



Curso de Capacitação: Auxiliar de Creche e Berçarista

Solicite agora mesmo seu certificado
de **60 Horas** (no link abaixo)

[\[Clique aqui para solicitar certificado\]](#)



Veja um modelo
do certificado!





**Somos a maior rede de Cursos
Pedagógicos do Brasil. Temos mais de
200 mil alunos matriculados em todo o
país!!**

**Nossos Cursos são reconhecidos e aprovados
pela ABED, Faculdades, Escolas, Prefeituras e
Instituições!**



Use o Certificado para:

- ✓ **Evolução Funcional**
- ✓ **Provas de Títulos**
- ✓ **Horas Complementares na Faculdade**
- ✓ **Concursos Públicos**
- ✓ **Processo de Recrutamento e Seleção**
- ✓ **Enriquecer seu Currículo**

DICAS IMPORTANTES PARA O BOM APROVEITAMENTO

- O objetivo principal é aprender o conteúdo, e não apenas terminar o curso.
- Leia todo o conteúdo com atenção redobrada, não tenha pressa.
- Explore as ilustrações explicativas, pois elas são fundamentais para exemplificar e melhorar o entendimento sobre o conteúdo.
- Quanto mais aprofundar seus conhecimentos mais se diferenciará dos demais alunos dos cursos.
- O aproveitamento que cada aluno tem é o que faz a diferença entre os “alunos certificados” e os “alunos capacitados”.
- A aprendizagem não se faz apenas no momento em que está realizando o curso, mas também durante o dia-a-dia. Ficar atento às coisas que estão à sua volta permite encontrar elementos para reforçar aquilo que foi aprendido.
- Aplique o que está aprendendo. O aprendizado só tem sentido quando é efetivamente colocado em prática





Sumário

Curso De Capacitação: Auxiliar De Creche e Berçarista Erro! Indicador não definido.

DICAS IMPORTANTES PARA O BOM APROVEITAMENTO.....Erro!
Indicador não definido.

MÓDULO I – A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO BERÇÁRIO 6

1. INTRODUÇÃO..... 6

1.1. ESTAR NO BERÇÁRIO 6

1.2. ALGUNS EIXOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO..... 7

2. FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE CRECHE 12

MÓDULO II – FASES DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL..... 20

3. CARACTERÍSTICA DA FAIXA ETÁRIA DOS 0 AOS 6 MESES..... 21

4. CARACTERÍSTICA DA FAIXA ETÁRIA DOS 6 AOS 12 MESES.... 23

5. CARACTERÍSTICA DA FAIXA ETÁRIA DE 01 AOS 02 ANOS..... 26

6. CARACTERÍSTICA DA FAIXA ETÁRIA DOS 2 AOS 3 ANOS 29

7. CARACTERÍSTICAS DA FAIXA ETÁRIA DOS 03 AOS 04 ANOS.. 31

8. CARACTERÍSTICA DA FAIXA ETÁRIA DOS 04 AOS 05 ANOS 33

9. CARACTERÍSTICAS DA FAIXA ETÁRIA DOS 5 AOS 6 ANOS..... 35

MÓDULO III – REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL 39

10. CARACTERÍSTICAS DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL 40

11. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE CRECHES E PRÉ-ESCOLAS 43

| | | |
|--|--|-----|
| 11.1 | A CRIANÇA | 45 |
| 11.2 | EDUCAR..... | 46 |
| 11.3 | CUIDAR..... | 48 |
| 11.4 | BRINCAR | 50 |
| 11.5 | ESPAÇO FÍSICO E RECURSOS MATERIAIS | 53 |
| 11.6 | ACESSIBILIDADE DOS MATERIAIS | 56 |
| MÓDULO IV – ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES PARA O COTIDIANO DO AUXILIAR DE CRECHE E BERÇARISTA | | 57 |
| 12. | PLANJAMENTO DE ATIVIDADES DIÁRIAS DE BERÇÁRIO | 57 |
| 13. | A IMPORTÂNCIA DE CONTAR HISTÓRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 72 |
| 13.1 | O QUE DEVEMOS LER PARA AS CRIANÇAS | 74 |
| 13.2 | - POR QUE CONTAR HISTÓRIAS ? | 75 |
| 13.3 | COMO CONTAR HISTÓRIAS ? | 77 |
| 14. | A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 81 |
| MÓDULO V – LEITURA COMPLEMENTAR..... | | 87 |
| A INFLUÊNCIA DA LINGUAGEM MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | | 87 |
| A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL | | 111 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | | 132 |



MÓDULO I – A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO BERÇÁRIO

1. INTRODUÇÃO

As creches durante muitos anos foram espaços prioritariamente de cuidados, de acolhimento e de guarda de crianças pequenas para aquelas mães que precisavam trabalhar. Nas últimas décadas, este papel foi sendo revisado tendo em consideração o direito das crianças de terem um espaço coletivo de educação.

Para muitos bebês estar na creche é uma oportunidade de viver com adultos e crianças, isto é com um grupo e com ele estar em um ambiente social de aceitação, de confiança, de contato corporal pensado na medida dos seus desejos e necessidades. É uma possibilidade de adquirir novas experiências cognitivas e relacionais. Pode-se afirmar que uma das experiências mais ricas e interessantes da vida humana é o convívio, a amizade, enfim, a busca da vida em comunidade. A creche é o primeiro ambiente de educação coletiva de um ser humano.¹

1.1. ESTAR NO BERÇÁRIO

O berçário tem um caráter complementar à educação das famílias, portanto para realizar um bom trabalho, é essencial que os educadores/professores abram

¹ BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A Prática Pedagógica no Berçário.

espaços para a comunicação entre escola e famílias. Para atender a complexidade do trabalho com as crianças pequenas também é necessária a qualificação dos professores.²

O importante é que as crianças vivam a vida dentro de uma cultura. A escola infantil é um lugar onde as crianças aprendem as regras de convívio social, a integrar-se com outras crianças, a trabalhar em grupos e a dividir a professora, os brinquedos e os materiais, a cuidar das suas coisas (organizar, emprestar e guardar). Os conteúdos versam sobre os conhecimentos significativos para cada grupo social de acordo com: as características do universo que os circunda, com a faixa etária das crianças, as suas experiências anteriores e seus interesses e necessidades futuras. E as formas de trabalhar devem priorizar as aprendizagens através de meios criativos, participativos, dialógicos e dinâmicos.³

1.2. ALGUNS EIXOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Para discutir a educação das crianças pequenas, podemos seguir diferentes trilhas, pois muitas são as questões relacionadas aos projetos educacionais para crianças bem pequenas. Porém neste texto vamos enfatizar a importância das relações interpessoais, a linguagem e a brincadeira com os bebês. Pois acreditamos que é principalmente em torno a estes eixos que se produz o início de uma proposta educativa no berçário.⁴

As relações interpessoais são para as crianças pequenas fontes fundamentais para a sua existência tanto física como mental. É impossível para um bebê sobreviver sem o afeto, o gesto, o olhar de um adulto disponível para cuidá-lo. Afinal a nossa condição humana surge no modo como nos relacionamos uns com os outros e com o mundo. Ao entrarmos em contato com outros seres humanos, passamos de um modo de viver fundamentalmente biológico, para o

² BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A Prática Pedagógica no Berçário.

³ Idem.

⁴ Idem.

acolhimento em uma cultura, traduzidas em uma língua, em gestos, toques. As relações estabelecidas através dos diálogos – corporais e orais - fazem parte do processo que nos torna seres humanos ou sujeitos com vontade, com capacidade de raciocínio e imaginação.⁵

O olhar

As crianças pequenas relacionam-se intensamente através do olhar. É preciso olhar para as crianças, sustentar o seu olhar, acompanhar os diferentes olhares e ao mesmo tempo mostrar para estas crianças as coisas bonitas do mundo. Muitas vezes acompanhando o olhar é preciso que dê uma palavra ou faça uma expressão. O espaço onde as crianças vivem parte do seu dia merece ser um ambiente físico e social bonito e aconchegante, com variadas experiências visuais, mas não um ambiente sobrecarregado de imagens, objetos, pinturas...⁶

O abraço

O abraço é a melhor forma de demonstrar a aceitação corporal do outro. As crianças pequenas precisam ser abraçadas várias vezes por dia. Com afirmação de Mario Terena, para os indígenas brasileiros um dos aspectos mais importantes na educação das crianças pequenas é encostar o coração da criança no coração do adulto, isto é, o abraço. "Não adianta presentes materiais, as crianças precisam sentir o coração". O contato corporal cria a confiança pois ele dá a entender que se está em um espaço de mútua aceitação.⁷

O Ritmo Corporal

⁵ BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A Prática Pedagógica no Berçário.

⁶ Idem.

⁷ Idem.

Desde o útero, a criança pequena concilia o seu ritmo corporal com o da sua mãe: o ritmo da respiração, dos batimentos cardíacos, os movimentos, as vibrações da voz. Os sons de voz humana, dar alimentos, acariciar, mexer, falar, aconchegar, cantar músicas todas estas atividades trabalham com diferentes ritmos corporais. É preciso reaprender e cantar as cantigas de ninar, as rimas, as conversas secretas ao pé do ouvido e desde pequeninos, contar histórias para as crianças.⁸

O Balanço Corporal

As crianças criam balanços de diferentes formas. Balançam no colo, no pé, se jogam para frente e para trás, fazem jogos audazes e jogos suaves e precisam que o adulto lhes acolha com o corpo e lhes dê segurança. As crianças pequenas que se movem com liberdade, sem restrições, são as mais prudentes, já que aprendem a melhor maneira de cair. O bebê muito protegido ou com pouca experiência não conhece seus limites e capacidades. Um certo grau de risco é necessário para sobreviver e crescer. A criança é competente por ela mesma, curiosa, ativa e geralmente será rica em iniciativas e interesses pelo seu entorno.⁹

A luta do bebê para expressar-se e descobrir os seus limites vai durar muito tempo. Ele precisa aprender a lidar com estes conflitos para crescer seguro e forte. É preciso apoiar, não interferir. Conhecer a individualidade dos bebês, pois cada um tem seu jeito de relacionar-se com o mundo. Os adultos necessitam aprender a controlar suas ansiedades frente às tentativas e frustrações dos bebês. Não acelerar o desenvolvimento, seguir o ritmo das aquisições motoras possibilitando desafios e movimentos livres e jogos independentes.¹⁰

Movimento

⁸ BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A Prática Pedagógica no Berçário.

⁹ Idem.

¹⁰ BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A Prática Pedagógica no Berçário.

Os bebês constroem os seus territórios e suas identidades a partir dos seus movimentos como o deslizar, engatinhar, sentar, ficar em pé, caminhar. Estes modos de se movimentar faz com que as crianças consigam ver o mundo a partir de diferentes posições. É preciso deixá-las se movimentar, criar espaços seguros mas com obstáculos/riscos para que elas possam constantemente andar, pular, rastejar, cantar e dançar. Viver tocando e sendo tocado.¹¹

A criança pequena tem uma imensa necessidade de fazer movimentos e é preciso que a creche ofereça uma série de atividades que auxiliem a capacitar as crianças em seus movimentos. Como as crianças de 0 a 3 anos estão com sua estrutura óssea incompleta seus músculos precisam de um maior exercício diário para manter as partes móveis em movimento e as partes estáticas em equilíbrio. No início desta faixa etária o movimento e a cognição estão muito próximos.¹²

O Brincar e o Jogar

Brincar é uma atividade vivida sem propósitos e que realizamos de maneira espontânea atendendo ao nosso desejo, ao nosso emocionar, e isto acontece tanto na infância como na vida adulta. Os jogos e brincadeiras envolvem aspectos naturais, culturais e sociais, também motores, afetivos e cognitivos.¹³

A brincadeira surge a partir das relações interpessoais e dos elementos existentes nos ambientes. A criança entra progressivamente na brincadeira do adulto, de quem ela é inicialmente o brinquedo, o espectador ativo e, depois, o real parceiro. Aos poucos ela é introduzida no espaço e no tempo particulares do jogo. A brincadeira surge com um convite como: Faz de Conta que eu sou.... Ou

¹¹ Idem.

¹² Idem.

¹³ BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A Prática Pedagógica no Berçário.

então com a expressão: Agora eu era o herói... e o estabelecimento de algum tipo de regra que dura, no mínimo, ao longo de toda a brincadeira.¹⁴

Nas brincadeiras estão associadas ações e ficções. As brincadeiras agem em direção a socialização das crianças, e o brinquedo é um estímulo para a brincadeira. Os brinquedos e os espaços organizados para a brincadeira orientam o tipo de jogo que pode vir a ser construído: o tipo de canto, a disposição lógica dos móveis, a diversificação dos papéis sugeridos, os materiais, possibilitam a realização de atividades estereotipadas ou ricas em invenção ou diversidade.¹⁵

É importante para as crianças de 0 a 3 anos estarem num ambiente aconchegante, tranquilo e pleno de materiais que agucem a sua curiosidade e ação.(mas não hiperestimulante). Nesta faixa etária as crianças gostam de brinquedos como móveis-coloridos, brilhantes, e que façam barulho- chocalhos, brinquedos para empilhar, martelar, puxar e empurrar, com guizos ou outros estímulos sonoros, objetos flutuantes, fios com contas, trapézios para o berço, brinquedos desmontáveis, copos ou caixas que encaixam umas nas outras, blocos e argolas para empilhar, livros de papel, pano, plástico com rimas, com ilustrações, brinquedos musicais, carrinhos, objetos para caixa de areia, blocos de tamanho diferentes, bolas de diversos tamanhos, utensílios de higiene de brinquedo, espelho, bonecas e bonecos, fantasias, fantoches, bonecos de pelúcia, quebra-cabeças simples, bonecos de dar corda puxando um fio, bonecos que se movimentam quando se puxa um fio, carretel com linha grossa e muitos outros... não muito pequenos e bem coloridos.¹⁶

Linguagem

Um dos grandes feitos entre os 0 e os 3 anos é o da aquisição da linguagem oral. Para que esta ocorra é preciso que os educadores acompanhem e intercedam

¹⁴ Idem

¹⁵ Idem

¹⁶ BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A Prática Pedagógica no Berçário.

no sentido de criar um ambiente cheio de conversas, de pseudodiálogos. Inicialmente o educador fala sozinho, relata o que está ocorrendo na sala, coloca em palavras os sentimentos e as ações do grupo. É preciso muita conversa com os bebês. Não apenas dar ordens, proibições, respostas impessoais, mas conversas com conteúdo, com vocabulário rico, com informações, explicações, opiniões, felicitações. Conversar e não apenas falar mecanicamente. Escutar, falar, ouvir a resposta, responder. Explicar os fatos que afetam a vida das crianças e a vida do grupo.¹⁷

As crianças se comunicam desde cedo através da linguagem corporal (gestos, sorriso, toques, choro, tossir, engasgos, espirros, gritos) desde a mais tenra idade, mas o desenvolvimento da linguagem propriamente dita aparece mais tarde. Ao observar um grupo de crianças podemos verificar que de um estágio inicial onde não utilizam palavras passam para o uso de sons, sílabas, palavras-frase e finalmente a combinação de três ou mais palavras construindo frases. E desde sempre cantam...¹⁸

2. FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE CRECHE

A formação de uma identidade profissional está associada à formação de uma identidade institucional (Silva, 1999). Como não poderia deixar de ser, o novo papel que vem sendo construído para a educação infantil traz uma nova visão de criança e também uma nova concepção de profissional.

Um dos primeiros documentos produzidos nessa década pelo MEC, que estabelecia as diretrizes da proposta de Política de Educação Infantil (MEC, 1994), antes mesmo da LDB, já apontava a valorização do profissional de creche como um elemento fundamental para a melhoria da qualidade do atendimento. Nesse documento, é assumido que a efetivação de uma concepção que integre as funções de cuidar e educar não apenas requer como exige pessoas profissionalizadas.

¹⁷ Idem

¹⁸ Idem.

As expectativas em relação a esse profissional dessa nova creche não são poucas. Zilma M. R. Oliveira (1994), por exemplo, argumenta que a sua formação deve incluir o conhecimento técnico e o desenvolvimento de habilidades para realizar atividades variadas, particularmente expressivas, e para interagir com crianças pequenas (p.65). O documento Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (1998, Vol. I) afirma que “as crianças precisam de educadores qualificados, articulados, capazes de explicitar a importância, o como e o porquê de sua prática...” (p.18).

Por sua vez, Maria Lúcia Machado (1999), a partir de uma postura interacionista, propõe que o educador seja um mediador eficiente das interações entre as crianças, sendo capaz de organizar ambientes que promovam essas interações, além de trazer sempre um elemento de conhecimento novo. O peso da importância do educador é assumido no ponto de vista de Moysés Kuhlmann Jr (1999) que, ao refletir sobre a formulação de propostas pedagógicas que tomem como ponto de partida a criança, alerta-nos o seguinte: “não é a criança que precisaria dominar conteúdos disciplinares, mas as pessoas que as educam” (p.65).

Além das exigências advindas das novidades introduzidas na área, os professores de educação infantil também sofrem aquelas exigências oriundas das transformações no mundo do trabalho, que veiculam um discurso cujas competências do novo trabalhador passam pela autonomia, criatividade e produtividade, além da capacidade de adequar-se às mais variadas situações.

Nas palavras de Pedro Demo (1996) “o que está em jogo é um tipo de formação que garanta a competência humana em questão. Pesquisa e elaboração própria constituem as pilasstras desse trajeto, e fundamentam também a capacidade de recapacitação permanente, que deveria ser primorosa em todo educador. O fulcro da competência humana moderna está na capacidade de refazer todo dia. Estudar sempre é condição essencial profissional” (p.143). Para Maria Victoria Peralta (1996), as novas exigências que se apresentam na educação infantil, na América Latina como um todo, requerem um educador que seja capaz de criar

modalidades curriculares e promover o auto estudo e a avaliação permanente dos avanços e das limitações de sua prática.

A importância da formação profissional é ainda reforçada quando se considera que, a partir de todas essas transformações legais, as instituições deverão elaborar e efetuar sua proposta pedagógica. Para a efetivação de uma proposta que realmente esteja afinada com a nova função social da creche e com as diretrizes estabelecidas na política nacional de educação infantil, novamente um profissional bastante qualificado é solicitado. E essa solicitação se dá não apenas no que se refere ao momento de sua elaboração mas, principalmente, na gestão diária dessa proposta, realizada no dia a dia da instituição (MEC, 1996).

Como se observa, tratam-se de exigências que, dependendo do modo como as encaramos, tornam-se bastante pesadas e, mais do que isso, colocam os profissionais em uma posição bastante diferenciada daquela ocupada até alguns anos atrás. Essas exigências traduzem a necessidade de um profissional bastante diferente daquele apontado nos levantamentos de perfil profissional que dispomos. Os poucos dados nacionais sistematizados a esse respeito confirmam a necessidade de urgência nessas ações frente ao estado em que se encontra a realidade das creches no país.

De acordo com Educação Infantil no Brasil – Situação Atual (MEC, 1994), em 1991, do total de profissionais de pré-escolas municipais no país, 26,4% correspondiam àqueles que não haviam concluído o segundo grau. Para Angela Barreto (1998), os piores indicadores concentram-se no segmento creche onde estima-se que 35% dos profissionais não possuem sequer o primeiro grau. O documento Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (1998, Vol I) sintetiza bem a realidade desses profissionais: “no Brasil, a formação dos profissionais que atuam na educação infantil, principalmente em creches, praticamente inexistente como habilitação específica.

Assinala-se que algumas pesquisas registram um expressivo número de profissionais que lidam diretamente com crianças, cuja formação não atinge o ensino fundamental. Outros concluíram o ensino médio, mas sem habilitação de

magistério e, mesmo quem a concluiu, não está adequadamente formado, pois esta habilitação não contempla as especificidades da educação infantil” (p.18).

Além disso, a própria formação no magistério é objeto de críticas, sendo considerada por diversos autores como de baixo nível de qualidade. Na publicação *Por Uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil* (1994), composta por uma coletânea de textos de diversos autores, encontram-se referências à importância da formação do educador de creche, reafirmando-se a escolaridade mínima em nível de 2º grau e defendendo uma formação específica para os profissionais que lidam com crianças de 0 a 6 anos.

De fato, o documento prega a profissionalização dessa categoria também enquanto um direito: não apenas o direito da criança em ter um melhor atendimento, mas também o do educador em ter acesso aos bens educacionais e culturais da nossa sociedade.

