto, as interações entre as crianças, os jogos e as brincadeiras podem proporcionar a exploração espacial em três perspectivas: as relações espaciais contidas nos objetos, as relações espaciais entre os objetos e as relações espaciais nos deslocamentos.



As relações espaciais contidas nos objetos podem ser percebidas pelas crianças por meio do contato e da manipulação deles. A observação de características e propriedades dos objetos possibilitam a identificação de atributos, como quantidade, tamanho e forma. É possível, por exemplo, realizar um trabalho com as formas geométricas por meio da observação de obras de arte, de artesanato (cestas, rendas de rede), de construções de arquitetura, pisos, mosaicos, vitrais de igrejas, ou ainda de formas encontradas na natureza, em flores, folhas, casas de abelha, teias de aranha etc. A esse conjunto podem ser incluídos corpos geométricos, como modelos de madeira, de cartolina ou de plástico, ou modelos de figuras planas que possibilitam um trabalho exploratório das suas propriedades, comparações e criação de contextos em que a criança possa fazer construções.

As relações espaciais entre os objetos envolvem noções de orientação, como proximidade, interioridade e direcionalidade. Para determinar a posição de uma pessoa ou de um objeto no espaço é preciso situá-los em relação a uma referência, seja ela outros objetos, pessoas etc., parados ou em movimento. Essas mesmas noções, aplicadas entre objetos e situações independentes do sujeito, favorecem a percepção do espaço exterior e distante da criança.

As relações espaciais nos deslocamentos podem ser trabalhadas a partir da observação dos pontos de referência que as crianças adotam, a sua noção de distância, de tempo etc. É

Iolanda Huzak

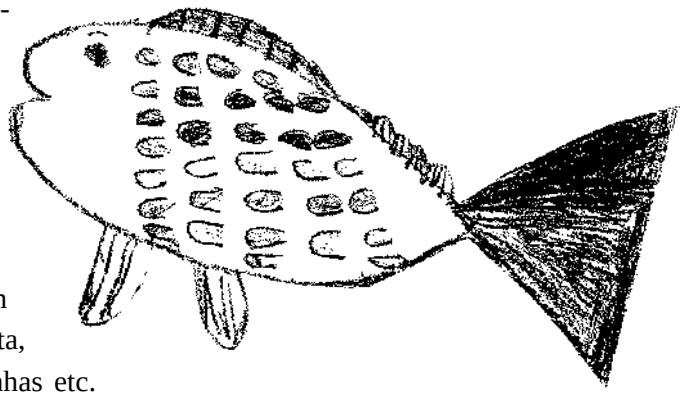
Beatriz Gouveia

possível, por exemplo, pedir para as crianças descreverem suas experiências em deslocar-se diariamente de casa até a instituição. Pode-se também propor jogos em que elas precisem movimentar-se ou movimentar um objeto no espaço. As estratégias adotadas, as posições escolhidas, as comparações entre tamanhos, as características da construção realizada e o vocabulário adotado pelas crianças constituem-se em objeto de atenção do professor.

Para coordenar as informações que percebem do espaço, as crianças precisam ter oportunidades de observá-las, descrevê-las e representá-las.

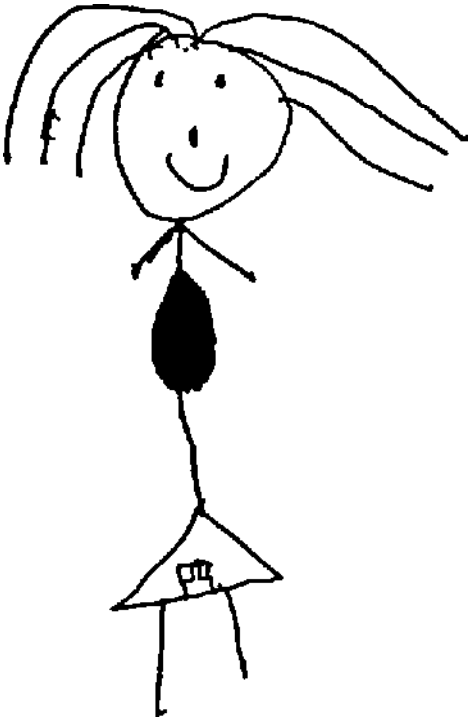
O desenho é uma forma privilegiada de representação, na qual as crianças podem expressar suas idéias e registrar informações. É uma representação plana da realidade. Desenhar objetos a partir de diferentes ângulos de visão, como visto de cima, de baixo, de lado, e propor situações que propiciem a troca de idéias sobre as representações é uma forma de se trabalhar a percepção do espaço.

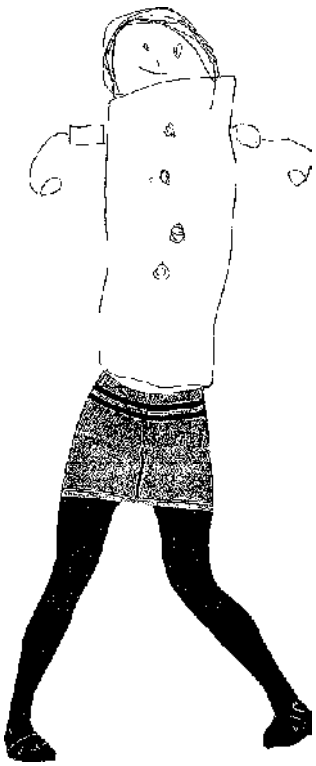
Pode-se propor, também, representações tridimensionais, como construções com blocos de madeira, de maquetes, painéis etc. Apesar de estar intrinsecamente associado ao processo de desenvolvimento do faz-de-conta, o jogo de construção permite uma exploração mais aprofundada das propriedades e características associativas dos objetos, assim como de seus usos sociais e simbólicos. Para construir, a criança necessita explorar e considerar as propriedades reais dos materiais para, gradativamente, relacioná-las e transformá-las em função de diferentes argumentos de faz-de-conta. No início, as crianças utilizam os materiais buscando ajustar suas ações a eles — por exemplo, deixando de colocá-los na boca para olhá-los, lançá-los ao chão, depois empilhá-los e derrubá-los, equilibrá-los, agrupá-los etc. — até que os utilizam como objetos substitutos para o faz-de-conta, transformando-os em aviões, castelos, casinhas etc.



As crianças podem utilizar para suas construções os mais diversos materiais: areia, massa de modelar, argila, pedras, folhas e pequenos troncos de árvores. Além desses, materiais concebidos intencionalmente para a construção, como blocos geométricos das mais diversas formas, espessuras, volumes e tamanhos; blocos imitando tijolos ou ainda pequenos ou grandes blocos plásticos, contendo estruturas de encaixe, propiciam não somente o conhecimento das propriedades de volumes e formas geométricas como desenvolvem nas crianças capacidades relativas à construção com proporcionalidade e representações mais aproximadas das imagens desejadas, auxiliando-as a desenvolver seu pensamento antecipatório, a iniciativa e a solução de problemas no âmbito das relações entre espaço e objetos.

O trabalho com o espaço pode ser feito, também, a partir de situações que permitam o uso de figuras, desenhos, fotos e certos tipos de mapas para a descrição e representação de caminhos, itinerários, lugares, localizações etc. Pode-se aproveitar, por exemplo, passeios pela região próxima à instituição ou a locais específicos, como a praia, a feira, a praça, o campo, para incentivar a pesquisa de informações sobre localização, caminhos a serem percorridos etc. Durante esse trabalho, é possível introduzir nomes de referência da região, como bairros, zonas ou locais aonde se vai, e procurar localizá-los nos mapas ou guias da cidade.





Renata Caiuby

ORIENTAÇÕES GERAIS PARA O PROFESSOR

Jogos e brincadeiras

Às noções matemáticas abordadas na educação infantil correspondem uma variedade de brincadeiras e jogos, principalmente aqueles classificados como de construção e de regras.

Vários tipos de brincadeiras e jogos que possam interessar à criança pequena constituem-se rico contexto em que idéias matemáticas podem ser evidenciadas pelo adulto por meio de perguntas, observações e formulação de propostas. São exemplos disso cantigas, brincadeiras como a dança das cadeiras, quebra-cabeças, labirintos, dominós, dados de diferentes tipos, jogos de encaixe, jogos de cartas etc.