A distância entre a realidade de nossos profissionais - que há anos foi cultivada por descaso e incentivos negativos das políticas públicas - e as novas questões a eles impostas são bastante grandes. Sem formação, esses profissionais, “alheios às imposições de regras e normas”, construíram no dia-a-dia “um saber-fazer carregado das experiências e contradições inerentes às práticas sociais” (MEC, 1996:8).

Com certeza faz-se necessário construir um novo perfil profissional. Evidentemente, essa construção não aparece do nada. Documentos oficiais e a inspiração em experiências internacionais têm provocado o estabelecimento de políticas que se propõem a fornecer subsídios para a formação dos profissionais. Contudo, qual o limite entre a contribuição e a possibilidade de retrocesso trazida por essas estratégias? Como garantir que a apropriação de experiências internacionais venham somar esforços para a promoção da qualidade do atendimento? Em que medida a produção do conhecimento vem sendo utilizada para a promoção dos profissionais de creche?

É claro que responder a essas questões não é função específica, ou melhor, exclusiva da comunidade científica. Contudo, não podemos continuar

fazendo pesquisa sem considerarmos que os cientistas fazem parte das negociações sociais, podendo tanto informar os demais atores sociais como legitimar determinadas políticas públicas (Rosemberg, 2000). Nesse sentido, discutir a formação dos profissionais significa discutir também o nosso papel e a nossa contribuição nesse processo.

Mais do que isso, acreditamos que, quando assumimos o ponto de vista da articulação entre a produção concretizada no discurso e seu equivalente na prática, faz-se necessária a ampliação da discussão da formação e qualificação para além da consideração de aspectos relacionados apenas aos profissionais, que no limite, parecem ser a tônica dos trabalhos acadêmicos, crítica que também cabe aos trabalhos do nosso grupo de pesquisa.

Atualmente, temos pensado que discutir a formação dos profissionais requer a ampliação e consideração dos demais agentes que estão envolvidos nessa promoção. E esses agentes vão desde as crianças e famílias atendidas até os organismos internacionais financiadores e formuladores de políticas de atendimento à criança pequena. Nesse sentido, cabe alertar para o risco de se incorrer na produção de um efeito contrário ao que se propõe quando se toma a formação profissional como elemento central para a garantia da qualidade na educação infantil.

Não se trata aqui de negar essa centralidade do papel do profissional mas sim, de alertar para a necessidade de que toda a discussão sobre formação aconteça atrelada aos diferentes níveis nela envolvidos. As transformações no perfil do profissional de creche só vão ocorrer se estiverem articuladas e se forem promovidas pela modificação de toda a estrutura de formação, capacitação e supervisão existente, além de serem acompanhadas de mudanças estruturais nas instituições, que vão desde as instalações físicas até o convencimento dos diferentes agentes envolvidos.

Situar a questão apenas na formação profissional é reduzir a problemática ao nível do indivíduo. Há que se entender que as exigências quanto à formação profissional não são “privilégios” da categoria de trabalhadores em creche. Nunca se viu o oferecimento de tantos cursos de formação como nos últimos anos.

Desconsiderar os interesses envolvidos nessa questão, no caso em discussão, pode transformar o profissional no lobo mau da educação infantil.

Nesse sentido, é oportuna a análise feita por Fúlvia Rosemberg (2000) que argumenta sobre a diferença no poder de negociação entre os diferentes atores na construção das políticas sociais (p.7). Por exemplo, é inegável que a política de financiamento, levada a cabo pelo governo federal, para o ensino médio influencia enormemente os municípios e os executores de programas formativos locais e, conseqüentemente, os alcances desses programas. Por outro lado, num contexto em que tanto se fala sobre a qualidade, não seria um contra-senso destinar a formação dos professores apenas a cursos dos Institutos Normais Superiores, onde os requisitos exigidos para a formação são inferiores aos exigidos para a formação em Universidades?

Ainda, se considerarmos as análises de Rosemberg (idem), fica claro, na sua argumentação, que existem diferenças qualitativas e extremamente grandes na orientação dos objetivos das políticas de educação infantil entre os países desenvolvidos e países em desenvolvimento, a despeito da comunhão de avanços legais e de concepções sobre a infância e desenvolvimento infantil. Enquanto nos primeiros as políticas são avaliadas por uma concepção de necessidade como direito dos diferentes atores (crianças, pais, profissionais), no segundo caso, essas políticas seguem um padrão de baixo investimento e de prevenção às conseqüências das desigualdades sociais, modelo particularmente presente nas orientações dos estudos apoiados pelo Banco Mundial.

É claro que estabelecer contatos e trocas entre os diferentes países é um trabalho importante. Contudo, seus efeitos serão questionáveis se tomados de modo descontextualizado e se não se considerar os atores e as peculiaridades locais, culturais e políticas da questão da formação. Não basta ficarmos restritos às experiências pedagógicas interessantes, advindas de outros países. Demais elementos contidos no entorno dessa questão precisam ser considerados a fim de que não se reduza a formação apenas a desafios relacionados a problemas ligados diretamente ao conhecimento, como questões de estrutura e conteúdo necessários no currículo dos profissionais.

Numa cultura de desmerecimento da produção local, de valorização do que vem de fora e de não reconhecimento de si enquanto sujeito de conhecimento, propostas de caráter e abrangência nacional precisam ser muito bem trabalhadas para que não produzam efeitos contrários àqueles conseguidos no âmbito legal. Um exemplo do que aqui queremos tocar refere-se aos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Concebidos como um avanço por produzir textos que poderiam ser utilizados como a base para o diálogo e a produção das propostas de cada instituição desse país, o que se tem verificado, no geral, é uma apropriação bastante conturbada onde os referenciais acabam sendo compreendidos literalmente, como algo que deva ser aplicado, desconsiderando-se a riqueza oriunda da experiência prática.

Nesse sentido, não negamos a necessidade de construção de um novo perfil profissional para a educação infantil. Contudo, há que se considerar a experiência e a capacidade desses profissionais que conseguiram resistir e se manter em épocas de grande adversidade. Compartilhamos com a ideia de que somos ótimos críticos. Enquanto pesquisadores, cumprimos um papel histórico bastante importante onde soubemos pontuar os diversos aspectos negativos na educação infantil, em especial aqueles relativos à formação profissional, fundamentando as críticas e impulsionando os avanços legais através da produção de nossos conhecimentos.

Fomos importantes elos de ligação entre as conquistas nacionais e os avanços no conhecimento produzidos internacionalmente. Parecemos que agora, a gritante diferença entre essas conquistas e a precária realidade de nossas creches nos exige novos posicionamentos. Não seria esse o momento de pesquisarmos, por exemplo, as experiências locais bem sucedidas, resgatando a riqueza do conhecimento produzido na prática de nossas várias instituições? Não seria aí o local onde reside uma aproximação maior entre o discurso e a prática? Resgatar a identidade, as especificidades, a riqueza e a diversidade de experiências brasileiras, num momento em que se discute os quinhentos anos da nação, após a chegada dos portugueses, parece-nos uma alternativa interessante à recorrente busca de soluções advindas dos chamados países centrais. Talvez esse seja um

recurso que concretamente procure superar os problemas históricos relacionados à formação desse profissional e que ao mesmo tempo considere o estágio atual dos profissionais que estão atuando bem como a diversidade dessa formação entre as diferentes regiões do país. Como fazê-lo é algo que ainda precisa de uma resposta que seja construída coletivamente.

Por fim, gostaríamos de dizer que o distanciamento entre discurso e prática não necessariamente é visto somente como algo negativo. Aliás, a sua perfeita coincidência é impossível de ser alcançada. É esse distanciamento que provoca a melhoria e o constante questionamento das condições de educação de nossas crianças. Tampouco acontece apenas na educação infantil.

Ele é característico de momentos em que as conquistas de direitos necessitam ainda de canais e mecanismos de efetivação. De fato, como Norberto Bobbio afirma (1992), é no momento da aplicação dos direitos que as contradições renascem: “quando se trata de enunciá-los, o acordo é obtido com relativa facilidade, independentemente do maior ou menor poder de convicção de seu fundamento absoluto; quando se trata de passar à ação, ainda que o seu fundamento seja inquestionável, começam as reservas e as oposições” (p.24). Cabe-nos, nessa nova fase da educação infantil, identificar e compreender as motivações e as redes de sustentação das reservas e oposições aos avanços legais e sugeridos pelo conhecimento na área.



MÓDULO II – FASES DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

"A trajetória que uma criança percorre desde que começa a deixar de ser bebê (dependência total), até começar a se transformar em um ser mais independente e autônomo está relacionado tanto às condições biológicas, como aquelas proporcionadas pelo espaço familiar e social (escola), com o qual interage."

É Preciso Saber Que:

-O desenvolvimento de uma criança não acontece de forma linear.

-As mudanças que vão se produzindo ocorrem de forma gradual, são períodos contínuos que vão se sucedendo e se superpondo.

-Durante a evolução a criança experimenta avanços e retrocessos, vivendo seu desenvolvimento de modo particular.

-Acompanhamos a construção de sua personalidade respeitando que em cada idade há um jeito próprio de se manifestar.

-Tanto antecipar etapas, como não estimular a criança, podem ser geradores de futuros conflitos.

-Cabe a família e a escola conhecer e respeitar os passos do desenvolvimento infantil.

3. CARACTERÍSTICA DA FAIXA ETÁRIA DOS 0 AOS 6 MESES

Desenvolvimento Físico:

- Processo de fortalecimento gradual dos músculos e do sistema nervoso: os movimentos bruscos e descontrolados iniciais vão dando lugar a um controle progressivo da cabeça, dos membros e do tronco;
- Por volta das 8 semanas é capaz de levantar a cabeça sozinho durante poucos segundos, deitado de barriga para baixo;
- Controle completo da cabeça por volta dos 4 meses: deitado de costas, levanta a cabeça durante vários segundos; deitado de barriga para baixo começa a elevar-se com apoio das mãos e dos braços e virando a cabeça;
- Por volta dos 4 meses o controle das mãos é mais fino, sendo capaz de segurar num brinquedo;
- Entre os 4 e os 6 meses utiliza os membros para se movimentar, rolando para trás e para frente; apresenta também maior eficácia em alcançar e agarrar o que quer ou a posicionar-se no chão para brincar;
- Desenvolve o seu próprio ritmo de alimentação, sono e eliminação;

- Desenvolvimento progressivo da visão;
- Com 1 mês, é capaz de focar objetos a 90 cm de distância;
- Progressivamente será capaz de utilizar os dois olhos para focar um objeto próximo ou afastado, bem como de seguir a deslocação dos objetos ou pessoas;
- Entre os 4 e os 6 meses a visão e a coordenação olho-mão encontram-se próximas da do adulto;
- Desenvolvimento da função auditiva;
- Entre os 2 e os 4 meses, o bebê reage aos sons e às alterações do tom de voz das pessoas que o rodeiam;
- Por volta dos 4-6 meses, possui já uma grande sensibilidade às modulações nos tons de voz que ouve;

Desenvolvimento Intelectual

- A aprendizagem faz-se sobre tudo através dos sentidos;
- Vocaliza espontaneamente, sobretudo quando está em relação;
- A partir dos 4 meses, começa a imitar alguns sons que ouve à sua volta;
- Por volta do 6º mês, compreende algumas palavras familiares (o nome dele, "mamã", "papá"...), virando a cabeça quando o chamam;

Desenvolvimento Social

- Distingue a figura cuidadora das restantes pessoas com quem se relaciona, estabelecendo com ela uma relação privilegiada;
- Fixa o rostos e sorri (aparecimento do 1º sorriso social por volta das 6 semanas);
- Aprecia situações sociais com outras crianças ou adultos;
- Por volta dos 4 meses: capacidade de reconhecimento das pessoas mais próximas, o que influencia a forma como se relaciona com elas, tendo reações diferenciadas consoante a pessoa com quem interage. É também capaz de distinguir pessoas conhecidas de estranhos, revelando preferência por rostos familiares;

Desenvolvimento Emocional

- Manifesta a sua excitação através dos movimentos do corpo, mostrando prazer ao antecipar a alimentação ou o colo;
- O choro é a sua principal forma de comunicação, podendo significar estados distintos (sono, fome, desconforto...);
- Apresenta medo perante barulhos altos ou inesperados, objetos, situações ou pessoas estranhas, movimentos súbitos e sensação de dor;

4. CARACTERÍSTICA DA FAIXA ETÁRIA DOS 6 AOS 12 MESES

Desenvolvimento Físico

- Desenvolvimento da motricidade: os músculos, o equilíbrio e o controlo motor estão mais desenvolvidos, sendo capaz de se sentar direito sem apoio e

de fazer as primeiras tentativas de se pôr de pé, agarrando-se a superfícies de apoio;

- A partir dos 8 meses, consegue arrastar-se ou gatinhar;
- A partir dos 9 meses poderá começar a dar os primeiros passos, apoiando-se nos móveis;
- Desenvolvimento da preensão: entre os 6 e os 8 meses, é capaz de segurar os objetos de forma mais firme e estável e de manipulá-los na mão; por volta dos 10 meses, é já capaz de meter pequenos pedaços de comida na boca sem ajuda, é capaz de bater com dois objetos um no outro, utilizando as duas mãos, bem como adquire o controle do dedo indicador (aprende a apontar);

Desenvolvimento Intelectual

- A aprendizagem faz-se sobre tudo através dos sentidos, principalmente através da boca;
- Desenvolvimento da noção de permanência do objeto, ou seja, a noção de que uma coisa continua a existir mesmo que não a consiga ver;
- Vocalizações;
- Os gestos acompanham as suas primeiras "conversas", exprimindo com o corpo aquilo que quer ou sente (por ex., abre e fecha as mãos quando quer uma coisa);
- Alguns dos seus sons parecem-se progressivamente com palavras, tais como "mamã" ou "papá" e ao longo dos próximos meses o bebê vai tentar imitar os sons familiares, embora inicialmente sem significado;

- A partir dos 8 meses: desenvolvimento do, acrescentando novos sons ao seu vocabulário. Os sons das suas vocalizações começam a acompanhar as modulações da conversa dos adultos - utiliza "mamã" e "papá" com significado;
- Nesta fase, o bebê gosta que os objetos sejam nomeados e começa a reconhecer palavras familiares como "papa", "mamã", "adeus", sendo progressivamente capaz de associar ações a determinadas palavras (por ex: tchau-tchau" - acenar);
- A partir dos 10 meses, a noção de causa-efeito encontra-se já bem desenvolvida: o bebê sabe exatamente o que vai acontecer quando bate num determinado objeto (produz som) ou quando deixa cair um brinquedo (o pai ou a mãe apanha-o). Começa também a relacionar os objetos com o seu fim (por ex., coloca o telefone junto ao ouvido);
- Progressiva melhoria da capacidade de atenção e concentração: consegue manter-se concentrado durante períodos de tempo cada vez mais longos;
- A primeira palavra poderá surgir por volta dos 10 meses;

Desenvolvimento Social

- O bebê está mais sociável, procurando ativamente a interação com quem o rodeia (através das vocalizações, dos gestos e das expressões faciais);
- Manifesta comportamentos de imitação, relativamente a pequenas ações que vê os adultos fazer (por ex., lavar a cara, escovar o cabelo, etc.);
- A partir dos 10 meses, maior interesse pela interação com outros bebês;

Desenvolvimento Emocional

- Formação de um forte laço afetivo com a figura materna (cuidadora) - Vinculação;
- Presença de ansiedade de separação, que se manifesta quando é separado da mãe, mesmo que por breves instantes - trata-se de uma ansiedade normal no desenvolvimento emocional do bebê;
- Presença de ansiedade perante estranhos: sendo igualmente uma etapa normal do desenvolvimento emocional do bebê, manifesta-se quando pessoas desconhecidas o abordam diretamente;
- A partir dos 8 meses, maior consciência de si próprio;
- Nesta fase é comum os bebês mostrarem preferência por um determinado objeto (um cobertor ou uma pelúcia, por ex.), o qual terá um papel muito importante na vida do bebê - ajuda a adormecer, é objeto de reconforto quando está triste, etc.;

5. CARACTERÍSTICA DA FAIXA ETÁRIA DE 01 AOS 02 ANOS

Desenvolvimento Físico

- Começa a andar, sobe e desce escadas, sobe os móveis, etc. - o equilíbrio é inicialmente bastante instável, uma vez que os músculos das pernas não estão ainda bem fortalecidos. Contudo, a partir dos 16 meses, o bebê já é capaz de caminhar e de se manter de pé em segurança, com movimentos muito mais controlados;
- Melhoria da motricidade fina devido à prática - capacidade de segurar um objeto, o manipula, passa de uma mão para a outra e o larga deliberadamente.

Por volta dos 20 meses, será capaz de transportar objetos na mão enquanto caminha;

Desenvolvimento Intelectual

- Maior desenvolvimento da memória, através da repetição das atividades - permite-lhe antecipar os acontecimentos e retomar uma atividade momentaneamente interrompida, à qual dedica um maior tempo de concentração. Da mesma forma, através da sua rotina diária, o bebê desenvolve um entendimento das sequências de acontecimentos que constituem os seus dias e dos seus pais;
- Exibe maior curiosidade: gosta de explorar o que o rodeia;
- Compreende ordens simples, inicialmente acompanhadas de gestos e, a partir dos 15 meses, sem necessidade de recorrer aos gestos;
- Embora possa estar ainda limitada a uma palavra de cada vez, a linguagem do bebê começa a adquirir tons de voz diferentes para transmitir significados diferentes. Progressivamente, irá sendo capaz de combinar palavras soltas em frases de 2 palavras;
- É capaz de acompanhar pedidos simples, como por ex. "dá a caneca";
- As experiências físicas que vai fazendo ajudam a desenvolver as capacidades cognitivas. Por exemplo, por volta dos 20 meses;
- Sabe que um martelo de brincar serve para bater e já o deve utilizar;
- Consegue estabelecer a relação entre um carrinho de brincar e o carro da família;

- Entre os 20 e os 24 meses é também capaz de brincar ao faz-de-conta (por ex., finge que deita chá de um bule para uma xícara, põe açúcar e bebe - recorda uma sequência de acontecimentos e faz de conta que os realiza como parte de um jogo). A capacidade de fazer este tipo de jogos indica que está a começar a compreender a diferença entre o que é real e o que não é;

Desenvolvimento Social

- Aprecia a interação com adultos que lhe sejam familiares, imitando e copiando os comportamentos que observa;
- Maior autonomia: sente satisfação por estar independente dos pais quando inserida num grupo de crianças, necessitando apenas de confirmar ocasionalmente a sua presença e disponibilidade - esta necessidade aumenta em situações novas, surgindo uma maior dependência quando é necessária uma nova adaptação;
- As suas interações com outras crianças são ainda limitadas: as suas brincadeiras decorrem sobre tudo em paralelo e não em interação com elas;
- A partir dos 20-24 meses, e à medida que começa a ter maior consciência de si própria, física e psicologicamente, começa a alargar os seus sentimentos sobre si próprio e sobre os outros - desenvolvimento da empatia (começa a ser capaz de pensar sobre o que os outros sentem);

Desenvolvimento Emocional

- Grande reatividade ao ambiente emocional em que vive: mesmo que não o compreenda, apercebe-se dos estados emocionais de quem está próximo dele, sobre tudo os pais;

- Está a aprender a confiar, pelo que necessita de saber que alguém cuida dela e vai de encontro às suas necessidades;
- Desenvolve o sentimento de posse relativamente às suas coisas, sendo difícil partilhá-las;
- Embora esteja normalmente bem disposta, exhibe por vezes alterações de humor ("birras");
- É bastante sensível à aprovação/desaprovação dos adultos;

6. CARACTERÍSTICA DA FAIXA ETÁRIA DOS 2 AOS 3 ANOS

Desenvolvimento Físico

- À medida que o seu equilíbrio e coordenação aumentam, a criança é capaz de saltar ou saltar de um pé para o outro quando está a correr ou a andar;
- É mais fácil manipular e utilizar objetos com as mãos, como um lápis de cor para desenhar ou uma colher para comer sozinha;
- Começa gradualmente a controlar os esfíncteres (primeiro os intestinos e depois a bexiga);

Desenvolvimento Intelectual

- Fase de grande curiosidade, sendo muito frequente a pergunta "Por quê?";
- À medida que se desenvolvem as suas competências linguísticas, a criança começa a exprimir-se de outras formas, que não apenas a exploração física - trata-se de juntar as competências físicas e de linguagem (por ex., quando faço isto, acontece aquilo), o que ajuda ao seu desenvolvimento cognitivo;

- É capaz de produzir regularmente frases de 3 e 4 palavras. A partir dos 32 meses, já capaz de conversar com um adulto usando frases curtas e de continuar a falar sobre um assunto por um breve período;
- Desenvolvimento da consciência de si: a criança pode referir-se a si própria como "eu" e pode conseguir descrever-se por frases simples, como "tenho fome";
- A memória e a capacidade de concentração aumentaram (a criança é capaz de voltar a uma atividade que tinha interrompido, mantendo-se concentrada nela por períodos de tempo mais longos);
- A criança está a começar a formar imagens mentais das coisas, o que a leva à compreensão dos conceitos - progressivamente, e com a ajuda dos pais, vai sendo capaz de compreender conceitos como dentro e fora, cima e baixo;
- Por volta dos 32 meses, começa a apreender o conceito de sequências numéricas simples e de diferentes categorias (por ex., é capaz de contar até 10 e de formar grupos de objetos - 10 animais de plástico podem ser 3 vacas, 5 porcos e 3 cavalos);

Desenvolvimento Social

- A mãe é ainda uma figura muito importante para a segurança da criança, não gostando de estranhos. A partir dos 32 meses, a criança já deve reagir melhor quando é separada da mãe, para ficar à guarda de outra pessoa, embora algumas crianças consigam este progresso com menos ansiedade do que outras;
- Imita e tenta participar nos comportamentos dos adultos: por ex., lavar a louça, maquiar-se, etc.;

- É capaz de participar em atividades com outras crianças, como por exemplo, ouvir histórias;

Desenvolvimento Emocional

- Inicialmente o leque de emoções é vasto, desde o puro prazer até a raiva frustrada. Embora a capacidade de exprimir livremente as emoções seja considerada saudável, a criança necessitará de aprender a lidar com as suas emoções e de saber que sentimentos são adequados, o que requer prática e ajuda dos pais;
- Nesta fase, as birras são uma das formas mais comuns da criança chamar a atenção – geralmente deve-se a mudanças ou a acontecimentos, ou ainda a uma resposta aprendida (as birras costumam estar relacionadas com a frustração da criança e com a sua incapacidade de comunicar de forma eficaz);

7. CARACTERÍSTICAS DA FAIXA ETÁRIA DOS 03 AOS 04 ANOS

Desenvolvimento Físico

- Grande atividade motora: corre, salta, começa a subir escadas, pode começar a andar de triciclo; grande desejo de experimentar tudo;
- Embora ainda não seja capaz de amarrar sapatos, veste-se sozinha razoavelmente bem;
- É capaz de comer sozinha com uma colher ou um garfo;
- Copia figuras geométricas simples;

- É cada vez mais independente ao nível da sua higiene; é já capaz de controlar os esfíncteres (sobretudo durante o dia);

Desenvolvimento Intelectual

- Compreende a maior parte do que ouve e o seu discurso é compreensível para os adultos;
- Utiliza bastante a imaginação: início dos jogos de faz-de-conta e dos jogos de papéis;
- Compreende o conceito de "dois";
- Sabe o nome, o sexo e a idade;
- Repete sequências de 3 algarismos;
- Começa a ter noção das relações de causa e efeito;
- É bastante curiosa e investigadora;

Desenvolvimento Social

- É bastante sensível aos sentimentos dos que a rodeiam relativamente a si própria;
- Tem dificuldade em cooperar e partilhar;
- Preocupa-se em agradar os adultos que lhe são significativos, sendo dependente da sua aprovação e afeto;

- Começa a aperceber-se das diferenças no comportamento dos homens e das mulheres;
- Começa a interessar-se mais pelos outros e a integrar-se em atividades de grupo com outras crianças;

Desenvolvimento Emocional

- É capaz de se separar da mãe durante curtos períodos de tempo;
- Começa a desenvolver alguma independência e autoconfiança;
- Pode manifestar medo de estranhos, de animais ou do escuro;
- Começa a reconhecer os seus próprios limites, pedindo ajuda;
- Imita os adultos;

Desenvolvimento Moral

- Começa a distinguir o certo do errado;
- As opiniões dos outros, acerca de si própria assumem grande importância para a criança;
- Consegue controlar-se de forma mais eficaz e é menos agressiva;
- Utiliza ameaças verbais extremas, como por exemplo: "eu te mato!", sem ter noção das suas implicações;

8. CARACTERÍSTICA DA FAIXA ETÁRIA DOS 04 AOS 05 ANOS

Desenvolvimento Físico

- Rápido desenvolvimento muscular;
- Grande atividade motora, com maior controle dos movimentos;
- Consegue escovar os dentes, pentear-se e vestir-se com pouca ajuda;

Desenvolvimento Intelectual

- Adquiriu já um vocabulário alargado, constituído por 1500 a 2000 palavras; manifesta um grande interesse pela linguagem, falando incessantemente;
- Compreende ordens com frases na negativa;
- Articula bem consoantes e vogais e constrói frases bem estruturadas;
- Exibe uma curiosidade insaciável, fazendo inúmeras perguntas;
- Compreende as diferenças entre a fantasia e a realidade;
- Compreende conceitos de número e de espaço: "mais", "menos", "maior", "dentro", "debaixo", "atrás";
- Começa a compreender que os desenhos e símbolos podem representar objetos reais;
- Começa a reconhecer padrões entre os objetos: objetos redondos, objetos macios, animais...

Desenvolvimento Social

- Gosta de brincar com outras crianças; quando está em grupo, poderá ser seletiva acerca dos seus companheiros;
- Gosta de imitar as atividades dos adultos;
- Está a aprender a partilhar, a aceitar as regras e a respeitar a vez do outro;

Desenvolvimento Emocional

- Os pesadelos são comuns nesta fase;
- Tem amigos imaginários e uma grande capacidade de fantasiar;
- Procura frequentemente testar o poder e os limites dos outros;
- Exibe muitos comportamentos desafiantes e opositores;
- Os seus estados emocionais alcançam os extremos: por ex., é desafiante e depois bastante envergonhada;
- Tem uma confiança crescente em si própria e no mundo;

Desenvolvimento Moral

- Tem maior consciência do certo e errado, preocupando-se geralmente em fazer o que está certo; pode culpar os outros pelos seus erros (dificuldade em assumir a culpa pelos seus comportamentos);

9. CARACTERÍSTICAS DA FAIXA ETÁRIA DOS 5 AOS 6 ANOS

Desenvolvimento Físico

- A preferência manual está estabelecida;
- É capaz de se vestir e despir sozinha;
- Assegura sua higiene com autonomia;
- Pode manifestar dores de estômago ou vômitos quando obrigada a comer comidas de que não gosta; tem preferência por comida pouco elaborada, embora aceite uma maior variedade de alimentos;

Desenvolvimento Intelectual

- Fala fluentemente, utilizando corretamente o plural, os pronomes e os tempos verbais;
- Grande interesse pelas palavras e a linguagem;
- Pode gaguejar se estiver muito cansada ou nervosa;
- Segue instruções e aceita supervisão;
- Conhece as cores, os números, etc.
- Capacidade para memorizar histórias e repeti-las;
- É capaz de agrupar e ordenar objetos tendo em conta o tamanho (do menor ao maior);
- Começa a entender os conceitos de "antes" e "depois", "em cima" e "em baixo", etc., bem como conceitos de tempo: "ontem", "hoje", "amanhã";

Desenvolvimento Social

- A mãe é ainda o centro do mundo da criança, pelo que poderá recear a não voltar a vê-la após uma separação;
- Copia os adultos;
- Brinca com meninos e meninas;
- Está mais calma, não sendo tão exigente nas suas relações com os outros; é capaz de brincar apenas com outra criança ou com um grupo de crianças, manifestando preferência pelas crianças do mesmo sexo;
- Brinca de forma independente, sem necessitar de uma constante supervisão;
- Começa a ser capaz de esperar pela sua vez e de partilhar;
- Conhece as diferenças de sexo;
- Aprecia conversar durante as refeições;
- Começa a interessar-se por saber de onde vêm os bebês;
- Está numa fase de maior conformismo, sendo crítica relativamente aqueles que não apresentam o mesmo comportamento;

Desenvolvimento Emocional

- Pode apresentar alguns medos: do escuro, de cair, de cães ou de dano corporal, embora esta não seja uma fase de grandes medos;

- Se estiver cansada, nervosa ou chateada, poderá apresentar alguns dos seguintes comportamentos: roer as unhas, piscar repetidamente os olhos, fungar, etc.;
- Preocupa-se em agradar aos adultos;
- Maior sensibilidade relativamente às necessidades e sentimentos dos outros;
- Envergonha-se facilmente;

Desenvolvimento Moral

- Devido à sua grande preocupação em fazer as coisas bem e em agradar, poderá por vezes mentir ou culpar os outros de comportamentos reprováveis.

"Aprendemos sobre o jeito de ser de cada criança através da forma como se relaciona com seus amigos, seus brinquedos, como manifesta suas vontades e afetos; tolera suas frustrações, através das primeiras expressões gráficas e da linguagem".



MÓDULO III – REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL

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

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

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

No título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, art. 4º, IV, se afirma que:

“O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”. Tanto as creches para as crianças de zero a três anos como as pré-escolas, para as de quatro a seis anos, são consideradas como instituições de educação infantil. A distinção entre ambas é feita apenas pelo critério de faixa etária.

A educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29), tendo como finalidade o desenvolvimento

integral da criança até seis anos de idade. O texto legal marca ainda a complementaridade entre as instituições de educação infantil e a família.

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

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

No título IV, que trata da organização da Educação Nacional, art. 11, V, considera-se que: “Os Municípios incumbir-se-ão de: (...) oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino”.

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

10. CARACTERÍSTICAS DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

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

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

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

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

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

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

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

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

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

11. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE CRECHES E PRÉ-ESCOLAS

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

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

marcada por características assistencialistas, sem considerar as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade.

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

Embora haja um consenso sobre a necessidade de que a educação para as crianças pequenas deva promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando que esta é um ser completo e indivisível, as divergências estão exatamente no que se entende sobre o que seja trabalhar com cada um desses aspectos.

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

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

Desenvolvimento cognitivo é outro assunto polêmico presente em algumas práticas. O termo “cognitivo” aparece ora especificamente ligado ao

desenvolvimento das estruturas do pensamento, ou seja, da capacidade de generalizar, recordar, formar conceitos e raciocinar logicamente, ora se referindo a aprendizagens de conteúdos específicos. A polêmica entre a concepção que entende que a educação deve principalmente promover a construção das estruturas cognitivas e aquela que enfatiza a construção de conhecimentos como meta da educação, pouco contribui porque o desenvolvimento das capacidades cognitivas do pensamento humano mantém uma relação estreita com o processo das aprendizagens específicas que as experiências educacionais podem proporcionar.

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

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

11.1 A CRIANÇA

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

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

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

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

11.2 EDUCAR

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

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

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

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

11.3 CUIDAR

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

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos.

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

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

A identificação dessas necessidades sentidas e expressas pelas crianças, depende também da compreensão que o adulto tem das várias formas de comunicação que elas, em cada faixa etária possuem e desenvolvem. Prestar atenção e valorizar o choro de um bebê e responder a ele com um cuidado ou outro

depende de como é interpretada a expressão de choro, e dos recursos existentes para responder a ele. É possível que alguns adultos conversem com o bebê tentando acalmá-lo, ou que peguem-no imediatamente no colo, embalando-o. Em determinados contextos socioculturais, é possível que o adulto que cuida da criança, tendo como base concepções de desenvolvimento e aprendizagem infantis, de educação e saúde, acredite que os bebês devem aprender a permanecer no berço, após serem alimentados e higienizados, e, portanto, não considerem o embalo como um cuidado, mas como uma ação que pode “acostumar mal” a criança. Em outras culturas, o embalo tem uma grande importância no cuidado de bebês, tanto que existem berços próprios para embalar.

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

Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado.

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

11.4 BRINCAR

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados. Essas categorias incluem: o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre

eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constrói; e, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar. Estas categorias de experiências podem ser agrupadas em três modalidades básicas, quais sejam, brincar de faz-de-conta ou com papéis, considerada como atividade fundamental da qual se originam todas as outras; brincar com materiais de construção e brincar com regras.

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

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

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

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

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

11.5 ESPAÇO FÍSICO E RECURSOS MATERIAIS

A estruturação do espaço, a forma como os materiais estão organizados, a qualidade e adequação dos mesmos são elementos essenciais de um projeto educativo. Espaço físico, materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição.

Constituem-se em poderosos auxiliares da aprendizagem. Sua presença desponta como um dos indicadores importantes para a definição de práticas educativas de qualidade em instituição de educação infantil. No entanto, a melhoria da ação educativa não depende exclusivamente da existência destes objetos, mas está condicionada ao uso que fazem deles os professores junto às crianças com as quais trabalham. Os professores preparam o ambiente para que a criança possa aprender de forma ativa na interação com outras crianças e com os adultos.

Versatilidade Do Espaço

O espaço na instituição de educação infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas.

Deve ser pensado e rearranjado, considerando as diferentes necessidades de cada faixa etária, assim como os diferentes projetos e atividades que estão sendo desenvolvidos. Particularmente, as crianças de zero a um ano de idade necessitam de um espaço especialmente preparado onde possam engatinhar livremente, ensaiar os primeiros passos, brincar, interagir com outras crianças, repousar quando sentirem necessidade etc.

Os vários momentos do dia que demandam mais espaço livre para movimentação corporal ou ambientes para aconchego e/ou para maior concentração, ou ainda, atividades de cuidados implicam, também, planejar, organizar e mudar constantemente o espaço.

Nas salas, a forma de organização pode comportar ambientes que permitem o desenvolvimento de atividades diversificadas e simultâneas, como, por exemplo, ambientes para jogos, artes, faz-de-conta, leitura etc.

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

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

água e areia, escondam-se etc.

Recursos Materiais

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

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

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

11.6 ACESSIBILIDADE DOS MATERIAIS

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

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

Segurança Do Espaço E Dos Materiais

Para as crianças circularem com independência no espaço, é necessário um bom planejamento que garanta as condições de segurança necessárias. É imprescindível o uso de materiais resistentes, de boa qualidade e testados pelo mercado, como vidros e espelhos resistentes, materiais elétricos e hidráulicos de comprovada eficácia e durabilidade. É necessária, também, proteção adequada em situações onde exista possibilidade de risco, como escadas, varandas, janelas, acesso ao exterior etc. Os brinquedos devem ser seguros (seguindo as normas do Inmetro 10), laváveis e necessitam estar em boas condições. Os brinquedos de parque devem estar bem fixados em área gramada ou coberta com areia e não sobre área cimentada.



MÓDULO IV – ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES PARA O COTIDIANO DO AUXILIAR DE CRECHE E BERÇARISTA

12. PLANJAMENTO DE ATIVIDADES DIÁRIAS DE BERÇÁRIO

ADAPTAÇÃO:

Sabe-se que o primeiro contato que a criança tem com a escola é um momento único e especial, tanto para a família quanto para a escola. Partindo desse pressuposto, nós educadores recebemos as crianças com o maior afeto possível, demonstrando simpatia e principalmente mostrando segurança para os pequenos iniciantes do convívio escolar.

Ficar bem no berçário, sem chorar (nem sofrer), envolve muitos fatores e, basicamente, os sentimentos de duas pessoas: mãe e filho, por isso, sugere-se destinar dois ou três dias para a mãe participar dos cuidados de seu filho, enquanto observa como as outras crianças são tratadas pela equipe do berçário. A criança em poucos dias sentir-se-á segura aceitando o novo ambiente e as pessoas com quem terá um novo convívio.

O período de adaptação varia de criança para criança, e deve ser avaliado individualmente.

OBJETIVO:

Proporcionar um ambiente lúdico que venha promover suas capacidades sensoriais, psicomotoras, cognitivas, sociais e afetivas, respeitando sua maturidade.

Desenvolver a criança etapa por etapa, tendo em vista a necessidade do movimento, para que se possa adquirir o controle postural e movimentos normais.

Através das brincadeiras que as crianças aprendem, usam a imaginação, relacionam com os que o cercam, conhecem o ambiente ao seu redor, desenvolvem sua coordenação motora, suas habilidades visuais e auditivas.

Brincar é uma maneira de fazer com que o bebê passe a conhecer a si mesmo, a se comunicar com os que estão a sua volta e crescer saudável e feliz.

Incentivar o uso do raciocínio através de brincadeiras recreativas (faz-de-conta) para que possa valorizar a autoestima da criança.

Atividades a serem desenvolvidas no dia-a-dia

Estimulação mês a mês

De 0 a 1 mês

- No momento em que o bebê estiver acordado no berço, chamar pelo seu nome de forma agradável, que o surpreenda, sem assustá-lo.

Repetir o seu nome, acariciar sua cabecinha e acrescentar palavras de carinho;

- Brincar de ‘O ciclista’, dobrar e esticar suas pernas;
- Colocar no bebê um sapatinho musical;
- Conversar e fazer massagem enquanto estiver no trocador;
- Permitir mover livremente as pernas e os braços quando estiver sem fralda;
- Colocar um dedo na mãozinha do bebê para que o aperte, e se o fizer, erguer a mão para que faça força; Com o bebê deitado de costas, agarrar nas suas mãozinhas e puxar até sentá-lo;
- Colocar o bebê de barriga para baixo, e empurrar com a mão um pezinho para a frente;
- Aproveitar o momento da alimentação para conversar e fazer carinhos;
- Deitar o bebê em posições diferentes;
- Cuidar do sono do bebê. Procurar que se habitue a dormir com os ruídos habituais, assim como estar com outras pessoas;
- Mostrar um objeto de cores vivas e mover lentamente para que o siga com o olhar; Soprar em seus pezinhos;
- Embalar o bebê suavemente e pegar no colo do lado esquerdo e direito.

1 mês

- Repetir alguns sons: "aaa", "ggg", "bbb";
- Segurar em suas mãozinhas e junte-as e separe-as;
- Esticar e dobrar suavemente as pernas do bebê, movendo-as para cima e para baixo; Deixar de barriga para baixo durante alguns breves momentos;
- Permitir brincar com a água durante algum tempo, agarre-o para que se sinta seguro;
- Oferecer algum objeto que ao tocá-lo emita som;
- Mostrar um objeto, e quando estiver fixado o olhar nele, mova-o lentamente; Mostrar dois objetos e fazer soar de maneira alternada, esperar que fixe o olhar.

2 meses

- Enquanto o bebê estiver deitado de barriga para cima, sem roupa ou com roupa leve, mover as pernas como se pedalasse, flexionar até ao abdômen;
- Ajudar a passar da posição de costas para a posição de barriga para baixo;
- Passar um dedo pela barriga, desenhar linhas em redor do umbigo, e esperar a sua reação; Ao passear, mostrar objetos, conversar e sorrir;

- Pendurar em um fio, brinquedos ou elementos de cores e texturas diferentes; Mover objetos e esperar que os siga;
- Chamar pelo nome e dizer também os nomes das outras pessoas; Deixar escutar os ruídos que faz enquanto trabalha;
- Entregar um chocalho. Ensinar a segurá-lo e a fazer o barulho que o objeto faz quando o movimentar em diferentes ritmos.

3 meses

- Brincar e cantar: ‘Palminhas, palminhas, nós vamos bater; depois as mãozinhas para baixo esconder. Para cima, para baixo nós vamos bater, depois as mãozinhas para baixo esconder’;
- Por a chupeta na mão para que ele a leve à boca;
- Jogar às escondidas tapando o seu rosto ou o do bebê com a fralda, e mostrar contentamento quando os destapa;
- Oferecer para explorar algum objeto do cotidiano que chame sua atenção;
- Permitir tocar em diferentes objetos que lhe atraíam a atenção durante um passeio;

- Repetir os sons que o bebê emite, cantar, e se ele também fizer, imitar o seu canto;
- Levantar os pezinhos até que os possa ver e brincar com eles;
- Pegar os dedos do pé, começar pelo mindinho e terminar pelo polegar, cantar: ‘Aqui, a pombinha pos o ovo, este ela olhou, este ela pegou, este ela salgou, este ela fritou, e este mais gordinho, ela comeu inteirinho! Comeu, comeu, comeu’;
- Colocar de barriga para baixo para que se possa exercitar a levantar a cabeça e o peito.