Os jogos numéricos permitem às crianças utilizarem números e suas representações, ampliarem a contagem, estabelecerem correspondências, operarem. Cartões, dados, dominós, baralhos permitem às crianças se familiarizarem com pequenos números, com a contagem, comparação e adição. Os jogos com pistas ou tabuleiros numerados, em que se faz deslocamento de um objeto, permitem fazer correspondências, contar de um em um, de dois em dois etc. Jogos de cartas permitem a distribuição, comparação de quantidades, a reunião de coleções e a familiaridade com resultados aditivos. Os jogos espaciais permitem às crianças observarem as figuras e suas formas, identificar propriedades geométricas dos objetos, fazer representações, modelando, compondo, decompondo ou desenhando. Um exemplo desse tipo de jogo é a modelagem de dois objetos em massa de modelar ou argila, em que as crianças descrevem seu processo de elaboração.

Pelo seu caráter coletivo, os jogos e as brincadeiras permitem que o grupo se estruture, que as crianças estabeleçam relações ricas de troca, aprendam a esperar sua vez, acostumem-se a lidar com regras, conscientizando-se que podem ganhar ou perder.

Organização do tempo

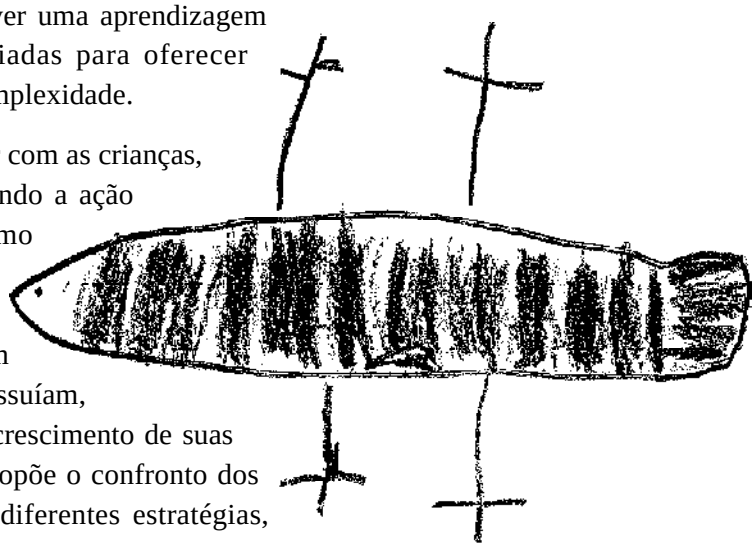
As situações de aprendizagem no cotidiano das creches e pré-escolas podem ser organizadas de três maneiras: as atividades permanentes, os projetos e as seqüências de atividades.

Atividades permanentes são situações propostas de forma sistemática e com regularidade, mas não são necessariamente diárias. A utilização do calendário assim como a distribuição de material, o controle de quantidades de peças de jogos ou de brinquedos etc., no cotidiano da instituição pode atrair o interesse das crianças e se caracterizar como atividade permanente. Para isso, além de serem propostas de forma sistemática e com regularidade, o professor deverá ter o cuidado de contextualizar tais práticas para as crianças,

transformando-as em atividades significativas e organizando-as de maneira que representem um crescente desafio para elas. Pelo fato de essas situações estarem dentro de uma instituição educacional, requerem planejamento e intenção educativa.

É preciso lembrar que os jogos de construção e de regras são atividades permanentes que propiciam o trabalho com a Matemática.

As seqüências de atividades se constituem em uma série de ações planejadas e orientadas com o objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida. São seqüenciadas para oferecer desafios com graus diferentes de complexidade.

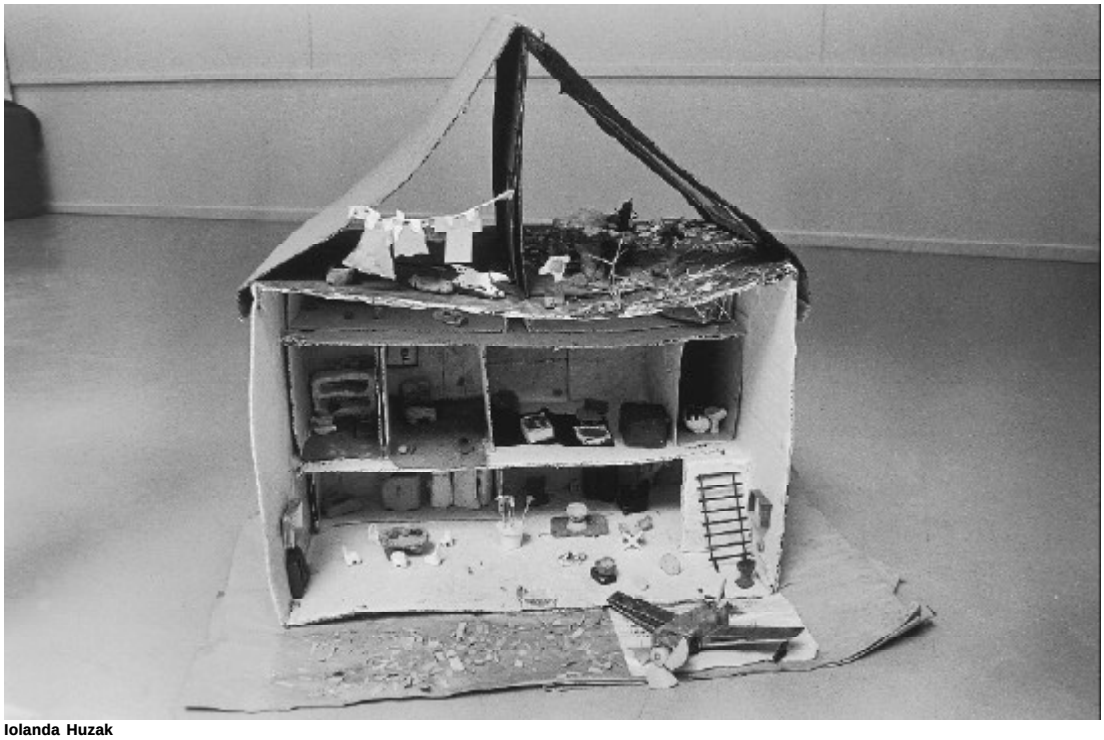


Pode-se, por exemplo, organizar com as crianças, uma seqüência de atividades envolvendo a ação de colecionar pequenos objetos, como pedrinhas, tampinhas de garrafa, conchas, folhas, figurinhas etc. Semanalmente, as crianças trazem novas peças e agregam ao que já possuíam, anotam, acompanham e controlam o crescimento de suas coleções em registros. O professor propõe o confronto dos registros para que o grupo conheça diferentes estratégias, experimente novas formas e possa avançar em seus procedimentos de registro. Essas atividades, que se desenvolverão ao longo de vários dias, semanas ou meses, permitem às crianças executar operações de adição, de subtração, assim como produzir e interpretar notações numéricas em situações nas quais isso se torna funcional. Por outro lado, é possível comparar, em diferentes momentos da constituição da coleção, as quantidades de objetos colecionados por diferentes crianças, assim como ordenar quantidades e notações do menor ao maior ou do maior ao menor. Estes problemas tornam-se mais complexos conforme aumentam as coleções. O aumento das quantidades com a qual se opera funciona como uma "variável didática", na medida em que exige a elaboração de novas estratégias, ou seja, uma coisa é agregar 4 elementos a uma coleção de 5, e outra bem diferente é agregar 18 a uma coleção de 25. As estratégias, no último caso, podem ser diversas e supõem diferentes decomposições e recomposições dos números em questão. É comum, por exemplo, as crianças utilizarem "risquinhos" ou outras marcas para anotar a quantidade de peças que possuem, sem necessariamente corresponder uma marca para cada objeto.

Ao confrontar os diferentes tipos de registro, surgem questões, como ter de contar tudo de novo. Dessa forma, analisando e discutindo seus procedimentos, as crianças podem experimentar diferentes tipos de registro até achar o que consideram mais adequados. Conforme a quantidade de peças aumenta, surgem novos problemas: "como desenhar todas aquelas peças?", "como saber qual número corresponde àquela quantidade?". Usar o conhecimento que possuem para buscar a solução de seu problema é tarefa fundamental.

Uma das formas de procurar resolver essa questão é utilizar a correspondência termo a termo e a contagem associada a algum referencial numérico, como fita métrica, balança etc. Essa busca de soluções para problemas reais que surgem ao longo do registro e da contagem, levando as crianças a estabelecerem novas relações, refletir sobre seus procedimentos, argumentar sobre aquelas que consideram a melhor forma de organização de suas coleções, possibilita um avanço real nas suas estratégias.

Projetos são atividades articuladas em torno da obtenção de um produto final, visível e compartilhado com as crianças, em torno do qual são organizadas as atividades. A organização do trabalho em projetos possibilita divisão de tarefas e responsabilidades e oferece contextos nos quais a aprendizagem ganha sentido. Organizar uma festa junina ou construir uma maquete são exemplos de projetos. Cada projeto envolve uma série de atividades que também se organiza numa seqüência.



Iolanda Huzak

Observação, registro e avaliação formativa

Considera-se que a aprendizagem de noções matemáticas na educação infantil esteja centrada na relação de diálogo entre adulto e crianças e nas diferentes formas utilizadas por estas últimas para responder perguntas, resolver situações-problema, registrar e comunicar qualquer idéia matemática. A avaliação representa, neste caso, um esforço do professor em observar e compreender o que as crianças fazem, os significados atribuídos por elas aos elementos trabalhados nas situações vivenciadas. Esse é um processo relacionado

com a observação da criança nos jogos e atividades e de seu entendimento sobre diferentes domínios que vão além da própria Matemática. A avaliação terá a função de mapear e acompanhar o pensamento da criança sobre noções matemáticas, isto é, o que elas sabem e como pensam para reorientar o planejamento da ação educativa. Deve-se evitar a aplicação de instrumentos tradicionais ou convencionais, como notas e símbolos com o propósito classificatório, ou juízos conclusivos.

Os significados e pontos de vista infantis são dinâmicos e podem se modificar em função das perguntas dos adultos, do modo de propor as atividades e do contexto nas quais ocorrem. A partir do que observa, o professor deverá propor atividades para que as crianças avancem nos seus conhecimentos. Deve-se levar em conta que, por um lado, há uma diversidade de respostas possíveis a serem apresentadas pelas crianças, e, por outro, essas respostas estão freqüentemente sujeitas a alterações, tendo em vista não só a forma como pensam, mas a natureza do conceito e os tipos de situações-problema envolvidos.

Nesse sentido, a avaliação tem um caráter instrumental para o adulto e incide sobre os progressos apresentados pelas crianças.

São consideradas como experiências prioritárias para a aprendizagem matemática realizada pelas crianças de zero a três anos o contato com os números e a exploração do espaço. Para isso, é preciso que as crianças participem de situações nas quais sejam utilizadas a contagem oral, referências espaciais e temporais. Também é preciso que se criem condições para que as crianças engatinhem, arrastem-se, pulem etc., de forma a explorarem o máximo seus espaços.

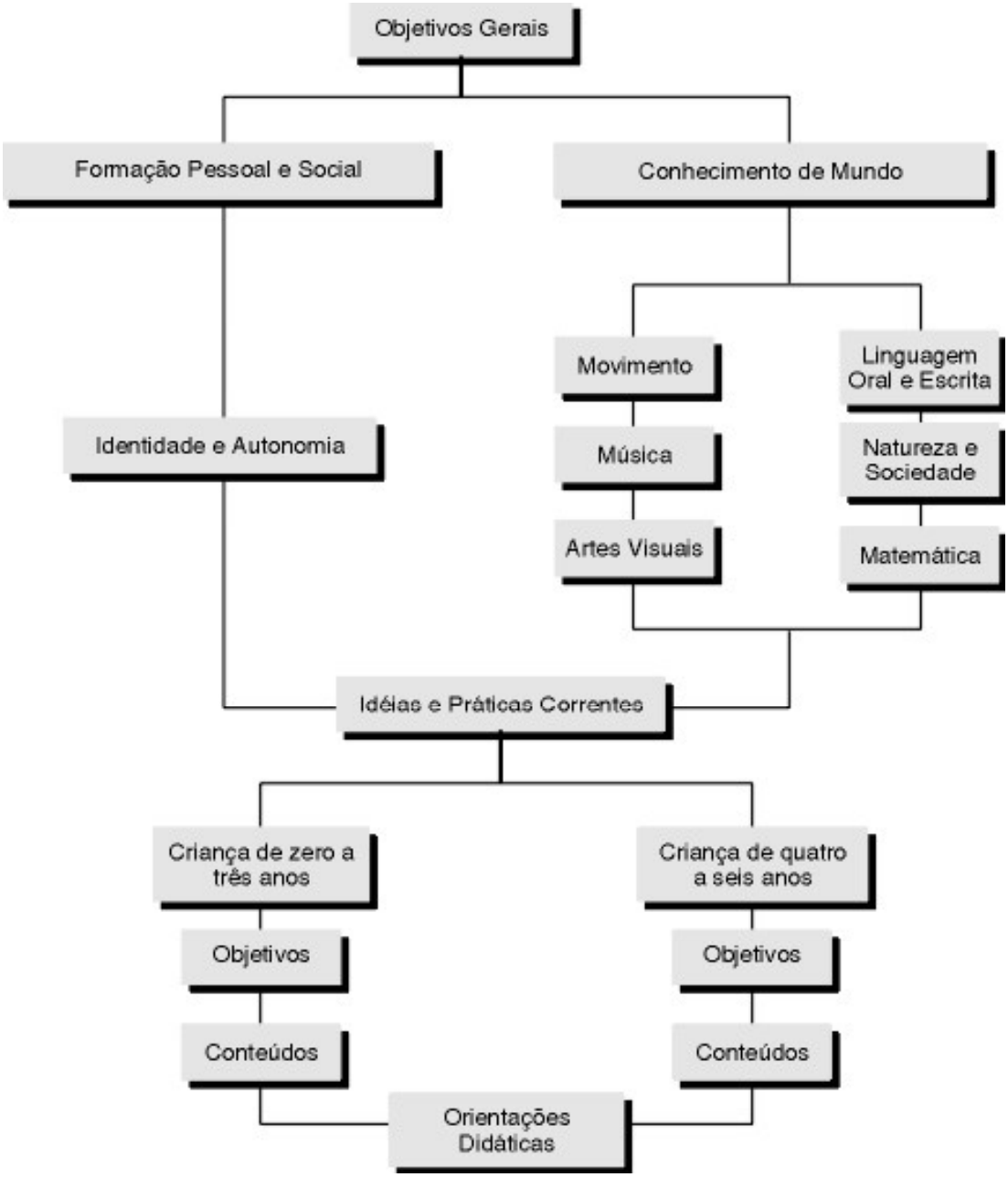
A partir dos quatro e até os seis anos, uma vez que tenham tido muitas oportunidades na instituição de educação infantil de vivenciar experiências envolvendo aprendizagens matemáticas, pode-se esperar que as crianças utilizem conhecimentos da contagem oral, registrem quantidades de forma convencional ou não convencional e comuniquem posições relativas à localização de pessoas e objetos.

A criança utiliza seus conhecimentos para contar oralmente objetos. Um aspecto importante a observar é se as crianças utilizam a contagem de forma espontânea para resolver diferentes situações que se lhe apresentam, isto é, se fazem uso das ferramentas. Por exemplo: se, ao distribuir os lápis, distribuem um de cada vez, tendo de fazer várias “viagens” ou se contam primeiro as crianças para depois pegar os lápis. Também pode-se observar se, ao contar objetos, sincronizam seus gestos com a seqüência recitada; se organizam a contagem; se deixam de contar algum objeto ou se o contam mais de uma vez. O professor deverá acompanhar os usos que as crianças fazem e os avanços que elas adquirem na contagem.

Em relação ao registro de quantidades, pode-se observar as diferentes estratégias usadas pelas crianças, como se desenham o próprio objeto, se desenham uma marca como pauzinhos, bolinhas etc., se colocam um número para cada objeto ou se utilizam um único numeral para representar o total de objetos.

A localização de pessoas e objetos e sua comunicação pode ser observada nas situações cotidianas nas quais esses conhecimentos se façam necessários. Pode-se observar se as crianças usam e comunicam posições relativas entre objetos e se denominam as posições de localização.

ESTRUTURA DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL



BIBLIOGRAFIA

Documentos oficiais

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil.