4 meses

- Brincar de ‘O avião’. Levantar o bebê devagar, sem fazer movimentos bruscos, até posicioná-lo por cima de nossas cabeças. Então, girar o bebê sobre nós mesmos e andar por todo o espaço que nos encontramos. Enquanto isso, imitar o barulho do motor do avião e anunciar com alegria as coisas que vemos pelo trajeto;
- Com o bebê deitado de costas, segurar nas pernas para que fiquem esticadas. Colocar a outra mão debaixo da cabeça e levantá-lo para que ele possa fazer força e se sentar;
- Enquanto estiver de costas, estimular para que movimente com as pernas algum objeto que provoque som;

- Colocar o bebê de barriga para baixo, brincar e animá-lo para que endureça o corpo, excitá-lo a fazer força com os seus braços;
- Colocar um brinquedo que o bebê possa morder;
- Não deixar o bebê permanentemente no mesmo lugar;
- Colocar uma fralda sobre o seu rosto para que a retire;
- Deixar cair um objeto em frente dos seus olhos para que veja onde caiu;
- Enquanto se alimenta, sorrir e falar tentando ser expressivo, cantar e limpar o rosto com suavidade e expressar a sua alegria se ele comer bem;
- Durante o banho, permitir brincar, mover-se, fazer ruído com a água, mover as perninhas e os braços.

5 meses

- Oferecer a possibilidade de descobrir novos objetos: recipientes, uma garrafa plástica bem fechada com um objeto dentro, uma colher de madeira, brinquedos com música, etc;
- Repetir os sons que o bebê faz;

- Falar e pronunciar os nomes das pessoas e coisas: "papá", "bebê", "água", etc;
- Esconder objetos da sua vista, tapar com algo que o bebê possa levantar. Cobrir parcialmente algum objeto e mostrar alegria quando o destapar;
- Antes do banho e ao despi-lo, permitir brincar com o seu corpo sem roupa e estimular para que faça exercícios;
- Tentar que se agarre nos seus dedos para sentar-se;
- Enquanto estiver de barriga para baixo, colocar algum objeto vistoso diante dele e ver se ele levanta os braços e a cabeça para agarrá-lo;
- Fazer a introdução de alimentos com alegria e paciência.

6 meses

- Brincar de 'A gangorra' Colocar o bebê sentado em seu colo e movimentá-lo para baixo e para cima. Cantar: 'Serra serra serrador, serra o papo do vovô, eu de cá, você de lá, vamos serrar, serrou!';
- Brincar de 'Upa, upa, cavalinho' e cantar: upa, upa, cavalinho, corre, corre, ligeirinho. Ao brincar, colocá-lo no colo. Ele deverá ficar sentado em cima de suas pernas, virado para você. Segurar pelas

mãozinhas ou por baixo de seus braços. Ao cantar, movimentar a perna para cima e para baixo, fazendo o pequenino pular. Bater palminhas com as mãozinhas do bebê enquanto brincar;

- Brincar de ‘O elevador’: Pegar o bebê por baixo de suas axilas e segurar na altura do seu rosto, enquanto isso, falar carinhosamente com ele e anunciar que irão brincar de elevador. Alternadamente dizer: ‘O elevador soooobe’, e o levantar acima de sua cabeça. Depois, acrescentar: ‘O elevador deeeeeesce’, e o fazer descer até os seus joelhos;
- Pendurar chaves e outros objetos em um fio e movê-los. Nesta altura a criança já pode seguir com o olhar os objetos que se movimentam rapidamente;
- Brincar de ‘Luzinhas’. Pegar a lanterna e tampar o foco com papel celofane. Deixar o quarto do bebê com pouca luz e sentar ao lado dele. Acender a lanterna e chamar sua atenção para que a luz possa projetar no teto ou na parede, mas sempre bem à vista do bebê. Quando tiver certeza de que ele está vendo a luz colorida, mexer aos poucos a lanterna para que o pequenino siga seu movimento com o olhar.
- Colocar a chupeta em sua mão ao contrário, de tal maneira que ele tenha que virar a chupeta para colocá-la na boca;
- Repetir todos os sons e gestos que o bebê fizer;
- Segurar a mão do bebê na mamadeira para que ele acostume a segurá-la;

- Começar a ensiná-lo a segurar uma escova de dentes. Deixar brincar com ela;
- Durante o banho ou a muda da fralda, acariciá-lo e deixar que ele a acaricie com as mãos e os pezinhos.

7 meses

- Cantar, rir e fazer cócegas, pegar no colo e dançar com ele;
- Em frente a um espelho, olhem-se e apontem um para o outro;
- Falar com expressões diferentes (alegria, pena), e imitar gestos com o rosto e mãos;
- Repetir sílabas ("ma", "ta", "pa", etc.). Pronunciar as palavras "mamã", "papá". Mostrar nas páginas de um livro objetos conhecidos e dizer os nomes das imagens, de forma correta e pausada;
- Deixar manusear um livro;
- Levar para passear;

- Esconder um objeto que ele gosta perto de onde possa descobri-lo e esperar a sua reação. Se não o descobrir, faça-o por ele;
- Fazer massagem com algodão, esponja ou escovinha para noção corporal.

12.

8 meses a 1 ano e meio

- Brincar de ‘Ondinhas’. Colocar o bebê na banheira ou em uma pequena piscina, e ensinar a bater as mãozinhas na água para formar ondinhas;
- Brinca de pular obstáculos;
- Brincar com marionetes. Contar histórias e cantar. Explorar a imaginação;
- Dar um banho divertido;
- Mostrá-lo fotos grandes e vistosas de animais, carros e pessoas. Explicar o que são e o que fazem;
- Brincar de túnel;
- Fazer uma montanha com algumas almofadas, peças de roupas e edredons para que inicie uma escalada;

- Brincar de caixas mágicas. Arranjar 3 caixas pequenas de diferentes tamanhos para colocar umas dentro das outras. Ensiná-lo a retirar uma caixa de dentro da outra e a recolocá-las como estavam para que ele possa fazê-lo sozinho. Dentro da caixa menor, deixar alguma surpresinha;
- Brincar de pega-pega engatinhado;
- Brincar com caixas de papelão;
- Folhear livros (capa dura / plástico ou pano) e revistas;
- Ouvir pequenas histórias (livros e gravuras);
- Música com gestos;
- Brincar com a língua, barulhos, repetição de sílabas / onomatopéias;
- Trabalhar com os sentidos: visão (esconder e encontrar objetos, vídeos, livros...)
- Uso do espelho: ver a si e ao outro;
- Trabalhar quantidade: muito / pouco, cheio / vazio, mais / menos;

- Tinta caseira;
- Cartões de linguagem;
- Trabalhar com os sentidos: Tato (textura, peso, temperatura);
- Brincar de ‘estica e puxa’. Sentar com o bebê no chão e entregar um pedaço de pano a ele. Segurar o pedaço de pano pela outra extremidade e tirar delicadamente, dar pequenos puxões e afrouxar de vez em quando. O pequenino deverá notar que se trata de uma brincadeira;
- Brincar de ‘lenço sem fim’. Com meia dúzia de lenços, dar um nó em cada lenço, um atrás do outro para formar uma fileira. Colocar os lenços amarrados dentro de um casaco ou camiseta e deixar que apareça a
 - ponta por cima da gola. Convidar o bebê a tirar e, caso não faça, começar a tirar nós mesmos para que ele continue a brincadeira;
- Brincar de chuva de papel;
- Cantar músicas na qual possa incluir os nomes do bebê;
- Brincar de fazer arte com mingau;

- Brincar com massa de modelar caseira;
- Trabalhar com semelhanças e diferenças;
- Comparar objetos quanto a forma, tamanho e cor;
- Dobrar, amassar e rasgar papéis;
- Observar fotos e revistas (identificar objetos, pessoas e lugares);
- Trabalhar com os sentidos: olfato;
- Trabalhar partes do corpo;
- Separar objetos em caixas / classificação (ajudar a arrumar);
- Brincar com sucata;
- História com fantoches;
- Trabalhar com os sentidos: audição (sons produzidos com objetos e o corpo); Jogos de encaixe;

- Guardar objetos em diferentes tamanhos de caixas;
- Realizar atividades que explorem: junto / separado (com o corpo, gravuras, fotos);
- Fazer ruídos com a boca (beijo, som do índio, estalar língua...);
- Trabalhar com os sentidos: paladar;
- Brincar de faz de conta (panelinha, carrinho, boneca, telefone...);
- Empilhar objetos (até 3 objetos);
- Realizar atividades que explorem: por cima / por baixo (c/ o corpo, gravuras, fotos);
- Batucar, bater palmas, tocar instrumentos;
- Deslocar-se no espaço de diferentes maneiras e com diferentes graus de autonomia (rolar, arrastar, engatinhar, pular, andar, correr, escorregar e saltar);
- Explorar e controlar os movimentos corporais;

- Desenvolver memória musical;
- Dançar ao tocar uma música;
- Incentivar e permitir a fala da criança em todas as atividades, falando corretamente com a criança, para que ela possa ampliar o vocabulário.

13. A IMPORTÂNCIA DE CONTAR HISTÓRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ler histórias para crianças é poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, é suscitar o imaginário, é ter curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar ideias para solucionar questões. É uma possibilidades de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos.

É ouvindo histórias que se pode sentir emoções importantes como a tristeza, o pavor, a insegurança, a tranqüilidade e tantas outras mais.

“É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica...É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula...”.(ABRAMOVICH, 1995, p. 17).

A leitura é uma forma exemplar de aprendizagem, é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade.

Favorece a remoção de barreiras educacionais, principalmente através da promoção do desenvolvimento da linguagem e do exercício intelectual, aumentando a possibilidade de normalização da situação pessoal de um indivíduo.

A exposição à leitura das histórias no seio familiar durante os anos pré-escolares, leva muitas crianças ao sucesso escolar. As crianças que vivem num ambiente letrado desenvolvem um interesse lúdico com respeito às atividades de leitura e escrita, praticadas pelos adultos que a rodeiam. Esse interesse varia de acordo com a qualidade, frequência e valor destas atividades realizadas pelos adultos que convivem com as crianças. Se uma mãe ler para seu filho textos interessantes e com boa qualidade, nota-se que estará transmitindo a ele informações variadas sobre a língua escrita e sobre o mundo. Isso é de suma importância para a criança, pois irá levá-la a interessar-se cada vez mais pela leitura das histórias ouvidas.

Ao adentrar no mundo escolar, a leitura não mais se realizará como na família, devendo sofrer modificações que são vitais para o desenvolvimento da aprendizagem. Para poder transmitir à criança uma visão clara do que se está lendo, o professor deverá ter algumas atitudes, tais como:

- Visualizar o livro para a criança, através da exposição das gravuras;
- Ler de forma liberal, porém clara e agradável, atraindo a atenção da criança;
- Manter-se aberto para as perguntas das crianças, incentivando a troca de comentários sobre o texto lido.

13.1 O QUE DEVEMOS LER PARA AS CRIANÇAS

Nas transformações da leitura de histórias em atividades pedagógicas, a nossa preocupação maior é com a qualidade da leitura que iremos realizar para as crianças.

Assim, a escolha dos livros deve ter alguns princípios básicos que possam garantir a eficiência do trabalho pedagógico, ou seja:

- a) qualidade de criação;
- b) estrutura da narrativa;
- c) adequação às convenções do português escrito;
- d) despertar o interesse da criança;
- e) simplicidade do texto;

Isso nos garantirá, além de oportunizar o contato da criança com o uso real da escrita, levar a mesma a conhecer novas palavras, discutir valores como o amor e o trabalho, levá-los a usar a imaginação, tornando-os criativos e capazes de pensar.

A leitura deve se transformar em atividade de rotina, pois o escutar histórias desenvolve naturalmente um interesse cada vez maior em aprender determinadas histórias e reproduzi-las oralmente.

O professor deve procurar assegurar às crianças o acesso aos livros, agindo como elemento facilitador e incentivador da criança pela leitura à medida que não se comporta como leitor e sim como expectador das leituras que são reproduzidas pelas crianças.

13.2 - POR QUE CONTAR HISTÓRIAS ?

Contar histórias é a mais antigas das artes. Nos velhos tempos, o povo assentava ao redor do fogo para esquentar, alegrar, conversar, contar casos. Pessoas que vinham de longe de suas Pátrias contavam e repetiam histórias para guardar suas tradições e sua língua. As histórias se incorporam à nossa cultura. Ganham as nossas casas através da doce voz materna, das velhas babás, dos livros coloridos, para encantamento da criança. E os pedagogos, sempre à procura de técnicas e processos adequados à educação das crianças, descobriram esta “mina de ouro” as histórias.

Parte importante na vida da criança desde a mais tenra idade, a literatura constitui alimento precioso para sua alma. É conhecendo a criança e o mistério delicioso do seu mundo que podemos avaliar todo o valor da literatura em sua formação. As crianças tem um mundo próprio, todo seu, povoado de sonhos e fantasias.

A história é contada visando:

- deleitar a criança;

- infundir o amor à beleza;
- desenvolver sua imaginação;
- desenvolver o poder da observação;
- ampliar as experiências;
- desenvolver o gosto artístico;
- estabelecer uma ligação interna entre o mundo da fantasia e o da realidade; No sentido da língua, particularmente, as histórias:
- enriquecem a experiência;
- desenvolvem a capacidade de dar sequência lógica aos fatos;
- dão o sentido da ordem;
- esclarecem o pensamento;
- educam a atenção;

- desenvolve o gosto literário;
- fixam e ampliam o vocabulário;
- estimulam o interesse pela leitura;
- desenvolvem a linguagem oral e escrita;

As histórias são fontes maravilhosas de experiências. São meios preciosos de ampliar o horizonte da criança e aumentar seu conhecimento em relação ao mundo que a cerca. Mas é precioso saber usar as histórias para que dela se alcance retirar tudo o que podem dar à educação.

Um dos principais elementos a ser alcançado é o poder de imaginação que, tirando a criança do seu ambiente, lhe permite ao espírito “trabalhar” a imaginação. As histórias têm como valor específico o desenvolvimento das ideias, e cada vez que elas são contadas acrescentam às crianças novos conhecimentos.

“ O ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra). Afinal, tudo pode nascer dum texto!” (ABRAMOVICH, 1995, p. 23)

13.3 COMO CONTAR HISTÓRIAS ?

Uma história deve ser contada emocionalmente e não simplesmente apresentada em seu enredo. Uma boa história é uma obra aberta, que permite muitas leituras, muitos caminhos, muitas saídas.

Contar uma história é fazer a criança sentir-se identificada com os personagens. É trazer todo o enredo à presença do ouvinte e fazer com que ele se incorpore à trama da história, como parte dela.

As crianças agem, pensam, sentem, sofrem, alegram-se como se fossem elas próprias os personagens. A história assim vividas pode provocar-lhes sentimentos novos e aperfeiçoar outros. Por isso as histórias não devem ser deprimentes. O final deve ser feliz, para transmitir aos ouvintes uma emoção sadia. O principal na arte de contar histórias é saber despertar a emoção. Quando as crianças nos pedem que lhes contemos histórias é porque sentem necessidade de sair de si mesma, de experimentarem uma nova sensação. Para se contar bem uma história é preciso possuir habilidade, treino e conhecimento técnico do trabalho, pois os valores artísticos, linguístico e educativos dependem da arte do narrador. Os segredos de um contador de histórias são:

a) Curta a história – o bom contador acredita na sua história, se envolve e vibra com ela. Se o professor não estiver interessado, dificilmente conseguirá interessar as crianças.

b) Evite adaptações – deve-se ler o que está escrito no livro. Não privar os alunos do contato com o texto literário. Os velhos contos de fadas são histórias cheias de fantasias e de poesia. Lidam com sentimentos fundamentais do ser humano: o medo, a angústia, o ódio, o amor. Permitem à criança exercitar através da imaginação, soluções para problemas concretos da vida, que interessam ao adulto.

c) Não explique demais – a adaptação de histórias é uma descaracterização da história na vida da criança. Muitas vezes, a história exerce a função de desenvolver ou até prolongar o mistério. Ao fazer a tradução ou adaptação, o professor deixa tudo muito bem esclarecido, não restando qualquer mistério. Ao ser encerrada, a história realmente se encerra, deixando de existir para a criança.

d) Uma história é um ponto de encontro – ao entrar numa roda de história, a criança participa de uma experiência comum que facilita o conhecimento e as ligações com as crianças.

e) Uma história também é um ponto de partida – a partir de uma história é possível desenvolver outras atividades: desenho, massa, cerâmica, teatro ou o que a imaginação sugerir.

f) Moral da história – nenhuma, ou melhor, várias. Essa história sobre os segredos das histórias e os contadores de histórias é só o começo, o resto quem conta somos nós, com a experiência, imaginação e bom senso.

g) Comentar a história – fazer perguntas diretas para a criança, verificando se ela figurou bem cada um dos caracteres, se os moldou de acordo consigo mesma, se o caráter que nos apresenta é o que pretendíamos transmitir.

h) Dar modalidades e possibilidades da voz – sussurrar quando a personagem fala baixinho ou está pensando em algo importante, falar tão baixo de modo quase inaudível, nos momentos de dúvidas, e usar humoradamente as onomatopéias, os ruídos, os espantos, levantar a voz quando uma algazarra está acontecendo. É fundamental dar longas pausas quando se introduz o “Então...”,

para que haja tempo de cada um imaginar as muitas coisas que estão para acontecer em seguida.

As histórias são expressões de uma mesma personalidade em evolução, do princípio do prazer da realidade. Podem mostrar à criança que a transformação, a mudança e o desenvolvimento são possíveis. Que o prazer não é proibido.

Contar histórias é uma arte. Deve dar prazer a quem conta e ao ouvinte. As histórias têm finalidade em si. Contadas ou lidas constituem sempre uma fonte de alegria e encantamento. Por isso as atividades de enriquecimento devem ser leves e espontâneas.

A dramatização é uma das melhores atividades de enriquecimento, pois além de ser uma das preferidas pelas crianças, oferece valores imprescindíveis ao desenvolvimento de um bom programa de literatura.

O objetivo da hora das histórias é a familiarização com a literatura. Desde muito cedo, a criança gosta de ouvir a história da sua vida, a mais importante para ela. À medida que cresce, começa a solicitar determinadas passagens que deseja ouvir.

Histórias sobre fatos reais são importantes, porque ajudam a criança a entender sua origem e que tipo de relações existe entre ela, as pessoas e os lugares.

Da mesma forma, as histórias inventadas são importantes. Desde cedo a criança precisa saber de coisas que não fazem parte de sua experiência cotidiana. É comum ela ter um amigo imaginário ou atribuir qualidades humanas e sobrenaturais a um brinquedo ou a um animal.

As histórias lidas somam-se então às inventadas, passando a fazer parte de um mundo onde a realidade e a imaginação se completam. Os livros aumentam o prazer de imaginar coisas. A partir de histórias simples, a criança começa a reconhecer e interpretar sua experiência de vida real.

A hora de curtir um livro juntos é a hora de partilhar: um livro de histórias curtas, contadas com palavras fáceis de ler e entender, ilustrado com imagens que

falam da história, das personagens e ações que estão sendo ;lidas e mostradas, que faça pensar em coisas novas, que informe, que faça rir de verdade, que seja engaçado, que faça brincar com as mãos, olhos e ouvidos. O importante é que nessa hora não haja pressa, contando ou lendo tudo de uma só vez. É preciso respeitar as pausas, perguntas e comentários naturais que a história possa despertar, tanto em quem lê quanto em quem ouve.

14. A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A relação afetiva das crianças com a música acontece, de acordo com Borges (1994), desde muito cedo podendo ser facilmente comprovada nas reações de prazer que as mesmas apresentam ao serem embaladas, às cantigas de ninar, nos primeiros movimentos de dança, independentemente do contexto histórico-cultural em que estejam inseridas. Oliveira, Bernardes e Rodriguez (1998) afirmam que as crianças, mesmo antes de aprenderem a falar, se expressam através de movimentos, sons e ritmos.

Para as autoras, a convivência com os diferentes sons e ruídos é de suma importância, pois através dos mesmos se faz descobertas e com elas, o conhecimento e a exploração do diferente. Ainda de acordo com as autoras, a primeira descoberta dos sons e do ritmo se dá através do próprio corpo e do ambiente ao redor. Por ser criativo, o ser humano rompe continuamente os esquemas repetidos das experiências anteriores e vai explorando novos caminhos.

Quando a criança escuta uma música, ela se concentra e tende a acompanhá-la, cantando e fazendo movimentos com o corpo. Isso desenvolve o senso do ritmo nos pequeninos. Aprendendo a ouvir, a criança pode repetir uma música, recriando-a. É importante que nós, educadores, valorizemos o ato de criação da criança, para que ele seja significativo no seu contexto de desenvolvimento. (OLIVEIRA, BERNARDES e RODRIGUEZ, 1998, p. 104).

Jeandot (1993) vai ao encontro dessas afirmações quando relata que a receptividade à música é um fenômeno corporal. De acordo com a autora, a

criança, ao nascer, passa a ter contato com um universo sonoro que se localiza em torno dela, ou seja, os sons produzidos pelos objetos e pelos seres vivos. Assim, sua relação com a música se torna imediata, seja através dos aparelhos sonoros de sua casa, seja através do acalanto da mãe e do canto de outras pessoas.

A autora também ressalta o fato das crianças gostarem de acompanharem as músicas com movimentos corporais, seja com palmas, sapateados, volteios de cabeça, danças, entre outros, sendo a partir dessa relação entre o som e o gesto da criança que ela constrói seu conhecimento sobre música.

Portanto, a autora salienta que é possível constatar a grande influência que a música exerce sobre a criança. É por isso que os jogos ritmados, próprios dos primeiros anos de vida, devem ser incentivados e trabalhados na escola. Jeandot (1993) descreve as habilidades que as crianças desenvolvem em relação à música nas diferentes etapas do desenvolvimento infantil. De acordo com a autora, cada idade reserva um aspecto particular em relação à música, sendo que aproximadamente em torno de:

- 2 anos, a criança é capaz de cantar versos soltos, fragmentos de canções, geralmente fora do tom. Reconhece algumas melodias e cantores. Gosta de movimentos rítmicos em rede, cadeira de balanço, etc.;

- 3 anos, a criança consegue reproduzir canções inteiras, embora geralmente fora do tom. Tem menos inibição para cantar em grupo. Reconhece várias melodias. Começa a fazer coincidir os tons simples de seu canto com as músicas ouvidas. Tenta tocar instrumentos musicais. Gosta de participar de grupos rítmicos: marcha, pula, caminha corre, seguindo o compasso da música;

- 4 anos, a criança progride no controle da voz. Participa com facilidade de jogos simples, cantados. Interessa-se muito em dramatizar as canções. Cria pequenas músicas durante a brincadeira;

- 5 anos, a criança entoa mais facilmente e consegue cantar melodias inteiras. Reconhece e gosta de um extenso repertório musical. Consegue sincronizar os movimentos da mão ou do pé com a música. Reproduz os tons simples de ré até dó superior. Consegue pular em um só pé e dançar conforme o

ritmo da música. Percebe a diferença dos diversos timbres (vozes, objetos, instrumentos), dos sons graves e agudos, além da variação de intensidade (forte e fraca);

- 6 anos, a criança percebe sons ascendentes e descendentes. Identifica as fórmulas rítmicas, os fraseados musicais, as variações de andamento e a duração dos valores sonoros. Adapta palavras sobre ritmos ou trecho musical já conhecido. Acompanha e repete uma sequência rítmica;

- 7 anos, a criança expõe e defende suas ideias. Ouve em silêncio, acompanhando a melodia e o ritmo da música. Canta acentuando a tônica das palavras. Bate as pulsações rítmicas com as mãos, enquanto o pé acentua o tempo mais forte. Distingue ritmos populares – baião, rock, samba, marcha, valsa –, expressando-se com o corpo, criando gestos livremente, segundo esse ritmo. Produz pequenas melodias (compostas de perguntas e respostas) segundo uma fórmula rítmica. Interpreta músicas com expressão e dinâmica;

- 8 anos, a criança é mais rápida em suas próprias reações e também compreende melhor as dos demais. Percebe e distingue com segurança os elementos rítmicos, criando frases rítmicas;

- 9 anos, a criança adquire maior domínio de si mesma. Gosta muito de conversar.

É capaz de distinguir os elementos da música: melodia, ritmo, harmonia. Percebe o fraseado musical. Lê, interpreta e responde a fórmulas rítmicas;

- 10 anos, a criança facilmente cria sonoplastias para histórias e trilhas sonoras para novelas. Canta a duas ou três vozes. Gosta de cantar, mas não canções pueris. Escuta discos com entusiasmo, principalmente de músicas mais tocadas na televisão e no rádio;

- a partir de 11 anos, o entusiasmo é o traço mais característico. Facilmente a criança perde sua própria identidade em função do grupo. As tarefas coletivas a atraem. É a época de montar ópera, criar uma obra musical em conjunto. Os debates, no nível analítico, aumentam. Ouve com facilidade tanto a

música popular quanto a clássica. Gosta muito de música americana. (JEANDOT, 1993, p. 63-64).

A autora ressalta que todas essas características variam de criança para criança, sendo que o desenvolvimento da mesma pode ser acelerado através da interferência do trabalho de musicalização realizado na escola. É importante que o professor tenha cuidado para, por exemplo, não dar ênfase exagerada à parte rítmica em detrimento dos elementos melódicos, culturais, formais e criativos que compõem a música. O Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (1998) ressalta a importância de se trabalhar na pré-escola, com atividades que envolvam música, por ser este um excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio e da auto-estima das crianças.

Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mão, são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem às necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. (BRASIL, 1998).

Forquin e Gagnard (1982) apud Nicolau (1997) também ressaltam a importância da música na educação infantil quando afirmam que a mesma é um: inestimável benefício para a formação, o desenvolvimento, o equilíbrio da personalidade da criança e do adolescente; o acesso à música constitui-se nas possibilidades de criar, de interpretar ou de ouvir, que podem ser estimuladas, desenvolvidas e educadas. (FORQUIN e GAGNARD, 1982 apud NICOLAU, 1997, p. 251).

Para Jeandot (1993) o objetivo do ensino da música não reside na transmissão de técnicas, mas no desenvolvimento do gosto pela música e da habilidade para captar a linguagem musical além de expressar-se através dela, possibilitando o acesso do educando a um imenso patrimônio musical que a humanidade vem construindo. Nesse sentido é importante ressaltar que é de responsabilidade do educador, enquanto um dos maiores modelos de imitação da criança, ser crítico e criativo na escolha do que apresentar a mesma, garantindo, com isso, que o trabalho seja interessante para ambos.

Além da competência técnica, o professor deve ser criativo. A necessidade de criar é comum a todas as crianças, que, ao interagirem com o mundo, constroem seu conhecimento. O educador não deve perder a oportunidade de aproveitar essa disposição. (JEANDOT, 1993. p. 133).

Para a autora cabe ao adulto compreender de que forma a música constitui uma possibilidade expressiva privilegiada para a criança, considerando que a mesma atinge diretamente sua sensibilidade sensorial e afetiva.

A autora ainda afirma que é de suma importância estimular a criança a fazer suas próprias descobertas, cabendo ao educador enriquecer o repertório musical da mesma através de materiais a serem explorados, observando o trabalho de cada criança e planejando atividades que envolvam músicas de diferentes povos, de diferentes formas, de diferentes épocas, de diferentes compositores. O trabalho do professor deve ser criativo para despertar a motivação na criança, pensando em novas possibilidades de aprendizagem além de facilitar, quando solicitado, as atividades dos alunos.

Paschoal e Zamberlan (2005) também enfocam a importância do professor organizar um espaço que permita a participação de todas as crianças, reunindo, para isso, toda e qualquer fonte sonora como brinquedos, instrumentos musicais e objetos variados, podendo se incluir os materiais recicláveis. Para Jeandot (1993) a música é linguagem e, dessa forma, deve-se seguir, no que diz respeito à música, o mesmo processo de desenvolvimento que se adota quanto à linguagem falada, ou seja, é necessário que a criança seja exposta à linguagem musical e dialogue com ela sobre e por meio da música. A autora também coloca que da mesma forma que acontece com a linguagem, cada grupo social, cada civilização possui sua expressão musical própria. Nesse sentido, antes que o educador transmita sua cultura musical própria é importante que o mesmo investigue o universo musical do qual a criança faz parte, encorajando, com isso, a criação de novas formas de expressão através da música.

No entanto, Borges (1994) afirma que, embora se concorde com a importância que a música tem na educação das crianças, é frequente se deparar, nas classes pré-escolares, com atividades musicais limitadas exclusivamente à

reprodução de cantigas utilizadas com finalidades apenas didáticas, quando as mesmas deveriam ligar-se primordialmente às emoções, no sentido de proporcionar um momento de prazer ao ouvir, cantar, tocar e inventar sons e ritmos.

Para a autora, se a música for utilizada na educação infantil apenas com o objetivo de ensinar conceitos matemáticos, anunciar o momento da história ou do lanche ou reforçar hábitos de higiene, a função primeira da mesma estará sendo desvirtuada. E para que isso não aconteça, é necessário que o professor seja sensível à expressão musical, o que não significa que o mesmo tenha que ser um especialista em música ou que saiba, necessariamente, tocar algum instrumento. Ele deve sim, estar consciente de que, em contato com a música, a criança poderá:

- manter em harmonia a relação entre o sentir e o pensar; /
- proteger a sua audição, para que não se atrofie diante do aumento de ruídos e da desqualificação sonora do mundo moderno; /
- habituar-se a isolar um ruído ou som para dar-lhe sentido, especificidade ou beleza que lhe são próprios.

(BORGES, 1994, p. 101).

Dessa forma, os conteúdos relacionados à musicalização deverão ser desenvolvidos nas instituições de educação infantil como conceitos em construção organizados em um processo contínuo e integrado de modo que as crianças desenvolvam, dentre outras, as capacidades de identificar e explorar os elementos da música a fim de que se expressem, interajam e ampliem seus conhecimentos sobre o mundo.

Partindo dessas ideias, é importante refletir sobre algumas questões relacionadas à formação de professores, especialmente os da educação infantil uma vez que é a partir da mesma que se configura um dos aspectos que permeia a prática do profissional que atua junto às crianças nas instituições formais desse nível de ensino.



MÓDULO V – LEITURA COMPLEMENTAR

A INFLUÊNCIA DA LINGUAGEM MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Denise Luzia de Amorim Ferreira

Terezinha Albuquerque Goes

Cleuza de Oliveira Parangaba

Marlene da Rocha Silva

Olga Maria dos Reis Ferro **

1 INTRODUÇÃO

O artigo intitulado “A Influência da Linguagem Musical na Educação Infantil” apresenta um estudo conceitual sobre o gênero textual sonoro e sua importância na Educação Infantil.

Tendo como objetivo apresentar a contribuição da linguagem musical e sua influência no processo e na formação de hábitos e atitudes na Educação Infantil, este artigo apresenta a importância da pesquisa no processo ensino-aprendizagem especificamente, a forma que a escola e o professor utilizam a música como elemento condutor para a aprendizagem de crianças em fase de alfabetização de escolas públicas de Campo Grande/MS.

Este trabalho caracteriza-se como pesquisa exploratória e descritiva com delineamento de estudo de caso, por meio de estudos bibliográficos e Pesquisa de Campo: questionário, entrevistas, gráficos, entre outros. A Pesquisa de Campo foi realizada em três Escolas Municipais de Campo Grande – MS. A população alvo

foi composta por professores que atuam Educação Infantil com crianças de 5 a 6 anos em fase de alfabetização de três escolas municipais, situadas em bairros de Campo Grande/MS.

Este trabalho foi realizado em duas etapas, sendo a primeira uma pesquisa bibliográfica, o que segundo Salvador (1987, apud ARAÚJO, 2003, p.29), quer dizer “[...] utilização de fontes ou documentos escritos originais ou primários”. Tal Etapa permitiu-nos o conhecimento da importância da linguagem musical na Educação Infantil na prática pedagógica. Os principais autores aqui abordados foram: Piaget (1969); Gardner (1996); Gainza (1988); Georges Synders (1990); Ferraz (1987); Moreira Masini (1983); Benjamim (1984), Martins (1985) e Rosa (1990) e outros, que procuram, em suas respectivas literaturas, examinar essa questão de uma forma crítica, considerando a música como uma ferramenta a serviço de um projeto pedagógico. A segunda etapa foi uma pesquisa de campo, que ainda, conforme Salvador referenciado por Araújo (2003, p.29), “[...] é uma pesquisa feita na própria realidade”, nesse sentido, foi realizado, por meio de entrevistas, seguindo um roteiro escrito que foi entregue a oito professoras que atuam em três escolas da Rede Municipal de Ensino-REME, na Educação Infantil, sobre como utilizam a música enquanto linguagem em sua prática pedagógica.

A necessidade de realizar esta pesquisa surgiu da nossa dificuldade e desconhecimento de como trabalhar a música e a linguagem musical na sala de Educação Infantil, como recurso mediador da aprendizagem e das interações sociais. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil do Ministério de Educação e Cultura (1998), recomenda a iniciação musical na Educação Infantil e dá ênfase à escolha do repertório, como uma das chances que o professor tem de ampliar a visão e a audição do mundo do aluno. Contudo sempre tivemos dificuldades de inserir a música, como um gênero sonoro motivador da aprendizagem, em nosso trabalho didático. Assim, nossas principais indagações são: o que é linguagem musical? A que gênero lingüístico pertence à linguagem musical? Como a linguagem musical pode contribuir na alfabetização das crianças

de 05 a 06 anos? A linguagem musical pode desenvolver a socialização da criança no contexto escolar?

Percebemos também que os alunos apresentam grandes dificuldades na forma de expressar seus sentimentos, daí a necessidade de conhecer melhor a linguagem musical como possível recurso didático no processo de ensino aprendizagem. Buscando formas de melhorar a socialização entre os alunos da Pré-Escola nos seguintes aspectos: afetivo, cognitivo, social, cultural direcionaremos esse trabalho no sentido de apreender a linguagem musical.

O presente artigo está organizado em três itens principais, No primeiro e segundo itens serão apresentados os resultados da pesquisa bibliográfica e no terceiro os resultados da pesquisa de campo, onde os dados coletados foram sistematizados, analisados e interpretados.

2 A LINGUAGEM MUSICAL COMO PROCESSO LÚDICO E SOCIALIZADOR DE APRENDIZAGEM: O QUE DIZEM OS TEÓRICOS?

A linguagem musical está presente na vida dos seres humanos e há muito tempo faz parte da educação de crianças e adultos. Desde o nascimento, a criança tem necessidade de desenvolver o senso de ritmo, pois o mundo que a rodeia, expressa numa profusão de ritmos evidenciados por diversos aspectos: no relógio, no andar das pessoas, no vôo dos pássaros, nos pingos de chuva, nas batidas do coração, numa banda, num motor, no piscar de olhos e até mesmo na voz das pessoas mais próximas.

No período da alfabetização a criança beneficia-se do ensino da linguagem musical quando as atividades propostas contribuem para o desenvolvimento da coordenação viso motora, da imitação de sons e gestos, da atenção e percepção, da memorização, do raciocínio, da inteligência, da linguagem e da expressão corporal.

Essas funções psiconeurológicas envolvem aspectos psicológicos e cognitivos, que constituem as diversas maneiras de adquirir conhecimentos, ou seja, são as operações mentais que usamos para aprender, para raciocinar. Rosa (1990) afirma que a simples atividade de cantar uma música proporciona à criança o treinamento de uma série de aptidões importantes.

A musicalização é importante é importante na infância porque desperta o lado lúdico aperfeiçoando o conhecimento, a socialização, a alfabetização, inteligência, capacidade de expressão, a coordenação motora, percepção sonora e espacial e matemática.

Conforme estudos de Gardner (1996) sobre crianças autistas, em que estas, são extremamente perturbadas e que frequentemente evitam o contato interpessoal e talvez nem falem, possuem capacidades musicais incomuns. Isto talvez, porque houvessem escolhido a música como principal canal de expressão e comunicação, ou também porque a música é tão primariamente hereditária e que precisa de tão pouca estimulação externa, quanto falar ou andar de uma criança normal.

O estudo, entretanto, não conseguiu colocar um ponto numa questão que intriga os cientistas há séculos: por que o ser humano começou a fazer músicas? Em a Descendência do Homem, publicado em 1871, Charles Darwin, pai da teoria da evolução, sustenta que as notas musicais e os ritmos foram desenvolvidos pela espécie humana como o objetivo de atrair o sexo oposto, assim como fazem pássaros. “Como ferramenta para ativar pensamentos específicos, a música não é tão boa quanto à

linguagem”, escreveu Livtin. “Mas, como ferramenta para suscitar sentimentos e emoções, a música é melhor que a linguagem”. Não há cultura humana que não tenha produzido músicas. Estudos recentes mostram que os bebês começam a ouvir e a memorizar melodias ainda no útero da mãe. Pequenos, eles preferem músicas da própria cultura. Na adolescência, escolhe o tipo específico de música de que vão se lembrar e que apreciarão pelo resto da vida. “Nessa fase a tendência é se lembrar de coisas com alto componente emocional porque junto os neurotransmissores e a amígdalas cerebral estão trabalhando arduamente para ligar a memória a fatos importantes”, diz Daniel Livtin. (REVISTA VEJA, p. 97 de 10/01/2007).

A educação através das artes proporciona à criança descoberta das linguagens sensitivas e do seu próprio potencial criativo, tornando-a mais capaz de criar, inventar e reinventar o mundo que a circunda. E criatividade é essencial

em todas as situações. Uma criança criativa raciocina melhor e inventa meios de resolver suas próprias dificuldades.

No início do século XX, aparecem os métodos ativos de: Declory, Montessori, Dalton e Pakhurst, formando a nova escola. Esses pensadores outorgaram a música como um dos principais recursos didáticos para o sistema educacional, reconhecendo o ritmo como um elemento ativo da música, favorecendo as atividades de expressão e criação. Na mesma época, alguns pedagogos musicais, ganharam destaque: Èmile Jacques Dalcraze, Maurice Martenot, Carle Orff, Zortan Kodaly, Shinichi e o famoso filósofo e psicopedagogo musical Edgard Willems.(VEJA, 2007) Na segunda metade do século, começou a predominar a observação das reações do ser humano, a forma com que consegue integrar-se ao íntimo e adquirir significado para sua vida pessoal.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) cita que desde a Grécia Antiga, a música era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da Matemática e Filosofia. A música no contexto da educação infantil vem ao longo de sua história, atendendo a vários propósitos, como formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, a memorização de conteúdos, números, letras etc., traduzidos em canções.

O Referencial Curricular ainda relata que muitas instituições de ensino encontram dificuldades para integrar a linguagem musical ao contexto educacional, mostrando a defasagem existente entre o trabalho realizado na área da música e nas demais áreas do conhecimento, devido ao sistema de notas que de certa forma limitam o trabalho do professor enquanto parte do sistema na qual está inserido dificultando o mesmo. Percebemos ainda que falta integrar os conteúdos para que a linguagem musical não fique fragmentada. E assim temos que ajudar as crianças a expressar seus sentimentos e a música começa a fazer o seu papel na construção do conhecimento. Pode-se desenvolver todos os conteúdos usando a linguagem musical e assim desenvolvendo todas as áreas do conhecimento.

A criança constrói seu próprio conhecimento acerca das coisas do mundo a partir de relação que estabelece com seus pares. Neste processo de formação do ser humano, a música está associada diretamente ao desenvolvimento do mesmo, e através dela, a criança pode expressar todos seus sentimentos.

A música é uma linguagem muito expressiva e as canções são veículos de emoções e sentimentos, e podem fazer com que a criança reconheça nelas seu próprio sentir. Para Gainza, “a linguagem musical é aquilo que conseguimos conscientizar ou aprender a partir da experiência”. (1988:119)

Gardner (1996) admite que a inteligência musical está relacionada à capacidade de organizar sons de maneira criativa e a discriminação dos elementos constituintes da música. Em um trabalho pedagógico, a linguagem musical deve ser valorizada como um mecanismo essencial na formação intelectual da criança, os resultados no ensino da música são os mesmos durante as atividades musicais, dançando, cantando, compondo, ouvindo, a partir desse momento, o professor propicia situações que contribuem para uma aprendizagem mais rica e significativa. O ensino da música favorece o desenvolvimento da expressão artística além de despertar nas crianças o gosto pela música, contribuindo para a livre expressão de sentimentos. Compreendendo o processo do desenvolvimento infantil do ponto de vista sócio afetivo, enfatizamos a importância de que a criança tenha uma auto-imagem positiva e que devemos valorizá-la como pessoa, a interação e a socialização contribuem para este processo. No entender de Moreira e Masini (1982) a psicologia preocupa-se com o processo de aprendizagem.