Anais do IV Simpósio Latino-Americano de Atenção à Criança de Zero a Seis Anos. II Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996. (no prelo)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Propostas curriculares estaduais

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

Propostas curriculares municipais

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

Propostas curriculares internacionais

ARGENTINA. *Actualización curricular artes-música*. Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires. Secretaria de Educación. Dirección de currículum. Documento de Trabajo n. 2, 1996.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Obras

ABADI, S; KOTIN, C e ZIELONKA, L. *Música, maestro!* Buenos Aires: Editorial Humanitas, 1992.

ABEM. Associação Brasileira de Educação Musical. *Revista da ABEM*, ano 3, n. 3. UFBA: jun./1996.

ABEM. Associação Brasileira de Educação Musical. *Revista da ABEM*, ano 2, n. 2. Porto Alegre: UFRGS, jul./1995.

_____. *Anais* do III Encontro Anual da ABEM. Salvador: jun./1994.

_____. *Anais* do II Encontro Anual da ABEM. Porto Alegre: maio/1993.

_____. *Anais* do I Encontro Anual da ABEM. Porto Alegre: ago./1992.

_____. *Revista da ABEM*, ano 1, n. 1. Porto Alegre: UFRGS, maio/1992.

ABRAMOVICH, F. *Quem educa quem?* São Paulo: Summus, 1985.

AKOSHKY, J. *Cotidiáfonos*. Buenos Aires: Ricordi, 1996.

ALFAYA, M. e PAREJO, E. *Musicalizar... uma proposta para vivência dos elementos música*. São Paulo: Musimed, 1987.

ALMEIDA, R. D. e PASSINI, E. Y. *Espaço geográfico: ensino e representação*. São Paulo: Contexto, 1989.

ALVES, R. *Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. Conversas com quem gosta de ensinar. *Coleção Polêmica do Nosso Tempo*. São Paulo: Cortez, 1980.

ANDRADE, M. *Melodias do boi e outras peças*. São Paulo: Duas Cidades, 1987.

_____. *Cocos*. São Paulo: Duas Cidades, 1984.

_____. *Danças dramáticas do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia, em convênio com o Instituto Nacional do Livro, Fundação Nacional Pró-Memória, Brasília, 1982.

ANDRESS, B. Implicaciones de la teoria evolutiva del juego en el diseño de medios y ambientes adecuados para desarrollar experiencias musicales en relación com la edad de los niños pequeño. In: GAINZA, V. H. *Nuevas perspectivas de la educación musical*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1990.

ANTUNES, J. Criatividade na escola e música contemporânea. *Cadernos de estudo: educação musical*, n. 1. São Paulo: Atravez, 1990.

APEL, W. *Harvard dictionary of music*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press, 1975.

ARNHEIN, R. Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora. Trad. Ivone Terezinha de Faria. São Paulo: Pioneira/Edusp, 1980.

ARONOFF, F. W. *La musica y el niño pequeno*. Buenos Aires: Ricordi, s/d.

ARRUDA, Y. Q. *Cantos infantis*. São Paulo: Vitale, 1960.

ARTE & EDUCAÇÃO EM REVISTA. Ano 1, n. 1, out./1995. Porto Alegre: Rede Arte na Escola/Pólo UFRGS, 1995.

ASSELINEAU, M.; BÉREL, E. e TRÂN QUANG HAI. *Music on the world.* J. M. Fuzeau, Courlay, França, 1994.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BARBOSA, A. M. *Arte-educação: leituras no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva/Iochpe, 1991.

_____. *Teoria e prática da educação artística*. São Paulo: Cultrix, 1975.

BARTHES, R. Introdução à análise estrutural da narrativa *Análise estrutural da narrativa*. Petrópolis: Vozes, 1991.

BAYER, E. A reprodução e a produção musical em crianças: uma perspectiva cognitiva. *Revista Música*: Pesquisa e conhecimento. Porto Alegre: Mestrado e Doutorado em música. UFRGS, 1996.

BENENZÓN, R. *Teoria da musicoterapia: contribuição ao conhecimento do contexto não-verbal*. São Paulo: Summus, 1988.

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BERGMANN, K. A história na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*. v. 9, n. 19, p. 29-42. São Paulo: set.89/fev.90.

BERNAL, J. D. *Ciência na história*. 7 v. Lisboa: Horizonte, 1978.

BERTHELOT, R. e SALIN, M. H. *La enseñanza de la geometria en la escuela primária*. Laboratório de Didáctica de las Ciencias y Técnicas. Universidad Bordeaux - IUFM de Aquitania I: s/d.

BITLLOCH, M. T. Para qué es necesaria la matemática en la educación infantil? *Uno, Revista de Didáctica de las Matemáticas*, n. 1, jul./94, p.7-14.

BITTENCOURT, C. M. F. Produção didática e programas de ensino das escolas paulistas nas primeiras décadas do século XIX. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 15, n. 2, p. 167-187. São Paulo: jul./dez. 1989.

BIZZO, N. *Ciências: fácil ou difícil?* São Paulo: Ática (no prelo).

BLACKING, J. *Music, culture and experience: selected papers of John Blacking*. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.

BLACKING, J. *The biology of music-making*. In: MYERS, H. (ed.). *Ethnomusicology: an introduction*. Nova York: Macmillan Press, 1992.

BONDIOLI, A. e MANTOVANI, S. *Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos*. Uma abordagem reflexiva. Tradução Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998..

BOSI, A. Fenomenologia do olhar. In: NOVAES, A. (org.). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

_____. *Reflexões sobre arte*. São Paulo: Ática, 1985.

BRAUDEL, F. *História e ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença, 1986.

BREIM, R.; ZEIN, E. e NEDER, H. M. *Percepção e alfabetização musical: PAM* . Edição dos autores. São Paulo, 1992.

BRISSIAUD, R. *¿Contar en el jardin de infantes? Si, pero...* Conferência feita no Curso Nacional de Formación de los PEN, IDEN y maestros formadores: "Las matemáticas en la escuela primária", em Saint-Brieuc, em 9 de diciembre de 1987. Tradução de Capdevielle, B.; Willson, P. e Varela, L., para o Programa de Transformación de la Formación Docente. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos. Ministerio de Cultura e Educación. Julio 1994.

BRITO, T. A. Cenas musicais I: a música do "Sombra". *Cadernos de estudos: educação musical*, n. 1. São Paulo: Atravez, 1990.

BRODY, T. A. La historia de la ciencia em la enseñanza. *Revista Latinoamericana de Historia de las Ciencias y la Tecnologia*, v. 1, n. 2, p. 195-204. México: 1984.

BRONOWSKI, J. *As origens do conhecimento e da imaginação*. Brasília: Editora da UnB, 1985.

_____. *Arte e conhecimento: ver, imaginar, criar*. Trad. Artur Lopes Cardoso. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. *Ciências e valores humanos*. Belo Horizonte: Itatiaia/São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1979.

BRUN, J. Evolución de las relaciones entre la psicologia del desarrollo cognitivo y la didáctica de las matemáticas. In: *Vingt ans de didactique des mathématiques en France*. Hommage a Guy Brousseau et Gerard Vergnaud. La Pensée Sauvage Editions, 1994.

BRUNER, J. *O processo da educação*. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1968.

BUORO, A. B. O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione, 1990.

CAMARGO, L. (org.). *Arte-educação: da pré-escola à universidade*. São Paulo: Nobel, 1989.

CANCLINI, N. G. *A socialização da arte: teoria e prática na América Latina*. Rio de Janeiro: Cultrix, 1984.

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

CARVALHO, A. e CARVALHO, D. *Como se cantava antigamente.* Belo Horizonte: Editora Lé, 1987.

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

CASTEDO, M. L. *Leitura e escrita*. Diversidade e continuidade nas situações didáticas. Documento 1/97. Dirección de Educación Primária de La Dirección General de Cultura y Educación de La Província de Buenos Aires, 1997.

CASTORINA, J. A. e cols. *Psicogênese e ilusões pedagógicas. Psicologia genética*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

CASTRO, E.; RICO, L. e CASTRO, E. *Numeros y operaciones: fundamentos para una aritmetica escolar*. *Matemáticas: cultura y aprendizage*. Madri: Editorial Sintesis, 1996.

CAUDURO, V. R. *Iniciação musical na idade pré-escolar.* Porto Alegre: Sagra, 1989.

CENTRO DE PESQUISAS PARA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Projeto Raízes e Asas*. MEC.

CERQUETTI-ABERKANE, F. e BERDONNEAU, C. *O ensino de matemática na educação infantil*. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CHARTIER, A. M. e HEBRARD, J. *Lire, écrire, entrer dans le monde de lécrit*. Paris: Hartier, 1991.