A psicologia cognitivista preocupa-se com o processo da compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvida na cognição, e tem como objetivo identificar os padrões estruturados dessa transformação. A asserção central é a de ouvir, ver, cheirar etc., assim como lembrar, são atos de construção que podem fazer maior uso dos estímulos externos, dependendo da circunstância, isto é, das condições pessoais de quem realiza o processo.

Segundo os autores citados, do ponto de vista cognitivo, destacamos a necessidade de levar sempre em consideração o fato de que a criança conhece e constrói as noções e os conceitos à medida que interagem com outras pessoas e diferentes objetos, sons, lugares. Do ponto de vista lingüístico, coloca-se

essencialmente o desenvolvimento das diferentes formas de representação verbal. É neste sentido que a música exerce um papel fundamental porque através dela a criança canta, dança, representa, imagina, cria e fantasia sua própria expressão de comportamento e sentimentos. E já no ponto de vista da psicomotricidade, entendemos que a criança precisa expandir seus movimentos, explorando seu corpo e o espaço físico.

Todos os aspectos estão associados diretamente ao desenvolvimento infantil, portanto cabe a escola proporcionar atividades que estejam relacionadas com a realidade das crianças, com uma proposta pedagógica coerente às necessidades das mesmas.

A música está presente nas tradições e nas culturas dos povos em diferentes épocas. Sua presença está dia a dia das pessoas e, pela sua complexidade de conhecimento, torna-se necessário sua sistematização através da educação formal, como proposta curricular pedagógica. Portanto, é preciso fazer uma reflexão crítica sobre as várias funções que a música assume ao longo da história, a fim de construirmos uma estrutura sólida na prática pedagógica da educação musical. Música é linguagem, portanto, devemos seguir o mesmo processo de desenvolvimento que adotamos quanto à linguagem falada, ou seja, devemos expor a criança à linguagem musical e dialogar com ela sobre a mesma.

O educador consciente tem como objetivo principal, trabalhar todas as áreas de conhecimento do seu aluno, inclusive a linguagem musical. Esta vem como instrumento, recurso para as aulas.

Desta forma, a música contribui sistematicamente e significativamente com o processo integral do desenvolvimento do ser humano.

A música tem uma linguagem abrangente. E o ensino dela favorece o gosto estético e de expressão artística. Formando o ser humano com uma cultura musical

desde criança, estaremos educando adultos capazes de usufruir a música, de analisá-la e de compreendê-la. O educador pode trabalhar a música em todas as áreas da educação.

A música tem um poder criador e libertador, ela torna-se um poderoso recurso educativo a ser utilizado na pré-escola. É preciso que a criança seja habituada a expressar-se musicalmente desde os primeiros anos de vida, para que a música venha a se constituir numa faculdade permanente do seu ser. A música representa uma importante fonte de estímulos, equilíbrio e felicidade para a criança. Assim, na Educação Infantil os fatos musicais devem induzir ações, comportamentos motor e gestual até o primeiro ano de vida, pois a partir daí elas estão abertas para receber.

A contribuição da música no processo de aprendizagem tem embasamento tanto no referencial para educação infantil, como também para teóricos, que abordam a música como um dos temas principais para a construção do conhecimento.

Georges Snyders (1990) descreve a música como uma obra de arte. Dela pode-se extrair riquíssimos temas, abordando as mais diversas disciplinas. É fato que as escolas, não valorizam a música. Por sua vez, os professores que utilizam a música como instrumento, em seu trabalho, obtém resultados positivos. A música influencia os jovens e crianças. Ao nascerem, as canções de ninar nos acalmam, e na infância, a música se faz presente. Por toda essa riqueza a música é um recurso para a parte pedagógica. Assim, o ensino da música pode desempenhar um papel essencial para situar em seus justos lugares, as técnicas, os exercícios, em resumo, os meios e as finalidades profundas da educação.

Quando se expressa verbalmente à criança está representando. E quando canta ela está fazendo uma representação da apresentação construída através da leitura de mundo. Mesmo porque, a educação musical proporciona meios de representação do saber construído pela interação intelectual e afetiva da criança.

Para Gainza “A linguagem musical é aquilo que conseguimos conscientizar ou aprender a partir da experiência” (1988:119).

A proposta curricular para o Ensino de Educação Artística do Estado de São Paulo (1988:10), tornou esta decisão pedagógica:

A criança é um ser sincrético, ou seja, sua percepção de mundo é multidimensional simultânea. Aberta a todos os canais, a criança pequena vive intensamente cada descoberta, colocando-se por inteiro em cada situação. Quando brinca, e brinca com toda seriedade, pinta, desenha, a criança explora sons, inventa músicas [...].

O conhecimento da música, a expressão e a criação acompanham os seres humanos no decorrer da sua história. Quando a criança chega à escola, ela já tem uma bagagem musical. O professor neste momento precisa de sensibilidade para compreender a essência da linguagem musical, e assim facilitar o contato da criança com as diversas linguagens (plástica, corporal, etc.). E o professor deve propiciar situações para que a criança envolva com o mundo e aprenda a perceber significados em todas as coisas, sendo assim, a criança vai construindo seu pensamento e a compreendendo os sons, as canções, as diferentes manifestações em linguagem musical. A criança cresce em desenvolvimento da sua espécie e no conhecimento da música, descobrindo ritmos, desenhando, garatujando, experimentando instrumentos musicais, confeccionando-os, descobrindo novos sons.

Para uma visão cognitivista, o conhecimento musical tem início com a interação da criança ao meio ambiente, através de experiências completas que aos poucos se estruturam, chegando a uma resposta. Para que todo este processo venha acontecer, a criança tem que ter um contato com a música ou com objetos

musicais. São essas experiências concretas que aos poucos levam a uma abstração cognitivista, ampliando a compreensão do desenvolvimento do ser humano na construção do conhecimento. São teorias psicológicas desenvolvimentistas, tais como a cognitivista de Jean Piaget, a psicanalítica de Erikson e a aprendizagem de Sears.

Nos dias atuais a linguagem musical é usada como terapia, como influência no meio de certos comportamentos da sociedade, como recursos dos meios de comunicação de massa, como auxiliar em psicoterapia e como sensibilização na educação de deficientes. Hoje, a aula de música tornou-se fundamental nas escolas, e há maior liberdade dos educandos e maior espontaneidade dos educadores.

Segundo Rosa, os estudos de musicólogos como Mursell, Teplov, e outros, a capacidade de se aprender música está relacionada às experiências anteriores da criança, a atenção, memória, percepção e leitura de mundo. Para Gainza (1986:110),

[...] o conceito e a prática caminham juntos. Por princípio todo conceito deverá ser precedido e apoiado pela prática e manipulação ativa do som: a exploração do ambiente sonoro, a invenção e construção dos instrumentos, o uso sem preconceito dos instrumentos tradicionais, a descoberta e a valorização do objeto sonoro. Na pedagogia como na arte, a única constante é o movimento, a busca interna e a exploração da realidade circundante.

No entanto, Howard (1984, 61), afirma que “não se pode ensinar nada a ninguém. É por isso que não dou muita atenção à pedagogia. O que é um professor? É um homem que sabe que nada se pode ensinar. Fazer música é uma atividade psicofísica interior”. Em resumo, podemos dizer que quanto mais se

conhece o homem, maior é a capacidade dele aprender a música, e mais eficaz será o trabalho educativo no campo da música. “Educar musicalmente é propiciar à criança uma compreensão progressiva da linguagem musical. Através de experimentos e convivência orientada”, (MARTINS, 1985: 47).

Este é o grande desafio de nós educadores. Por isso temos que ter habilidades e competências para instigar a capacidade do aluno a fim de obtermos resultados positivos.

Comentaremos a respeito da Linguagem Musical: Que gênero é este? O ser humano tem contato com o mundo exterior através dos sentidos e o grau de desenvolvimento e aptidão da percepção de cada sentido é característico de cada pessoa. A criança desenvolve os sentidos desde que nasce e um dos papéis da escola é proporcionar situações em que ela possa explorar e desenvolver todos os sentidos harmonicamente. Deve-se proporcionar espaços e oportunidades para que a criança pré-escolar aprenda a ouvir o mundo. A educação musical da criança se inicia pelo contato com os sons, o ritmo, a melodia.

O ritmo está presente em diversas situações do cotidiano e é fácil identificá-lo e expressá-lo embora seja difícil defini-lo. Todo ritmo é marcado pelo pulso e pelo acento. Pulsos são os tempos ou pulsações regulares sobre os quais se desenvolve o ritmo – costuma-se comparar o pulso às batidas do coração. Acentos do ritmo são pulsações que se destacam do conjunto. O professor poderá trabalhar o ritmo utilizando atividades como:

- Pedir às crianças que observem as batidas do coração e o tique-taque de um despertador;

- Deixar uma torneira pingando e pedir para as crianças que observem o ritmo do pinga-

pinga;

- Colocar música, abaixando o volume a intervalos. Pedir às crianças que andem ao ouvir a música e para quando o som acabar.

A criança pr/é-escolar apresenta certa dificuldade na percepção correta de alguns ritmos mais complexos. O importante é proporcionar aos alunos oportunidades freqüentes e variadas de contato com os ritmos e não recriminá-los por possíveis erros.

Segundo Rosa (1990) a criança desenvolve os sentidos desde que nasce, por isso um dos papéis da escola é proporcionar situações em que ela possa explorar e desenvolver em todos os sentidos harmonicamente.

As crianças precisam ter experiências concretas com objetos que emitem sons, instrumentos musicais ou outros e formar um vocabulário específico para se referir a eventos sonoros. O manuseio de objetos sonoros cria situações que será possível agrupar ou separar sons, classificar e seriar.

Craidy e Kaercher (2001, p130) afirmam que a exploração das possibilidades sonoras ou de instrumentos musicais não é uma atividade fácil de realizar com crianças, por que o barulho característico pode dar impressão que elas são muitas indisciplinadas ou grosseiras.

Inicialmente, vamos observar e desenvolver na criança, atividades de descoberta dos sons: escutar, reconhecer, localizar, criar.

É importante realizar algumas atividades com as crianças para que elas possam sentir o som como: bater palmas, espirrar, estalar dos dedos. Sons da natureza também são necessários para o desenvolvimento dos alunos, chuva, vento, animais emitindo sons, folha seca, cachoeira. Objetos com diferentes sons também são importantes como: relógio, chocalhos, sinos.

O trabalho inicial como o som tem como finalidade desenvolver a discriminação auditiva e permitir que a criança se expresse. Som é a sensação que nosso ouvido percebe quando atingido pelas vibrações dos corpos sonoros.

A fim de que possa desenvolver sua expressão musical, a criança deve ter oportunidade de aprimorar sua acuidade auditiva. Trabalhando as qualidades do som: timbre, altura, intensidade, andamento.

O timbre diferencia a fonte sonora, permite o reconhecimento do som. As atividades propostas para estudo do timbre, utilizam os instrumentos de bandinha rítmica.

A vibração de um corpo sonoro produz ondas sonoras percebidas pelo ouvido como sons. A altura é a qualidade que permite classificar os sons em graves e agudos e está relacionada com as vibrações do corpo sonoro. Os sons perceptíveis ao ouvido humano são os que apresentam de 16 a 30 mil vibrações por segundo. Os sons musicais são os que apresentam de 32 a 40 mil vibrações por segundo.

A música tem como objetivo primordial criar condições e dar oportunidades de experiência e de expressão rítmica. A ênfase não recai sobre a perfeição nas realizações musicais da criança, mas na alegria que ela traz e nas possibilidades de comunicação que proporciona.

A música é essencialmente uma arte auditiva, que existe somente no tempo: portanto a arte de escutar exige uma atenção, sustentada e concentrada, porém muito pouco se tem feito no sentido de desenvolver nas crianças hábitos de ouvir, e se tem descuidado da compreensão auditiva.

O que temos observado é que as crianças mais novas têm uma maior capacidade de invenção e de criação musical, que tende a cair com o desenvolvimento. Isto tem para nós, como causa principal, a forma como é apresentada a música para a criança.

(...) “é preciso que a criança aprenda a ouvir, para poder sentir que cabe a ela recriar novamente ao repetir [...] é preciso que os que a ouvem saibam que assistem a um ato de criação”. Queluz, apud Rosa (1984: 64-65). As atividades com instrumentos musicais objetivam o desenvolvimento rítmico, além de

favorecerem outros aspectos importantes de aprendizagem. Quando toca um instrumento, a criança estabelece uma relação que envolve tanto a percepção auditiva e rítmica quanto à expressão de sentimentos e fantasias. O instrumento musical permite a expressão da música e, por meio do instrumento, tem oportunidade de demonstrar sua emoção.

O contato com os instrumentos musicais da bandinha rítmica favorece a observação de padrões de comportamento de autodisciplina e das relações sociais e auxilia o desenvolvimento da coordenação viso motora e rítmica. A criança deve ter oportunidade de trabalhar com diversas formas de instrumentos musicais, desde os mais complexos e raros, até os confeccionados com sucata. Através deste conhecimento ela poderá adquirir interesse pela música e posteriormente procurar um aprofundamento em algum instrumento com o qual tenha maior afinidade. O primeiro contato com os instrumentos deve ser de maneira livre e espontânea, os instrumentos musicais devem estar ao alcance das crianças na escola.

Rosa (1990) afirma que a maioria dos instrumentos da bandinha rítmica é de percussão, com variação rítmica e não melódica. Essa limitação não garante que esses instrumentos sejam mais fáceis de tocar, pois é mais difícil perceber o ritmo de alguns do que de outros. Por exemplo, é mais fácil tocar o tambor do que o guizo. A marimba e as garrafas com água são instrumentos de percussão com variação melódica. Alguns nomes de instrumentos da bandinha rítmica: Tambor, Coquinho, Pau de Rumba ou Clavas de Rumba, Triângulo, Pratos, Caxixi, Guizos, Platinela, Castanholas de Cabo, Agogô, Afoxé, Raspa-Raspa, Marimba.

Com as crianças em idade pré-escolar convém enfatizar a liberação do instinto rítmico, principalmente por meio da expressão corporal de uma forma criativa e espontânea e da utilização de exercícios rítmicos, com acompanhamento do ritmo de canções.

Para Mársico (1982:125) “Os instrumentos de percussão podem ser considerados como extensões dos instrumentos naturais de percussão - mãos, pés, dedos”. Normalmente, a criança relaciona instrumentos da bandinha com o que ela pode realizar com o próprio corpo. Os exercícios rítmicos imitativos e criativos constituem eficientes atividades de iniciação à música com bandinha rítmica. O conhecimento da etapa do desenvolvimento da criança é muito importante para que o educador não seja exigente demais. A criança deve se sentir motivada, segura e tranqüila em suas realizações.

A regência da bandinha é importante para que haja uma organização durante a apresentação do grupo. No início a professora será a regente e depois poderá propor que uma criança também seja. A regente combina um sinal para indicar o início da apresentação. A regente é também responsável pela marcação do ritmo e pela garantia do arranjo musical.

Ela se comunica com o grupo por meios de sinais. O ensaio da bandinha deve ser restringir a meia hora por dia, duas ou três vezes por semana. Alterações nesse esquema dependem do interesse e da motivação do grupo.

O ser humano tem várias maneiras de responder aos estímulos do meio ambiente – o movimento é uma delas. O corpo mantém constante relação com o ambiente que o cerca. Quando a criança respira, corre, fala, cheira, olha, ouve, anda, canta, dança, estabelece uma relação com o meio através de sua leitura particular do mundo. Segundo Ferraz (1987: 54) “Utilizamos nosso universo interior perceptivo e cognitivo – ideológico a fim de que se processe a leitura através do diálogo entre nós e o objeto lido”. O corpo expressa sensações, emoções, sentimentos e pensamentos. A linguagem corporal afirma o conceito do ser humano expressando a si mesmo, ele é seu próprio instrumento. A linguagem do corpo conscientiza-se na dança, na mímica, na ginástica, nas dramatizações, nos jogos e na expressão teatral. A dança é a expressão corporal da poesia latente em todo ser humano. E o canto é uma manifestação que contempla a linguagem corporal.

No desenvolvimento de sua expressão corporal, a criança aprende consigo mesma e manifesta um estilo próprio, que deve ser respeitado em todas as suas posições e atitudes.

A linguagem musical integra a linguagem corporal e a ela está fortemente vinculada. As atividades que envolvem especificamente a linguagem do corpo podem ser reunidas em dois grupos: as que preservam a expressão livre e criativa, tais como a dramatização, a pantomima e a dança, e as que apresentam uma forma mais dirigida e orientada, como os exercícios ginásticos, as rodas cantadas e os jogos.

A dramatização é um teatro, uma representação, em que as crianças se expressam livremente, utilizando qualquer tipo de linguagem. Os temas podem ser livres ou sugeridos pela professora. São temas habituais na escola: família, comunidade, entrevistas, estórias conhecidas ou criadas pelas crianças, livros infantis e assim por diante. A dramatização costuma ser mais interessante e melhor aproveitada quando a professora planeja a atividade considerando o objetivo de exercício a pertinência do tema e do assunto, a duração da atividade, o material necessário, o número de personagens, o desenvolvimento do assunto e a avaliação do desempenho das crianças.

A professora deve incentivar a participação de todas as crianças, respeitando sua linguagem. Na dramatização não existe certo ou errado – o mais importante é o exercício contínuo da descoberta, da curiosidade e do pensamento divergente, para que realmente o corpo se expresse de maneira criativa e comunicativa. O exercício de pantomima é necessário para que a criança realize um bom trabalho de dramatização. É uma expressão corporal em que não se utiliza a linguagem verbal, apenas ações, gestos e expressão facial.

A criança aprende brincando, experimentando, fazendo, cantando e por isso a necessidade de atividades que façam com que o movimento e o recriar sejam imprescindível para o seu desenvolvimento: afetivo, físico e psicomotor. A importância da linguagem musical do folclore teve a contribuição de povos de três

continentes: europeu, principalmente os portugueses, povos africanos e povos indígenas que habitam o Brasil.

A cultura brasileira recebeu acentuada influência da cultura portuguesa, acolhendo língua, religião, usos e costumes de Portugal. A contribuição sobre música folclórica brasileira pode ser observada nas cantigas de ninar, rodas infantis, aboios (canções para conduzir o gado), quadrinhas, acalantos, danças, cantos de trabalho, bailados, autos e dramatizações.

A cultura negra africana incorporou ao folclore nacional, cantigas, danças, como congada, quilombo, maracatu, maculelê, batuque, samba de roda. Além disso, provêm da cultura africana os conhecimentos para a construção e o uso de instrumentos musicais como: berimbau, afoxé, caxixi, agogô.

A cultura indígena é responsável pela difusão no folclore nacional de danças como: caiapós, cordões de bichos e pássaros e por influência sobre o reisado e o bumba-meu-boi. Nas canções, a contribuição aparece em cantigas infantis como Sapo-Cururu e nos instrumentos musicais, na maracá, nas flautas de osso e de bambu, na trombeta de cuia, em tambores e no trocano.

A difusão dos conhecimentos, a troca de experiências, a recriação de qualquer manifestação são importantes para o desenvolvimento da cultura como um todo dinamizando a liberdade de expressão. Em folclore no conceito de Renato Almeida (1974), há uma determinação a orientar os fatos. Eles só acontecem na época e circunstâncias adequadas e com determinados objetivos. Rossini Tavares de Lima (1986) vai mais longe: à característica do funcionalismo de cultura informal na coletividade onde observamos é o que, principalmente, define e explica o folclore. Funcionalismo informal é aquele da expressão não sujeito a intervenção direta dos outros tipos de culturas. Todavia, é possível ocorrer à intervenção indireta. Isso explica a circunstância em que uma canção popularesca como o menino da porteira assume função folclórica. (ROSA, 1990) “As rondas ou brincadeiras de roda integram poesia, música e dança. No Brasil receberam

influências de várias culturas, especialmente da lusitana, ameríndia, espanhola e francesa”.(RCNEI, VOL. 3, 1998, p.71)”.

Nosso interesse, neste trabalho é apreender os conhecimentos necessários para subsidiar nossa prática e também para valorizar a cultura própria das crianças, favorecer o trânsito da cultura entre professores e crianças, e permitir a criação e a recriação da própria cultura do país, com o cultivo do respeito à manifestação folclórica – a individualidade da criança e a do grupo a que ela pertence.

Na Educação Infantil, o contato com pessoas diferente do meio familiar possibilita que ela estabeleça novas relações e adquira novos conhecimentos. Convém fazer a criança descobrir o folclore em suas próprias manifestações, relacionando-as com as manifestações das outras crianças. As canções folclóricas têm como características a autoria anônima, a aceitação coletiva que conduz à criação de variantes, a transmissão oral, a tradicionalidade e a funcionalidade.

Ao fazermos referência das ladainhas para saltar corda, brincadeiras cantadas, pequenas danças folclóricas e jogos com regras. Esta união de atividades lúdicas se justifica pela importância de assegurar a preservação da cultura popular o aparecimento da capacidade de auto-organização das crianças e pelo senso de competitividade evidenciado por elas nesta fase do desenvolvimento.

Ladainhas para saltar corda são pequenos versos que acompanham ritmicamente o ato de pular corda. Pertencem à cultura popular infantil e passam de geração para geração através da atividade lúdica e espontânea das crianças. Resgatá-las, enquanto recurso pedagógico de obtenção de alguns dos objetivos da Educação Física Escolar.

Quando a criança pula corda recitando uma ladainha, o desenvolvimento do senso rítmico é mais expressivo do que quando ela simplesmente realiza o movimento sem recitar há um elemento novo a ser considerado pela criança representado pelo ritmo da ladainha. E sempre que há a introdução de um

elemento novo em qualquer atividade, esta se torna mais complexa e mais desafiadora.

Quando a criança realiza este trabalho em grupo, com outras crianças girando a corda e/ou pulando junto, a complexidade é ainda maior porque ela tem de coordenar o ritmo da ladainha ao seu e ainda ao do grupo, e isto representa novos ajustes motores e cognitivos.

O andamento da ladainha (mais rápido, mais lento) pode ser alterado, a pedido do professor ou por iniciativa das próprias crianças, representando novo desafio a ser vencido ao nível do espaço e do tempo.

Por ser cultura vivida no cotidiano, o folclore muitas vezes não é perceptível, já que sua manifestação pode estar num simples gesto, numa expressão visual ou facial ou ainda numa forma de linguagem popular já incorporada.

Todos os elementos envolvidos nas atividades de uma escola possuem uma bagagem cultural suficiente para fornecer subsídios a um trabalho de pesquisa e desenvolvimento do folclore. Muitas ladainhas contêm diálogos que são efetuados entre a criança que salta e o grupo, constituindo verdadeiras comunicações rítmicas. Associar o ritmo à fala, combinar linguagem oral com gestual e melhorar a organização espaço-temporal são, então, objetivos inerentes a este trabalho combinado de pular e recitar versos. No nível do domínio motor, objetiva-se o desenvolvimento da coordenação motora, da agilidade, da força e resistência localizada de pernas, da resistência cardio-respiratória e das habilidades motoras de saltar e correr. As crianças, em geral, realizam com prazer a atividade, repetindo-a várias vezes, até sem a insistência do professor, e essa repetição é importante para melhorar o rendimento.

Nestas atividades ocorrem trocas constantes, uma criança entra na corda, outra sai, duas giram a corda para a outra saltar e esta alternância pode ajudá-las

a compreender que sempre existem diferentes papéis a serem exercidos no grupo social, ora representado pela brincadeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como a música está presente em diversas situações da vida humana, este tema nos chamou a atenção despertando o desejo de pesquisar a contribuição da mesma no processo de aprendizagem. Através do nosso estudo, percebemos que as atividades musicais fazem um apelo intrínseco ao interesse da criança devendo induzir a ações, comportamentos motores e gestuais inseparáveis da educação perceptiva. Todos os aspectos do desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor estão intimamente interligados, tornando-se difícil dizer que a música é também um fator importante no desenvolvimento cognitivo e afetivo, pois ele permite essa interação da qual fazem parte os sentimentos correspondentes à criança.

De acordo com os dados levantados percebemos que alguns professores ressaltam que a música favorece o desenvolvimento da expressão artística além de despertar nas crianças o prazer pela audição, contribuindo para a livre expressão de sentimentos. Concluimos que o educador pode trabalhar a música em todas as demais áreas da educação, deve associar a música com temas específicos como números, poesias, folclore, gramática, história e geografia. Esta interdisciplinaridade, através da música, exige do professor, habilidade e competência para criar situações que levem a criança, construir os seus conhecimentos.

Do ponto de vista lingüístico, como afirma Platão, coloca-se essencialmente o desenvolvimento das diferentes formas de representação verbal na linguagem musical. É neste sentido que a criança canta, dança, representa, imagina, cria e fantasia sua própria expressão de comportamento e sentido. De acordo com Gainza apud Rosa “a linguagem musical é aquilo que conseguimos concretizar ou aprender a partir da experiência”.(1988:119)

A vivência na música, de certa forma, trabalhada na escola. No primeiro contato com a realidade musical, cada criança demonstra interesses diferentes, que os professores procuram inserir a música no seu planejamento diário por considerá-la como atividade que valoriza a linguagem musical e que destaca sua autonomia, valor expressivo corporal (jogos de improvisação, interpretação e composição). Elas realizam a atividade musical, duas ou três vezes por semana. Constatamos também que os professores trabalhem a música de forma lúdica e prazerosa, envolvendo gestos, movimentos, canto e o faz de conta. Entretanto, percebemos que existem algumas dificuldades por parte dos professores, por considerar que não dispõem de recursos para trabalhar a linguagem musical de maneira adequada a esta faixa etária.

Constatamos através de nossa pesquisa que a música torna-se um elemento condutor da aprendizagem, muito importante no desenvolvimento cognitivo, afetivo e da psicomotricidade do educando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Carla B. Z. e Cols. Como Elaborar um Projeto de Pesquisa Trabalhos Monográficos. Atlas. Campo Grande, 2002, p. 29.

BASSEDAS, E. Aprender e ensinar na educação infantil. Porto Alegre: Artemed, 1999.

BENJAMIN, Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo, Summus, 1984.p. 87.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, MEC/SEF,1998.3v.:il p.71.

BRITO, Teca Alencar de. Música na Educação Infantil Proposta para a formação integral da criança. Editora Petrópolis.São Paulo, 2ª Edição, 2003.

CRAIDY, C. M., KAERCHER, SILVA G. E. P. da Educação Infantil pra que te quero? Porto Alegre,2001.

GAINZA, V.H.D. Estudos de psicopedagogia musical. São Paulo, Summus,1988.

GARDNER, H. Mentas que criam: Uma anatomia da criatividade observada através das vidas de Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham e Gandi. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

HOWARD. W. A música e a criança Summus Editorial LTDA. 2ª edição,1984.

MÁRSICO, L. O. A criança e a música. Porto Alegre: Globo, 1982.

MARTINS, Raimundo. Educação musical: conceitos e preconceitos. Rio de Janeiro, FUNARTE, Instituto Nacional de Música, 1985.

MOREIRA, Marco A. e MASINI, Elcie F.S. Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo, Moraes, 1982,

NOVAES, I. C. Brincando de roda. Rio de Janeiro: Agir, 1986.

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro, Forense, 1969.

Programa de Educação Artística – Departamento de Planejamento e Orientação – DEPLAN – Prefeitura do Município de São Paulo – 1988.

QUELUZ, Ana G. A pré-escola centrada na criança: uma influência de Carl Rogers. São Paulo, Pioneira, 1984, p. 64-65.

ROSA, N. S. S. Educação musical para pré-escola. São Paulo: Ática, 1990.

SNYDERS, G. A escola pode ensinar as alegrias da música? São Paulo: Cortez, 1990. VEJA REVISTA. Reportagem especial. Edição 1999. Janeiro 2007. p.97 de 10/01/2007

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Thaisy Lomenso

Aluna do curso de Pedagogia do Instituto Superior de
Educação Vera Cruz

Lucia Vinci de Moraes

Orientadora

RESUMO

Este artigo tem por finalidade discutir o tema do brincar na Educação Infantil, visando acompanhar na prática a aplicação de alguns dos seus elementos: tempo, espaço e o papel do educador nas atividades lúdicas. A criança brinca para entender o mundo, assim aprende a falar, ouvir, representar, inventar, imitar, negociar, imaginar, ou seja, aprende a respeitar as opiniões do outro, a expor suas ideias, tomar decisões, fazer escolhas e resolver conflitos. Diante da importância do brincar para o desenvolvimento das crianças, o artigo apresenta como o brincar de qualidade pode ser concretizado numa escola de Educação Infantil. Para isso, foi selecionada uma instituição que valoriza o brincar em seu currículo como uma atividade primordial da primeira infância e por meio da observação direta foram descritos como ocorrem os elementos tempo, espaço e papel do professor.

Palavras-chave: Brincar. Criança. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo discutir a importância do brincar na Educação Infantil, por meio de elementos da brincadeira que garantem a aprendizagem, nos diversos âmbitos, das crianças. Para isso, serão abordados os aspectos que constituem o brincar: o tempo, o espaço e o papel do educador.

O artigo, inicialmente apresentará a concepção de infância e de criança, seguida da concepção do brincar, bem como apresentará a relevância do brincar para o desenvolvimento infantil.

Em seguida, ao fazer uso de dados colhidos numa instituição de educação infantil, o artigo destacará os elementos do brincar, que devem fazer parte do planejamento do professor, e, desse modo, garantir a presença de um brincar de qualidade.

A instituição foi escolhida justamente por desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade reconhecida e dar ao brincar a importância que tal atividade deve ter na escola de educação infantil.

Tendo em vista um ambiente educacional voltado para as crianças, muitos são os princípios, os fundamentos e as preocupações envolvidas no desenvolvimento infantil. A escola é o primeiro meio social que insere a criança no mundo, tendo como função formar seu aluno um sujeito ativo, crítico, reflexivo, autônomo e ético. Ou seja, o papel da escola de educação infantil é antes de tudo promover a socialização das crianças, tendo o brinquedo e a brincadeira como formas mais precisas para essa socialização. Além disso, o brincar desenvolve capacidades como a construção de identidade, autonomia e resolução de conflitos, e habilidades de origens cognitivas, motoras, físicas, sociais, afetivas e étnicas.

Assim, ao referir-se à cultura do brincar é preciso pensar, em primeira instância, em transpor os discursos existentes nos estudos e pesquisas para a ação cotidiana, de modo que haja diálogo entre teoria e prática, sendo necessário trazer o brincar de qualidade para rotina da escola. Para isso, o trabalho com o grupo de professores deve pautar-se numa visão ampla do

brincar, que contemple no planejamento o espaço, o tempo e o seu papel na atividade lúdica.

Desse modo, considerando que o brincar é fundamental para o desenvolvimento de competências e habilidades infantis, o presente artigo traz o brincar e a brincadeira na educação infantil, considerando as características e os seus elementos na construção das atividades lúdicas.

2 METODOLOGIA

Serão abordados os aspectos que constituem o brincar: o tempo, o espaço e o papel do educador, uma vez que esse artigo visa verificar como os elementos do brincar são contemplados dentro de uma instituição que tem o lúdico como atividade fundamental para a criança.

Por meio dos estágios e práticas curriculares realizadas durante o curso de Pedagogia, essa questão do brincar sempre esteve presente. O interesse nas propostas lúdicas na educação infantil torna-se fundamental para o professor e o presente artigo pretende abordar a relação que se estabelecesse entre a teoria e a prática.

Para compreender melhor essa relação sob o ponto de vista das brincadeiras e aprofundar o assunto, esse artigo pretende refletir sobre como o lúdico está contemplado dentro do planejamento da rotina escolar. Portanto, com o intuito de ver como a teoria acontece na prática, procurou-se por uma escola modelo que considera o brincar uma atividade relevante no seu currículo.

A instituição de educação infantil escolhida faz parte da rede particular do município de São Paulo, localizada na zona Oeste de São Paulo. Atende uma faixa etária que vai de crianças desde 1 até 4 anos de idade. Estima-se em torno de 200 alunos matriculados entre os períodos manhã e tarde e não funciona em período integral. Tem como público alvo a classe média alta. Existem três professoras nas salas e as turmas variam entre 12 e 22 alunos.

Os dados foram coletados por meio de observação direta durante uma semana de jornada integral e estão organizados em tabelas que contém as seguintes informações: rotina, descrição do brincar e tempo, tendo assim, para cada dia da semana, uma tabela.

Segundo Trivinões (2009, p.153) observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais, etc.) algo específico e, portanto, a observação direta faz-se uso em uma pesquisa qualitativa, na qual busca-se evidenciar a existência, ou a possibilidade de existir, alguns traços exclusivos do fenômeno em estudo, constatando assim, a verificação de hipóteses. No caso desse artigo, procura-se comprovar que a teoria pode ser aplicada na prática com qualidade.

Seguida dessa parte, vem uma análise desses dados, na qual será possível refletir sobre como a teoria está presente na prática, buscando uma forma de constatar como os elementos do brincar devem ser arranjados para garantir a qualidade do brincar em um ambiente escolar.

3 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

Antes do século XVI, a ideia que se tem hoje de criança era inexistente. Não havia clareza em relação ao período que caracterizava a infância, pois muitos a determinavam como o período que vai do nascimento dos dentes até os sete anos de idade, segundo Ariès (1978). A partir dessa idade as crianças eram consideradas como miniadultos, se vestiam como gente grande e começavam a trabalhar para ajudar os adultos com o que pudessem fazer, como, por exemplo, as meninas em artesanatos e os meninos em atividades de caça, fazendo com que a criança assumisse funções de responsabilidade muito cedo, ultrapassando etapas do seu desenvolvimento.

Deste modo, se por séculos a criança era vista como um ser sem importância, quase invisível, hoje ela é considerada em todas as suas especificidades, com identidade pessoal e histórica. Através dessa mudança de paradigma constata-se que a visão que se tem da criança é algo historicamente construído.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) apresenta a criança como um ser único que possui identidade e subjetividade própria. A criança tem desejos, sentimentos, curiosidades, hipóteses, o que a torna protagonista de cada ação, descoberta, investigação, pesquisa que realiza ao longo de seu crescimento. É por meio de uma natureza singular que ela vê o mundo e é de um modo peculiar que procura entendê-lo, pois ao estabelecer interações com outras crianças e com os adultos ela vai revelando o que compreende da realidade em que vive.

Desse modo, tem-se a criança como um ser atuante e que possui uma cultura, um jeito próprio de ser. Com isto, a prática educativa deve buscar compreender um ensino que aproxime-se desse sujeito, em que valoriza-se os aspectos da infância sobre uma perspectiva de reconhecer a criança como produtora de conhecimento e não como aquela que recebe um conhecimento organizado segundo a perspectiva do adulto.

A criança, produtora de seu conhecimento, não recebe as informações tal como lhe são apresentadas. Essas são construídas a partir das ressignificações que fazem das ações dos adultos, tornando assim sujeitos que criam seu modo e sua forma de entender e compreender aspectos do mundo, sujeitos construtores de uma cultura própria. Deste modo, a criança é vista como um ser que possui culturas, e, portanto, brincar é uma atividade aprendida na cultura que possibilita que elas se constituam como sujeitos em um ambiente em contínua mudança, onde ocorre constante aquisição de conhecimentos e valores, uma vez que brincar é inerente ao nascimento.

Assim, menciona Almeida (2012, p. 33), “dentre as inúmeras possibilidades de produzir cultura, um dos meios mais presentes na vida da criança é o brincar. É brincando que a criança recria o que entende do mundo e transforma em cultura lúdica”. Complementa as

Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e sua identidade pessoal e coletiva, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p.06)

Essa concepção traz a criança como um sujeito em processo de desenvolvimento, um ser capaz de protagonizar suas ações e produzir significados a partir delas. Portanto, uma escola que tem em sua proposta pedagógica a criança como foco na sua concepção, parte do princípio de que ela se torna um indivíduo participante do seu processo de aprendizagem. Assim, a escola visa formar o seu aluno como um indivíduo ativo, reflexivo e autônomo nas suas práticas cotidianas.

4 O BRINCAR

Tem-se a brincadeira como uma atividade que a criança começa desde o seu nascimento no âmbito familiar, em um primeiro contato com a mãe até se ampliar para os demais. A criança não nasce sabendo brincar, é nessa relação com os outros que ela vai constituindo esse entendimento, e assim começa a compreender o brincar como forma de linguagem.

As crianças pequenas estão envolvidas em um universo da fantasia, no qual o mundo imaginário e o mundo real muitas vezes se misturam. Ao falar de algo característico da idade entende-se por algo que tem familiaridade à

criança, portanto, nesse caso, uma linguagem que ela domina: o faz de conta, a imaginação.

Vygotsky (1991) ao tratar do papel do brinquedo no desenvolvimento, expõe a presença de um mundo ilusório e imaginário no qual os desejos não realizáveis se tornam possíveis de se realizar, denominando esse mundo como: brinquedo. Tal relação brinquedo-desenvolvimento se dá por meio de:

(...) o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação da esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança. (VYGOTSKY, 1991, p.117).

Assim, Vygotsky traz a brincadeira como um fator relevante para o desenvolvimento da criança, a qual além de ampliar a sua comunicação via linguagem, também é capaz de, por meio de uma situação imaginária, desenvolver o pensamento abstrato, ou seja, a essência do brincar é a criação de uma nova relação entre situações no pensamento e situações reais.

O brinquedo traz a possibilidade da criança conhecer o mundo e estabelecer relações no universo da fantasia. Isso se torna relevante no processo de conhecimento de si e do outro quando a criança imita, inventa, representa e cria ao brincar. É por esse caminho que Vygotsky estabelece que uma situação imaginária fará com que a criança desenvolva a aprendizagem através do brinquedo, auxiliando assim o seu processo de desenvolvimento.

O faz de conta, também chamado de jogo simbólico, é a primeira oportunidade de contato das crianças com as regras, sendo também um aprendizado fundamental sobre qual é o seu papel na sociedade. Além disso, nesse tipo de brincadeira, as crianças têm a oportunidade de desenvolver a imaginação, o que vai permitir que concretizem um pensamento sem a necessidade da ação.

Ao construir histórias, as crianças expressam vontades, reforçando sua identidade. O faz de conta promove o encontro entre um mundo imaginário e o mundo em que vive, propiciando a ela a oportunidade de ser protagonista das suas próprias ações, por exemplo, ao experimentar papéis, criar novos temas para seus jogos, resolver seus conflitos e aprender a dominar as regras. Dessa forma, compreende o mundo que a cerca, contribuindo para a construção do seu processo de subjetividade, autonomia e socialização.

Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, “o fato de a criança desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons, e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação.”

Esse jogo que a criança faz, de vai e vem entre o real e a imaginação, constitui para ela o processo de internalização do mundo em que vive. Isto é, segundo Vygotsky, ela constrói conhecimento do mundo que a rodeia e vai reconhecer aos poucos a junção entre o mundo interno e externo, o mundo da fantasia e o da realidade.

A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori. A criança imagina-se como mãe e a boneca como criança, e dessa forma, deve obedecer às regras do comportamento maternal (...), crianças pequenas podem fazer coincidir a situação de brinquedo e realidade. (VYGOTSKY, 1991, p.108).

Ao brincar, a criança internaliza os diferentes papéis sociais que assume na relação com os outros. Por exemplo, a criança, na brincadeira, tenta ser o que pensa que uma irmã deveria ser, enquanto na vida real ela comporta-se sem pensar que ela é a irmã de sua irmã. Desta forma, a brincadeira faz com que ela entenda e perceba que as irmãs têm entre elas uma relação diferente daquela que tem com outras pessoas. “O que na vida real passa despercebido pela criança, torna-se uma regra de comportamento no brinquedo” (VYGOTSKY, 1991, p.108).

Portanto, segundo Vygotsky, é no ato de brincar que a criança aprende a atuar no âmbito cognitivo, dependendo das motivações e tendências internas, ao invés dos incentivos fornecidos pelos objetos externos, ou seja, ao se inserir no meio social, a criança está mergulhada em um contexto cultural, facilitando a exploração da imaginação, memória e de suas experiências vividas.