CHAUI, M. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, A. (org.). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

CHIPP, H. B. *Teoria da arte moderna*. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

CHOKSY, L. *Teaching music in the twentieth century*. Englewwod Cliffs: Prentice-Hall, 1986.

_____. *The Kodály method: comprehensive music education from infant to adult.* 2. ed. New Jersey: Prentice-Hall, 1983.

COLI, J. *O que é arte*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

COLINGWOOD, R. G. *Ciência e filosofia: a idéia de natureza*. Lisboa: Editorial Presença, s/d.

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

CONDE, C. *Significado e funções da música do povo na educação. Relatório de pesquisa.* Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais-INEP/MEC: 1978.

COSTA, M. S. R. A animação cultural na escola. *Pesquisa e Música*, v. 1, n. 2. Rio de Janeiro: Conservatório Brasileiro de Música, 1995.

CUBERES, M. T. G. (org.). *Educação infantil e séries iniciais: articulação para a alfabetização*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CUNHA, J. e RALHA, S. *Iniciação musical dos 3 aos 12 anos*. Porto, Portugal: Contraponto Edições, 1990.

CUNHA, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 5. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

DALCROZE, E. J. *Le Rythme, la musique et l'éducation*. Lausanne: Foetish Fréres S/A Editeurs, s/d.

DANOFF, B. e BARR. *Open for children: for those interested in early childhood education.* Nova York: McGraw-Hill, 1977.

DELALANDE, F. *Le condotter musicali. Comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica*. Bologna: Cooperativa Libraria Universitaria, Editrice Bologna, 1993.

_____. *Le Bipôle objet. Conduites*. Réflexions sur l'objetif de la sémiologie musicale. Études Littéraires. Paris: Institut National de l'Audiovisual, Hiver 1988-1989.

_____. *La Musique est un jeu d'enfant*. Paris: Éditions Buchet/Chastel, 1984.

_____. *Pédagogie musicale d'eveil*. Paris: Institut National de l'Audiovisual, 1979.

DELORS, J. Educar para o futuro. *Correio da Unesco*, (6), ano 24. Rio de Janeiro: 1996.

DELVAL, J. *Aprender a aprender: o desenvolvimento da capacidade de pensar*. São Paulo: Papirus, 1997.

DERDYK, E. *Sobre a figura humana*. São Paulo: Scipione, 1990.

_____. *Formas de pensar o desenho*. São Paulo: Scipione, 1989.

DIETZSCH, M. J. *Um texto, vários autores*. Tese de doutorado. São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1989.

DOLLE, J. M. *Para compreender Jean Piaget.* Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

DRIVER, R.; GUESNE, E. e TIBERGHIEN, A. *Ideas científicas en la infancia y la adolescência*. Madri: Ediciones Morata, 1989.

DUARTE JR., J. F. *Fundamentos estéticos da educação*. São Paulo: Cortez/Universidade de Uberlândia, 1981.

DUARTE, L. *Canções infantis.* Porto Alegre: Kuarup, 1987.

DUHALDE, M. E. e CUBERES, M. T. G. *Encontros iniciais com a matemática: contribuições à educação infantil*. Trad. M. Cristina Fontana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

EDWARDS, C. P. *The hundred languages of children: Reggio Emilia approach to early childhood education.* Estados Unidos: Ablex Publishing Corporation, 1993.

EISNER, W. *Processos cognitivos y currículum. Una base para decidir loque hay para enseñar*. Barcelona: Ediciones Martins Roca, 1987.

ELKONIN, D. B. *Psicologia del juego*. Madri: Visor Libros, 1980.

ELLIOT, J. E. El papel de la musica y de la experiencia musical en la sociedad moderna: hacia una filosofia global de la educación musical. In: GAINZA, V. H. *Nuevas perspectivas de la educación musical*. Buenos Aires: Guadalupe, 1990.

FARIA, A. L. G. Da escola materna à escola da infância: a pré-escola na Itália hoje. *Cadernos Cedes*, n. 37. Campinas: Papirus, 1995.

FAYOL, M. *A criança e o número: da contagem à resolução de problemas*. Trad. Rosana Severino Di Leone. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL. *Anais* do VII Congresso Nacional. Florianópolis: Udesc, 1995.

FERNANDES, D.; BORRALHO, A. e AMARO, G. (orgs.). Resolução de problemas:

processos cognitivos, concepções de professores e desenvolvimento curricular. *Temas de Investigação*, n. 2. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.

FERNANDES, J. N. *Oficinas de música no Brasil.* História e metodologia. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias, 1997.

FERRAZ, M. H. T e FUSARI, M. F. R. *Metodologia do ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRO, E. A escrita... antes das letras. In: SINCLAIR, H. (org.). *A produção de notações na criança*. São Paulo: Autores Associados, 1990.

FERREIRO, E. (org.). *Os filhos do analfabetismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRO, E. e PALÁCIO, M. G. *Os processos de leitura e escrita. Novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERRERO, M. I.; FURNÓ, S. C. *Musijugando.* Actividades de Educación Musical. Buenos Aires: EME, 1977

FERRERO, M. I.; FURNÓ, S. C.; LANFRANCHI, A. V. L. e QUADRANTI, R. A. *Planeamiento de la enseñanza musical*. Buenos Aires: Ricordi, 1979.

FIGUEIREDO, M. T. É importante ensinar ciências desde as primeiras séries. *Revista de Ensino de Ciências*. São Paulo: Funbec, nov./1989.

FIGUEIREDO, S. L. F. *O desafio da formação do professor de música*. Florianópolis: Núcleo de Publicações CED-UFSC, Série Documentos, 1996.

FLUSSER, V. A música (contemporânea) e a prática musical com crianças. *Cadernos de estudo: educação musical*, n. 2/3. São Paulo: Atravez, 1991.

FONTERRADA, M. *A educação musical no Brasil.* Anais do II Encontro da ABEM, 1993.

_____. *Educação musical. Investigação em quatro movimentos: poslúdio, coral, fuga, final*. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC, 1991.

FRADE, M. C. N. *Folclore.* São Paulo: Global, 1991.

FREINET, C. O *método natural II: a aprendizagem do desenho*. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.

_____. *As técnicas Freinet da escola moderna*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro. Teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, s/d.

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

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRIDMAN, R. *Los comienzos de la conducta musical*. Buenos Aires: Paidós, 1974.

FRIENDENREICH, C. A. *A educação musical na escola Waldorf*. São Paulo: Editora Antroposófica, 1990.

FUKS, R. Reflexões sobre o conceito de pioneirismo na educação musical brasileira. *Cadernos de estudo: educação musical*, n. 4/5. Belo Horizonte: UFMG; São Paulo: Atravez, 1994.

_____. Prática musical da escola normal: uma história não escrita. *Cadernos de estudo: educação musical*, n. 2/3. São Paulo: Atravez, 1991a.

_____. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991b.

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. O cotidiano da pré-escola. *Série Idéias*, n. 7. São Paulo: FDE, 1990.

GAGNARD, M. *Iniciação musical dos jovens*. Lisboa: Editorial Estampa, 1981.

GAINZA, V. H. *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI*. Buenos Aires: Guadalupe, 1997.

_____. *Juegos de manos, 75 rimas e canciones tradicionales con manos y otros gestos*. Buenos Aires: Guadalupe, 1996.

_____. *Nuevas perspectivas de la educación musical*. Buenos Aires: Guadalupe, 1990a.

_____. A improvisação musical como técnica pedagógica. *Cadernos de estudo: educação musical*, n. 1. São Paulo: Atravez, 1990b.

_____. *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus, 1988.

_____. *A improvisação musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1983.

_____. *Ocho estudios de psicopedagogia musical*. Buenos Aires: Paidós, 1982.

_____. *Fundamentos, materiales y tecnicas de la educación musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1977.

_____. *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1964.

GALVÃO, I. A questão do movimento no cotidiano de uma pré-escola. *Cadernos de Pesquisa*, n. 98. São Paulo: ago./1996.

_____. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GARCIA, R. M. R e MARQUES, L. A. *Brincadeiras cantadas*. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

GARDNER, H. *As artes e o desenvolvimento humano.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

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

_____. *Estruturas da mente.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARMENDIA, E. *Educación audioperceptiva.* Buenos Aires: Ricordi Americana, 1981.

GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel (PR): Assoeste Ed. Educativa, 1987.

GHIRALDELLI JR., P. *Reelaboração da didática e história concreta*. São Paulo: UFSCar, s/d.

GOMBRICH, E. H. *A história da arte*. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1988.

GONZÁLEZ, L. E. Área de educação física e critérios de avaliação da área de educação física. *Diseño curricular para la educación inicial*. Secretaria de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires, 1989.

GRAETZER, G e YEPES, A. *Introducción a la practica del Orff-Schulwerk.* Buenos Aires: Barry, 1961.

HALLIDAY, M. A. K. *A linguagem como semiótica social*. A interpretação social da linguagem e do significado. México: F.C.E., 1986.

HAMBURGER, J. (coord.) *A filosofia das ciências hoje*. Lisboa: Fragmentos, 1988.

HANSEN, M. K. *Educación precoz y estimulación auditiva*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica S/A, 1981.

HARGREAVES, D. J. *The social psichology of music.* Oxford University Press: 1997.

HARLEN, W. *Enzeñanza y aprendizage de las ciencias*. Madri: Ediciones Morata, 1985.

HART, A. e MANTELL, P. *Música para niños*. México: Selector, 1994.

HENRIQUE, L. *Instrumentos musicais.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1988.

HERNANDEZ, F. e VENTURA, M. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. *La organización del currículum por proyetos de trabajo*. Barcelona: Grab & Ice, 1992.

HERNANDEZ; HOBSBAWM, E. e RANGER, T. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HEYLEN, J. *Parlenda, riqueza folclórica.* São Paulo: Hucitec, 1987.

HOWARD, W. *A música e a criança* São Paulo: Summus, 1984.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: a brincadeira como elemento da cultura*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1980.

IAVELBERG, R. Pedagogia da arte ou arte pedagógica: um alerta para recuperação das oficinas de percurso de criação pessoal no ensino da arte. *Pátio, Revista Pedagógica*. Ano I, n. 1, maio/julho. Porto Alegre: Artes Médicas 1997a.

_____. Reflexão sobre a prática da releitura. In: *Boletim Arte na Escola*, n. 17. Porto Alegre: Fundação Iochpe, 1997b.

IFRAH, G. *Os números: a história de uma grande invenção*. São Paulo: Globo, 1996.

INRP-ERMEL. *Aprentissages numériques et résolution de problèmes. Cycle des aprentissages: grande section de maternelle*. Paris, 1995.

JARITONSKY, P. Área de expressão corporal e critérios de avaliação da área de expressão corporal. *Diseño curricular para la educación inicial*. Secretaria de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires, 1989.

JEANDOT, N. *Explorando o universo da música*. São Paulo: Scipione, 1990.

_____. *Eu solfejo, cantando as canções de minha terra*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1972.

KAMII, C. e DECLARK, G. *Reiventando a aritmética: implicações da teoria de Piaget*. Campinas: Papirus, 1996.

KAMII, C. e DEVRIES, R. *O conhecimento físico na educação pré-escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____. *O conhecimento físico na educação pré-escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

KANDINSKY, W. *Do espiritual na arte*. Trad. Alvaro Cabral e Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KATER, C. (org.). *Livro dos jogos.* Belo Horizonte: Projeto Música na Escola/SEE-MG, 1997.

KATO, M. (org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1988.

KELLOG, R. *Children's drawings, children's mind*. Nova York: Avon Books, 1979.

_____. *Analysing children's art*. Califórnia: Mayfield Publishing, 1969.

KENNEDY, M. *Dicionário Oxford de música.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1994.

KISHIMOTO, T. M. (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KNELLER, G. F. *A ciência como atividade humana*. Rio de Janeiro: Zahar Editores/ Edusp, 1980.

KOELLREUTTER, H. J. O humano: objetivo de estudos musicais na escola moderna. *Anais* do 3º Simpósio Paranaense de Educação Musical. Londrina, 1994.

_____. Educação musical no terceiro mundo. *Cadernos de estudo: educação musical*, n. 1. São Paulo: Atravez, 1990a.

_____. *Terminologia de uma nova estética da música.* Porto Alegre: Editora Movimento, 1990b.

_____. *Introdução à estética e à composição contemporânea.* Porto Alegre: Editora Movimento, 1987.

KOSSOY, B. A fotografia como fonte histórica: introdução à pesquisa e interpretação das imagens do passado. *Coleção Museu e Técnicas*. São Paulo, 1980.

KRAMER, S. (org.). *Com a pré-escola nas mãos. Uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ática, 1993.

KRASILCHICK, M. *O professor e o currículo das ciências*. São Paulo: Pedagógica e Universitária/ Ed. Universidade de São Paulo, 1987.

KREY, L. *Lira juvenil: 400 cantos de todo o mundo para a juventude do Brasil*. Porto Alegre: Faculdade Portoalegrense de Educação, Ciências e Letras, 1982.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K. e DANTAS, H. *Piaget, Vygotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.* São Paulo: Summus, 1992.

LABAN, R. *Danza educativa moderna*. Barcelona: Paidós, 1978a.

_____. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1978b.

LABORDE, C. Problemas de la enseñanza de la geometria en el colegio. In: *Annales de Didactique et de Sciencies Cognitives*, 1, p. 75-93. IREM de Strasbourg, 1998.

LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.

LANGER, S. *Filosofia em nova chave*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

LAPIERRE, A. *Reeducação física*. 6. ed. São Paulo: Manole, 1987.

LE GOFF, J. *História e memória*. Campinas: Unicamp, 1990.

LEBOULCH, J. *O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos*. 5. ed. Porto Alegre: 1981.

LEITE, R. S. Um olhar sobre situações narrativas envolvendo crianças pequenas em creches e pré-escolas. *Anais* do Seminário comemorativo Linguagem sob a troca de olhar entre a educação e a saúde. São Paulo: FMUSP, 1995.

LEMOS, C. T. G. *Língua e discurso na teorização sobre aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Letras de Hoje, dez./1995.

_____. Sobre ensinar e aprender no processo de aquisição da linguagem. *Caderno de Estudos Lingüísticos*. Campinas, 1992.

_____. Sobre aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original. *Iberoamericana*, n. 1, 1984.

LENTIN, L. Apprentis parleurs, graines de lecteurs. La Maternelle. Une école en jeu: l'enfant avant l'élève. *Revue Autrement,* série mutations, n. 114, p. 47-53, abr./1990.

LERNER, D. *¿Es posible leer en la escuela?*. Paper da conferencia proferida no 2º Congresso Nacional de Leitura. Bogotá, maio de 1995.

_____. *Matemática na escola: aqui e agora*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LERNER, D. e PIZANI, A. P. *El aprendizage de la lengua escrita en la escuela. Reflexiones sobre la propuesta pedagógica construtivista*. Ministerio de Educación. Dirección de Educación Especial. Fundación para el Desarrollo de la Educación Especial. Editorial Kapelusz Venezoelana, 1990.

LERNER, D. e SADOVSKY, P. O sistema de numeração: um problema didático. In: PARRA, C. e SAIZ, I. *Didática da matemática. Uma reflexão psicopedagógica.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LIMA, L. O. *A construção do homem segundo Piaget.* São Paulo: Summus Editorial, 1984.

LOWENFELD, V. *A criança e sua arte*. Trad. Miguel Maillet. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LOWENFELD, V. e BRITTAIN, W. L. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUC, J. N. *La enseñanza de la historia atraves del meio*. Madri: Cincel, 1981.

LUCINI, F. G. Temas transversales y educación en valores. *Colección Hacer Reforma*. Madri: Gupo Anaya, 1994.

LUQUET, G. H. *O desenho infantil*. Porto: Editora do Minho, 1969.

LURIA, A. e YODOVICH, F. I. *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança.* Trad. José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

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

_____. *O construtivismo e sua função educacional*. São Paulo: Ipusp, 1992.

MACHADO, M. L. *Pré-escola é não é escola. A busca de um caminho*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

MACHADO, R. *Arte-educação e o conto de tradição oral: elementos para uma pedagogia do imaginário*. Tese de doutorado. São Paulo: ECA/USP, 1989.

MARCONI, M. A. *Brinquedos cantados e danças do Brasil*. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1978.

MARGAIRAZ, D. *A utilização de documentos na aprendizagem de história e de geografia*. Paris, n. 85, out./nov./dez. 1988. Texto traduzido e adaptado para o curso de Prática de Ensino de História, por Circe F. Bittencourt. São Paulo: Feusp, maio/1991.

MARSICO, L. *A voz infantil e o desenvolvimento músico-vocal*. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia, 1979.

MARSICO, L. O. *A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

MARSON, A. Reflexões sobre o procedimento histórico. In: SILVA, M. A. (org.). *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

MARTINS, M. C.; FREIRE, M.; DAVINI, J. e CAMARGO, F. Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão. Instrumentos Metodológicos II. *Série Seminários*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

MARTINS, R. Representação e imagem. Em busca da aprendizagem. *Fundamentos da educação musical*. Porto Alegre: ABEM, 1993.

_____. *Educação musical: conceitos e preconceitos*. Rio de Janeiro: Funarte, 1985.

MELO, V. *Folclore infantil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1985.

MÉRIDIEU, F. *O desenho infantil*. São Paulo: Cultrix, 1990.

MERLEAU-PONTY, M. *O primado da percepção e suas conseqüências filosóficas*. Trad. Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papiros, 1990.

_____. Texto sobre estética. In: MERLEAU-PONTY. *Coleção Os Pensadores*.Trad: Marilena de Souza Chauí, Nelson Alfredo Aguilar e Pedro de Souza Moraes. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MERRIAM, A. O. *The anthropology of music*. EUA: North-West University Press, 1964.

MILLIAT, C. e NEYRET, R. *Juegos y elaboración de reglas en el nivel inicial*. Trad. Irma Saiz. Grand N, n. 46, 1990.

MIRÓ, J. *A cor dos meus sonhos: entrevista com Gearges Raillard*. Trad. Neide Luiza de Rezende. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

MOREIRA, A. A. A. *O espaço do desenho: a educação do educador*. São Paulo: Instituto de Psicologia/USP, 1983.

MORENO, J. L. *Psicologia de la musica e educación musical*. Madrid: Visor, 1995.

MOURA, I. C. (org.). *Musicalizando crianças: teoria e prática da educação musical*. São Paulo: Ática, 1989.

NADAI, E. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, v. 13, n. 25/26. São Paulo: ANPUH/Marco Zero/SCT-CNPq/Finep, set. 1992/ ago. 1993.

_____. A escola pública contemporânea: Os currículos oficiais de história e o ensino temático. *Revista Brasileira de História*, v. 6, n. 11, p. 99-116. São Paulo, set. 1985/fev. 1986.

NADAI, E. e BITTENCOURT, C. M. F. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, J. (org.). *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1988.

NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS. *Normas para o currículo e a avaliação em matemática escolar*. Trad. Associação de Professores de Matemática. 1991.

NATTIEZ, J. J. Situação da semiologia musical. In: NATTIEZ, J. J. et alli. *Semiologia da música*. Lisboa: Vega, s/d.

NEMIROVSKY, M. Leer no es lo inverso de escribir. In: TEBEROSKY, A. e TOLCHINSKY, L. *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana, 1995.

NOVAES, I. C. *Brincando de roda*. Rio de Janeiro: Agir, 1983.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1992.

OLIVEIRA, A. *Fundamentos da educação musical*. Porto Alegre: ABEM, 1993.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky. Aprendizagem e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

OLSON, D. *O mundo no papel*. São Paulo: Ática, 1997.

ORTON, A. *Didáctica de las matemáticas. Cuestiones, teoría y práctica en el aula*. Madri: Ministerio de Educación y Ciencia/Ediciones Morata, 1990.

OSAKABE, H. Linguagem e educação. In: MARTINS, M. H. (org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1994.

OSTROWER, F. *Acasos e criação artística*. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

_____. *Universos da arte*. Rio de Janeiro: Campus, 1983.

_____. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1978.

PALMER, M. Starting points: music in the Prekindergarten classroom. In: PALMER, M. e SIMS, W. *Music in Prekindergarten. Planning & teaching,* Music Education National Conference. Reston, Virginia, USA: 1993.

PAREYSON, L. *Estética: teoria da formatividade*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1993.

PARRA, C. e SAIZ, I. *Didática da matemática. Uma reflexão psicopedagógica.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PARSONS, J. M. *Compreender a arte*. Lisboa: Presença, 1992.

PAYNTER, J. *Hear and now.* Londres: Universal Press, 1972.

_____. *Sound & silence*. Londres: Universal Press, 1970.

PAZ, E. A. Um estudo sobre as correntes pedagógico-musicais brasileiras. *Cadernos Didáticos UFRJ*, n. 11. 1993.

_____. *500 canções brasileiras.* Rio de Janeiro: Luis Bogo, 1989.

PEDROSA, I. *Da cor à cor inexistente*. Rio de Janeiro: Leo Chistiano, 1989.

PENNA, M. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990.

PERRONI, M. C. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PESCETTI, L. M. *Taller de juegos.* Buenos Aires: Editorial Guadalupe, s/d.

PETERS, A. *The units of language acquisition*. Cambridge University Press, 1983.

PETROVSKI, A. *Psicologia evolutiva y pedagogica*. Moscou: Editorial Progress, 1979.

PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

_____. *Epistemologia genética*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. *O nascimento da inteligência na criança.* Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

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

_____. *A gênese do número na criança.* Rio de Janeiro: Zahar, 1975b.

_____. *Biologia e conhecimento*. Lisboa: Rés Editora, 1976.

_____. *A noção de tempo na criança*. Rio de Janeiro: Record, s/d.

PIAGET, J. e INHELDER, B. *Desenvolvimento das quantidades físicas na criança*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1984.

_____. *A psicologia da criança.* São Paulo: Difel, 1982.

_____. *O desenvolvimento das quantidades físicas na criança: conservação e atomismo.* Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PILLAR, A. D. *Desenho e construção do conhecimento na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995a.

_____. *Desenho e escrita como sistema de representação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995b.

POLLAK, M. *Memória e identidade social*. Estudos Históricos, v. 5, n. 10, p.200-212. Rio de Janeiro, 1992.

POZO, J. I. et alii. Como enseñar el passado para entender el presente: observaciones sobre la didáctica de la historia. *Infancia, Aprendizaje*, n. 24, p. 55-68. Madri, 1983.

PRINS, G. História oral. In: BURKE, P. (org.). *A escrita da história*. Traduzido por Magda Lopes. São Paulo: Unesp/Novas Perspectivas, 1992.

QUEIROZ, M. *Brincando de roda*. Rio de Janeiro: Erca, 1996.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". In: VON SIMSON, O. M. (org.). *Experimentos com história de vida. Enciclopédia aberta de ciências sociais*, v. 5. São Paulo: Vértice, 1988.

READ, H. *A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte*. Trad. Fernando Nuno. São Paulo: Summus, 1986.

_____. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

REAM, A. *Um estudo sobre a voz infantil.* Rio de Janeiro: Metodista, 1956.

RECIO, A. M. e RIVAYA, F. J. *Una metodologia activa y ludica para la enseñanza de la geometria*. Madri: Editorial Sintesis, 1989.

REGO, L. L. B. *Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré- escola*. São Paulo: FTD, 1988.

REGO, T. C. *Vygotsky, uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

REIGOTA, M. *Meio ambiente e representação social*. São Paulo: Cortez, 1995.

REILY, L. Usos da arte na pré-escola. In: CAMARGO, L. *Arte-educação. Da pré-escola à universidade*. São Paulo: Nobel, 1989.

RENARD, C. *Le Geste musical*. Paris: Éditions Hachette/Van del Velde, 1982.

REZENDE, A. *Nossos avós contavam e cantavam.* Belo Horizonte: Carneiro, 1957.

RIO, M. J. *Psicopedagogia da língua oral: um enfoque comunicativo.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ROCCO, M. T. F. Pensamento, linguagem e língua materna: um mapeamento preliminar das posições de Vygotsky, Piaget e Chomsky. *Rev. Linha d'Água* (APLL), n. 6, pp. 43-51.

RODARI, G. *Gramática da fantasia*. São Paulo: Summus, 1982.

RODRIGUES, A. A. *Rodas, brincadeiras e costumes.* Rio de Janeiro: Pluarte, 1984.

RODRIGUES, J. P. *Cantigas de roda.* Porto Alegre: Magister, 1992.

ROJO, R. (org.). Alfabetização e letramento. *Coleção Letramento, Educação e Sociedade*. Campinas: Mercado Aberto, 1988.

RONCA, P. A. C. e TERZI, C. A. *A aula operatória e a construção do conhecimento*. São Paulo: Editora do Instituto Esplan, 1995.

SALVADOR, C. C. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SALVADOR, C.; MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I. e ZABALA, A. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

SANTANA, J. A. *A escola canta.* Florianópolis: UFSC, 1986.

SANTOS, M. *A redescoberta da natureza*. Aula inaugural da FFLCH-USP, 1992.

SANTOS, R. M. S. Carro não anda sem boi. In: KATER, C. (org.). *Cadernos de estudo: educação musical*. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/Fapemig, 1997.

_____. Crítica, prazer e criação no ensino-aprendizagem musical. *Anais* do 4º Simpósio Paranaense de Educação Musical. Londrina: 1995.

_____. Aprendizagem musical não-formal em grupos culturais diversos. *Cadernos de estudo: educação musical*, n. 2/3. São Paulo: Atravez, 1991.

_____. Repensando o ensino da música. *Cadernos de estudo: educação musical*, n. 1. São Paulo: Atravez, 1990.

SANTOS, V. M. Matemática no ciclo básico: em busca de significado. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *A criança e o conhecimento: retomando a proposta pedagógica do ciclo básico*. São Paulo: SEE/CENP, 1990.

SARTRE, J. P. *As palavras*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Editores Associados/Cortez, 1988.

SAYÃO, D. T. *Educação física na pré-escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado*. Dissertação de mestrado. Florianópolis: Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 1996.

SCHAFER, R. M. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

SCHOENFELD, A. Porque toda essa agitação a cerca da resolução de problemas? Artigo publicado pela revista *Z.D.M.*, n. 91/1.

SERAFINE, M. L. *Music as cognition.* Nova York: Columbia University Press, 1988.

SILVA, L. F. S. e WÖHL, C. *Cante e dance com a gente.* Porto Alegre: Isaec, 1991.

SILVA, M. J. B. *Manual projeto bola pra frente*. São Paulo: Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança, 1997.

_____. O gesto justo no jogo ou o jogo de ajustar o gesto. *Revista Trino*, n. 1. Escola da Vila. São Paulo, s/d.

SINCLAIR, A. *A produção de notações na criança-linguagem, número, ritmos e melodias*. São Paulo: Cortez, 1990.

SLOBODA, J. *Musical beginnings: origins and development of musical competence.* Oxford University: 1996.

_____. *Generative processes in music. The psichology of performance, improvisation and composition.* Nova York: Clarendon Press, 1988.

_____. *The musical mind.* Oxford: Clarendon Press, 1985.

SMOLKA, A. L. *A criança na fase inicial da escrita*: a alfabetização como processo discursivo. Campinas: Cortez/Unicamp, 1988.

SMOLKA, A. L. e GÓES, C. *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1993.

SNYDERS, G. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, S. J. *Infância e linguagem: Bakthin, Vygotsky e Benjamin*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1996.

STORMS, G. *100 jogos musicais. Atividades práticas na escola*. Rio Tinto, Portugal: Edições Asa, 1996.

SWANWICK, K. *Musical knowledge: intuition, analysis and music education.* Londres: Routledge, 1994.

_____. *Permanecendo fiel à música na educação musical*. Porto Alegre: ABEM, 1993.

_____. *Music, mind and education.* Londres: Routledge, 1988.

_____. *A basis for music education*. Berkshire: Nfer-Nelson, 1979.

TEBEROSKY, A. Compor textos. In: TEBEROSKY, A. e TOLCHINSKY, L. *Além da alfabetização*. São Paulo: Ática, 1995.

_____. *Aprendendo a escrever*. São Paulo: Ática, 1994.

_____. *Psicopedagogia da linguagem escrita*. São Paulo: Trajetória/Unicamp, 1989.

TEBEROSKY, A. e CARDOSO, B. (orgs.) *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. São Paulo: Trajetória/Unicamp, 1989.

TEBEROSKY, A. e TOLCHINSKY, L. *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana, 1995.

THÉRIAULT, J. *J'apprends à lire... aidez-moi!*. Montréal (Québec), Canadá: Les Éditions Logiques, 1995.

THOMAS, R. *MMCP interaction: early childhood curriculum*. Athens, Ohio: Americole, 1979.

TOLCHINSKY, L. Aprendizagem da linguagem escrita. São Paulo: Ática, 1995a.

_____. Desenhar, escrever, fazer números. In: TOLCHINSKY, L. e TEBEROSKY, A. *Além da alfabetização*. São Paulo: Ática, 1995b.

_____. Lo práctico, lo científico y lo literario: tres componentes de la noción de "alfabetismo". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, n. 6, p. 53-62, 1990.

TOLCHINSKY, L. e TEBEROSKY, A. Más allá de la alfabetización. Nº extraordinário de *Infancia y Aprendizaje*, 58. Madri: 1992.

TOWNSEND, A. B. L. e WILKINSON, M. *Practical guides maths*. Londres: Scholastic, 1992.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física. *Motrivivência*, ano 7, n. 8. Santa Catarina: dezembro de 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Diretrizes curriculares para a educação física no ensino fundamental e na educação infantil da rede municipal de Florianópolis*. Publicação oficial. Prefeitura do Município de Florianópolis: 1996.

VERGNAUD, G. *El niño, las matemáticas y la realidad: problemas de la enseñanza de las matemáticas en la escuela primária*. México: Trillas, 1991.

VILLA-LOBOS, H. *Canto orfeônico*. São Paulo: Vitale, 1951.

_____. *Guia prático: estudo folclórico musical*. São Paulo: Vitale, 1941.

VIVANCO, P. *Exploremos el sonido*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1986.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

_____. *Imagination and creativity in childhood in soviet psychology*, n. 28, v. 1, p. 84, 1984.

_____. *La imaginación y el arte en la infancia - ensayo psicológico.* Madri: Akal bolsillo, 1982.

WAJSKOP, G. *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1995.

WALLON, H. *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

_____. *As origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manole, 1989.

_____. A importância do movimento no desenvolvimento psicológico da criança. In: *Psicologia e educação da infância: antologia*. Lisboa: Estampa, 1975.

_____. *As origens do pensamento na criança.* Editora Manole, s/d.

WEIGEL, A. M. G. *Brincando de música: experiência com sons, ritmos, música e movimentos na pré-escola.* Porto Alegre: Kuarup, 1988.

WEISZ, T. *Por trás das letras*. São Paulo: FDE, 1992.

_____. De professor para professor: relação entre ensino e aprendizagem. *Série Formação Permanente*. São Paulo: Ática (no prelo).

WILLEMS, E. *El valor humano de la educación musical.* Barcelona: Paidós, 1981.

_____. *La preparación musical de los mas pequeños.* Buenos Aires: Eudeba, 1976.

_____. *As bases psicológicas da educação musical*. Fribourg: Éditions Pro Musica, 1970.

_____. *L'Oreille musicale*. Genebra: Pro-Musica, 1965.

WILSON, BRENT e MARJORIE. Mudando o conceito da criação artística: 500 anos de arte-educação para crianças. In: BARBOSA, A. M. e SALES, H. M. (orgs.). *O ensino da arte e sua história*. São Paulo: MAC/USP, 1990.

WILSON, F. R e ROEHMANN, F. L. *Music and child development.* Missouri: MMB Music, 1990.

WINNICOTT, D. W. *A criança e seu mundo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

WISNIK, J. M. *O som e o sentido.* São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

WITKOWSKI, N. (coord.). *Ciência e tecnologia hoje*. São Paulo: Ensaio, 1995.

WOOD, D. *Como as crianças pensam e aprendem*. Trad. Marcelo B. Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ZAGONEL, B. Do gesto ao musical: uma nova pedagogia. *Cadernos de estudo: educação musical*, n. 2/3. São Paulo: Atravez, 1991.

ZAMACOIS, J. *Teoria de la musica.* Barcelona: Labor, 1978.

ZANINI, W. (org.). *História geral da arte no Brasil*. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 1983.

ZIMMERMAN, M. P. Importancia de la teoria de Piaget en la educación musical, in as composers. *International Journal of Musica Education*. Huddersfield: ISME, 1996.

ZUCKEKANDL, V. *Sound and symbol*. Princenton: Princenton University Press, New Jersey, 1973.

FICHA TÉCNICA

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

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

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

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

Preparação do texto
Lilian Jenkino

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

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