Além disso, o brincar carrega consigo inúmeras aprendizagens ao longo do desenvolvimento pessoal, social e cultural das crianças. Assim, as aprendizagens são de diversos âmbitos: cognitivos, motores, construção de autonomia e identidade, desenvolvimento da linguagem, como meio de comunicação e socialização, construção de conhecimento, ampliação de repertório de experiências, estímulo de criatividade e imaginação.

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. (...) Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais. (LOPES, 2006, p.110).

4.1 O Brincar na Educação Infantil

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) considera a brincadeira como uma linguagem infantil que se apropria de uma articulação entre a imaginação e a imitação da realidade, ou seja, “toda brincadeira é uma imitação transformada,

no plano das emoções e das ideias de uma realidade anteriormente vivenciada” (BRASIL, 1998, p. 27).

Tem-se, segundo o Referencial, o principal elemento da brincadeira: o papel que as crianças assumem enquanto brincam, tendo os sinais, os gestos, os objetos e os espaços como importantes fatores nos atos de criar e de imaginar, pois assim as crianças podem proporcionar aos seus pensamentos a resolução de problemas que lhes são relevantes e significativos. Por esse motivo, muitos autores, aqui já citados, defendem que o brincar não é só um passatempo, mas sim um momento de aprendizagem e desenvolvimento.

A brincadeira favorece a autoestima das crianças nos diversos grupos sociais, possibilitando que experimentem o mundo e internalizem uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diferentes conhecimentos. Desta forma, segundo Wajskop (2005) o brincar é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas, constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural dos adultos.

Nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil, o brincar é concebido como principal modo de expressão da infância, sendo ele a ferramenta por excelência para a criança aprender a viver, revolucionar seu desenvolvimento e criar cultura. Além disso, por meio da brincadeira, a criança se apropria da cultura da qual faz parte e, simultaneamente, constrói novas possibilidades de ação e interação, além de formas inéditas de arranjar os elementos do ambiente e de sua própria experiência.

Nesse contexto, as situações de faz de conta que as crianças estão frequentemente emersas na Educação Infantil, possibilitam a experimentação de diferentes papéis sociais, e à medida que recriam e imitam diversos personagens aprendem mais sobre a relação entre as pessoas, sobre os outros e sobre si mesmas.

Isso porque, as brincadeiras de faz de conta, por exemplo, permitem que a criança invente uma situação imaginária na qual ela pode atuar além

de sua idade real, favorecendo o estabelecimento de uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP), conforme afirma Vygotsky (1991). A ZDP é definida pela distância entre dois níveis: nível de desenvolvimento real, que abrange tudo aquilo que a criança consegue realizar de forma autônoma, todo o conhecimento já adquirido por ela, e o nível de desenvolvimento potencial, que são as aprendizagens que estão em andamento. Portanto, a solução de alguns problemas se dá sob a orientação de um adulto ou um colega que já domina aquele repertório. Sendo assim, aquilo que está no nível de desenvolvimento potencial hoje, estará no nível de desenvolvimento real amanhã.

O brincar em sua essência é uma ação que coordena as experiências das crianças com aquilo que os objetos evocam como sentimentos num determinado momento, uma vez que permite que as crianças imaginem, representem e expressem os seus conhecimentos prévios e dão margens para a absorção de novas aprendizagens. Quando elas têm a oportunidade de repetir o que já conhecem, ativam a memória, atualizam seus conhecimentos, ampliando-os e transformando-os por meio de criação de novas situações imaginárias. O brincar dessa forma torna-se uma atividade interna, na qual as crianças desenvolvem a imaginação e interpretam a realidade, expressando suas fantasias, prazeres e saberes, podendo pensar e solucionar problemas diversos.

Ao considerar o brincar na Educação Infantil é de extrema relevância ter em vista a criança como um sujeito histórico e social, pois a brincadeira traz para as crianças uma necessidade de se organizar internamente dentro de um ambiente em que se promove a interação entre elas. Deste modo, para que o brincar, nessa primeira etapa escolar, ocorra de maneira satisfatória é preciso que se ampliem os conhecimentos socialmente constituídos, partindo daquilo que as crianças já sabem para uma perspectiva de novas aprendizagens; que haja um espaço onde possam compartilhar, confrontar e constatar suas hipóteses e ideias com outras crianças e adultos através da interação entre si, a natureza e a sociedade; que garanta-se situações de interação e aprendizagem para que as crianças

possam desenvolver a autonomia do ponto de vista cognitivo, afetivo e social; que sejam organizados em um espaço de socialização para as crianças.

O brincar ganha essa configuração quando, nas escolas de educação infantil, há uma organização desse lúdico que supõe vários aspectos, tais como tempo, espaço e papel do professor.

A organização do tempo deve ser pensada no planejamento da rotina. Nele, está contido alguns fatores que são importantes considerar: a regularidade, a flexibilidade, e a interação entre diferentes faixas etárias.

Conjuntamente ao tempo, devem ser planejados na rotina, os espaços. Nele, apresentam-se os cenários que promovem diferentes interações entre as crianças, entre as crianças e os objetos e entre as crianças e o desenvolvimento. Além de garantir espaços que possibilitam a realização de atividades coletivas, individuais ou em pequenos grupos. A organização desses cenários deve se dar de modo convidativo e acolhedor para as crianças, de modo que desperte nelas a vontade de estar ali brincando e que provoque questões e estimule curiosidades para a resignificação de antigas e novas aprendizagens nas situações lúdicas.

Pensar também nos objetos a serem disponibilizados para as crianças faz parte do planejamento do brincar, pois aumenta a probabilidade do desenvolvimento amplo, criativo e voluntário da brincadeira. Além de acessíveis às crianças, os materiais devem ser variados para possibilitar uma diversidade de ações e movimentos e conseqüentemente de tipos de brincadeira, como: brinquedos simbólicos, jogos de exercício, jogos de construção, jogos de regras, materiais não estruturados que propiciem diversos usos e diferentes ações sobre eles, como tecidos, caixas, sucatas, tábuas, bancos, etc.

É visível nesses três aspectos (planejamento do tempo, espaço/cenário e material) o papel do educador. As situações orientadas favorecem aprendizagens que permitem que as crianças trabalhem com diversos conhecimentos. Deste modo, o professor é o mediador entre as

crianças e os objetos de conhecimento, cuja função é garantir e adequar um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas.

Os educadores também devem promover situações de interação, nas quais se considera que as diferentes formas de sentir, expressar e comunicar a realidade pelas crianças resultam em diversas respostas que são trocadas entre elas e que garantem parte significativa de suas aprendizagens.

As instituições de educação infantil devem entender o lúdico como uma atividade subjetiva e intrínseca da criança, cuja aprendizagem está relacionada às suas próprias características: participação voluntária e ativa, envolvimento de regras da imaginação, relacionada às experiências vividas por cada participante, ausência de finalidades externas, entre outros. Tendo assim, o brincar como um instrumento de aprendizagem, no qual as escolas devem considerar a criança como sujeito central do seu trabalho pedagógico, e, portanto, construir um currículo que cada vez mais leva em conta as situações de aprendizagem por meio do brincar, fazendo com que os educadores possam refletir e considerar o brincar em seu planejamento nas três vias de trabalho, o seu papel na brincadeira, os cenários dando contextos ao brincar e o tempo considerado para a atividade lúdica.

Assim, as crianças se desenvolvem em situações de interação social, nas quais conflitos e negociação de sentimentos, ideias e soluções são elementos indispensáveis, possibilitando a ampliação das hipóteses infantis.

Portanto, diante dessa perspectiva, a brincadeira é uma importante atividade para as crianças, uma vez que elas estão em desenvolvimento. A escola faz parte desse crescimento, de modo que a insere no meio social e a coloca para conviver em grupo desde pequenas, colocando em prática as suas experiências adquiridas ao longo da sua história costurada pelas brincadeiras e pelas suas aprendizagens.

4.2 O Brincar e os seus elementos: espaço, tempo, papel do educador

As Orientações Curriculares da Educação Infantil ancoram-se na ideia de que o tempo e o espaço nesse segmento escolar devem ser vividos e organizados de modo que se leve em consideração as demandas das crianças e suas práticas do dia-a-dia, além de que cabe a instituição de educação infantil proporcionar de forma intencional oportunidades para aprendizagens e desenvolvimento da criança, que são alimentados pela iniciativa e curiosidade infantil conhecendo e dando significado ao mundo.

É necessário que as escolas tenham um espaço adequado e tempo suficiente para que as crianças tenham a liberdade de mudarem de local, de brincadeira, de parceiros quando quiserem, possam se organizar de diversas maneiras e várias vezes e expor suas ideias, suas vontades e seus desconfortos.

O espaço do brincar nas escolas de educação infantil deve assegurar a educação numa perspectiva criadora, em que a brincadeira possibilite o estabelecimento de formas de relação com o outro, de apropriação e produção de cultura, do exercício da decisão e da criação. Sempre que as crianças mostram interesse em brincar somente entre elas, o professor tem uma excelente oportunidade para observar e registrar como elas se organizam no grupo, suas competências na brincadeira e como acontece esse brincar.

Contudo, como afirma Heaslip (apud Moyles, 2006, p. 122), “para criar um ambiente de aprendizagem em que as necessidades desenvolvimentais das crianças possam ser satisfatórias, em que possa ocorrer uma aprendizagem ativa, o brincar parece ser o meio de aprendizagem natural e mais apropriado”. Isso pelo fato de que o brincar funciona como um cenário em que se criam condições para que as crianças atuem a partir de experiências próprias que vão dando formas ao brincar,

tendo aí a importância de um planejamento para que a brincadeira evolua de modo a ampliar e a diversificar o repertório.

O espaço deve, portanto, ser considerado como um campo de vivências e explorações, de modo que promova às crianças experiências, expressões e ações, que possibilite a ampliação de sensações e percepções do mundo que a rodeia, que estimule os interesses dos alunos. Para isso, o professor deve preocupar-se com a funcionalidade e a estética dos cenários, de maneira que instigue a curiosidade e a vontade de estar em um ambiente acolhedor e provocativo em relação às pesquisas e descobertas feitas pelas crianças.

Ao considerar o tempo nas situações lúdicas, a escola deve partir do princípio de que brincar é uma atividade fundamental da infância, pois auxilia no desenvolvimento de ações cognitivas, motoras, físicas, afetivas verbais, e principalmente sociais. Portanto, o tempo destinado ao lúdico deve ser estruturado no currículo da escola e colocado em prática através do planejamento dos professores ao longo da rotina.

Muitas escolas veem o brincar como uma função de intervalo entre uma atividade e outra, e acabam não destinando tempo suficiente para garantir uma brincadeira de qualidade para os alunos, como por exemplo, planejar situações de faz de conta que ampliem o repertório das crianças para novas possibilidades de brincadeira. Além disso, muitas são as crianças que atualmente estão repletas de atividades extracurriculares, como natação, inglês, balett, futebol, judô, entre outras, que tomam o lugar e o tempo de brincar fora da escola. Entretanto, garantir o tempo do brincar na escola é relevante para que as crianças possam se desenvolver e aprender por meio de situações lúdicas oferecidas a elas.

Em segundo plano, o professor deve planejar esse tempo e garantir que se mantenha uma regularidade dos momentos de brincar na rotina das crianças, mas que possa também ser um tempo flexível capaz de ser replanejado, por exemplo, quando as crianças deslancham numa brincadeira e o professor permite um tempo maior para que continuem.

Ou, então, o contrário, quando a brincadeira não está fluindo e o professor pode pensar em outra que seja mais interessante naquele momento.

Dessa forma, o tempo do brincar na escola se torna ainda mais prazeroso e requerido pelas crianças. Uma vez que em casa elas não possuem esse tempo e/ou dentro da própria escola não há tempo para que possam usufruir de um brincar com qualidade e com um tempo planejado para ele.

Sobretudo, Brougère (apud Almeida 2012, p.34) afirma que “a brincadeira é uma atividade que se distingue das outras no sentido de que não deve ser considerada de modo literal. Nela se faz de conta, ou melhor, o que se faz de conta só tem sentido e valor num espaço e em um tempo delimitado”. Portanto, deve-se considerar as competências e habilidades aprendidas nas situações lúdicas como modo de formação do desenvolvimento dos pequenos sujeitos envolvidos ao serem planejados cenários e tempos determinados para as brincadeiras.

Outra importante questão a ser considerada no planejamento do tempo e espaço é a interação entre as crianças. Por meio do brincar, elas conhecem mais sobre si e sobre o outro. Ao se relacionarem com os demais, são capazes de aprender a respeitar decisões e vontades, controlar seus impulsos, ampliar vocabulário e dividir opiniões e escutar, explicar, ajudar, questionar e argumentar as suas próprias atitudes e as atitudes dos demais envolvidos, a resolver conflitos e a compartilhar experiências. Assim, viver em sociedade requer regras de convivências que são construídas ao longo do desenvolvimento infantil. Essas interações acontecem entre criança-criança (da mesma faixa etária e com faixas etárias diferentes, tanto mais velhas como mais novas), entre criança-adulto e criança-ambiente.

Assim, ressalta Almeida (2012, p. 37) “é preciso garantir tempo e espaço para a brincadeira na escola, não como prêmio de bom comportamento: só vai brincar quem se comportou, mas porque o lúdico suscita, desperta, é condição do humano”.

Com relação ao papel do educador, os professores devem, primeiramente, ter a crença de que o aluno é a figura central do seu trabalho e acreditar na concepção que traz o brincar como uma atividade essencial da infância. Para isso é preciso que pensem nos ambientes de brincadeiras, pois assim serão maiores as possibilidades das crianças manifestarem seus sentimentos, ideias e ações. Desse modo o RCNEI afirma:

(...) cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais. (BRASIL, 1998, p.29, v.1

Existem dois tipos de intervenções do professor no brincar, direta e indiretamente. Na primeira situação, a sua participação é como um sujeito ativo na brincadeira, por exemplo, quando ele está sentado brincando com as crianças de fazer bolos de areia ou quando se torna o doente em uma brincadeira de médico. Na segunda ocasião, o professor está por trás do brincar, quando o planeja e quando pauta-se na escuta e na observação, assumindo outros papéis para que possa ampliar, diversificar e/ou inovar as atividades lúdicas.

Além disso, ao organizar situações para a brincadeira das crianças, o professor deve levar em conta os conhecimentos prévios de seus alunos, possíveis de se perceber a partir da observação das vivências das crianças. Por exemplo, saber quais brincadeiras seus alunos aprenderam fora da escola e de que maneira poderá utilizá-las como um recurso pedagógico

dentro da sala de aula e como ampliar o repertório e propor novas brincadeiras para seus alunos.

Outra forma da presença do educador nas brincadeiras está centrada em estimular a imaginação das crianças, o qual deve oportunizar situações em que elas possam despertar as suas próprias ideias e dar maior autonomia em tomada de decisões e resoluções de conflitos. Assim, o papel do adulto está contido, também, em saber quais os conceitos, procedimentos e atitudes as crianças estão lidando por meio das hipóteses que vivenciam simbolicamente.

Em suma, as características do brincar, segundo Wajskop (2009, p.51), implicam na elaboração de um planejamento objetivo e organização da rotina diária, do espaço, do tempo, das atividades e dos materiais que são propostos aos alunos, apontando para as funções dos educadores no situações lúdicas.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. In: **Cadernos do**

Cedes, n. 62, São Paulo: Cortez; Campinas, 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

ALMEIDA, Lucila Silva de. **Interações: crianças, brincadeiras brasileiras e escola.** São Paulo: Blucher, 2012.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.**

Brasília, 2009. Disponível em: <www.mec.org.br>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para Educação Infantil.** São

Paulo: SME / DOT, 2007 Disponível em:

<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EdInfantil/OrientaCurriculares_ExpectativasAprendizagens_20OrientDidaticas.pdf> .

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, 1997, Vol.1. Disponível em: <www.mec.org.br>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular para a Educação Infantil.**

Brasília, 1998, Vol. 2. Disponível em: <www.mec.org.br>.

BROCK, Avril; DODDS, Sylvia; JARVIS, Pam; OLUSOGA, Yinka.

Brincar:

aprendizagem para a vida. Tradução: Fabiana Kanan. Porto Alegre: Penso, 2011.

BROUGÈRE, Giles. **A criança e a cultura lúdica.** In: Kishimoto, Tizuko Morchida. (org.) O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____ **Jogo e educação.** (trad. Patrícia Chittoni Ramos). Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GUIMARÃES, Aline Fernandes. **A importância do brincar no cotidiano das crianças na Educação Infantil.** Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2008. Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/upload/aline_guimaraes.pdf>.

KAMII, Constance. O brincar no currículo da Educação Infantil. In: **Revista Pátio Educação Infantil.** Ano VII, n 21. Novembro/Dezembro 2009.

LOPES, Vanessa Gomes. **Linguagem do corpo e movimento.** Curitiba: FAEL, 2006. MACARINI, Samira, M.; Vieira, Mauro L. **O brincar de crianças escolares na brinquedoteca.** In: Revista Brasileira de Crescimento e desenvolvimento humano, v16, n1 São Paulo: Portal de revistas USP, 2006. Disponível em: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822006000100006>.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do Brincar na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2002

_____ **A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. A brincadeira e o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. **In: Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002.

PROCOPIO, Kathy Rodge. O brincar na escola. In: **Revista Avisalá.** Ano X, n.43. Agosto 2010.

SOUZA. Polyana dos Santos. **A relevância do uso dos jogos e brincadeiras como recurso pedagógico para o desenvolvimento da criança.** Pedagogia, 2009. Disponível em: <<http://www.pedagogia.com.br/artigos/usodejogosebrincadeiras/>>.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2009.

VYGOTSKY, L.S. O papel do brinquedo no desenvolvimento, In: **A formação social da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré – escola.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____ **O brincar: 0 aos 6 anos.** São Paulo: Editora Didática Suplegraf, 2009.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barbosa, Maria Car. A professora Dr^a. Maria Carmen Silveira Barbosa é docente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS e coordenadora geral do Projeto de Cooperação MEC/UFRGS em andamento Silveira. A Prática Pedagógica no Berçário

Denise Luzia de Amorim Ferreira. Terezinha Albuquerque Goes. Cleuza de Oliveira Parangaba. Marlene da Rocha Silva. Olga Maria dos Reis Ferro. A INFLUÊNCIA DA LINGUAGEM MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

BARRETO, Angela M. R. F. Situação Atual da Educação Infantil no Brasil. (p.23-34). In: MEC/SEF/COEDI. Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil – Vol. II. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

BOBBIO, N. A Era dos Direitos . Rio de Janeiro: Campus, 1992.

CAMPOS, Maria Malta. A Regulamentação da Educação Infantil. (p.35-64). In: MEC/SEF/COEDI. Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil – Vol. II. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

DEMO, Pedro. Formação do profissional de Educação Infantil. (p.139-143). Anais do IV Simpósio Latino-Americano de Atenção à Criança de 0 a 6 anos. Brasília: MEC, 1996.

OBIM SOUZA, Solange. Re-Significando a Psicologia do Desenvolvimento: Uma Contribuição Crítica à Pesquisa da Infância. (p.39-55). In: KRAMER, S. e LEITE, M. I. (orgs). Infância: Fios e Desafios da Pesquisa. Campinas: Papirus, 1996.

KRAMER, Sônia. Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-Escola.(pp. 16-31). In: MEC/SEF/COEDI. Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

KUHLMANN JR, Moysés. Educação Infantil e Currículo. (p.51-66). In: GOULART FARIA e PALHARES, M. S. (orgs). Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios. Campinas: Autores Associados, 1998.

MACHADO, Maria Lúcia. Educação Infantil e Sócio-Interacionismo. (p.25-50).In: OLIVEIRA, Z. M. R. (org). Educação Infantil: Muitos Olhares. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, Zilma M. R. A Universidade na Formação dos Profissionais de Educação Infantil. (p.64-68). In: MEC/SEF/COEDI. Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

PERALTA, Maria Victoria. Las Necesidades de America Latina en el Campo de la Educacion Inicial, Y la Formación de los Educadores. In: Anais do IV Simpósio Latino-Americano de Atenção à Criança de 0 a 6 anos. Brasília: MEC, 1996.

PIOVESAN, Flávia. A Proteção Internacional dos Direitos Humanos e Direito Brasileiro (p.55-61). In: NEV/USP. Os Direitos Humanos no Brasil. São Paulo: NEV/USP, 1995.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da Educação Infantil e Processo de Exclusão. Cadernos de Pesquisa. (100):7-40, 1999.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde, AMORIM, Kátia S. & VITÓRIA, Telma. Emergência de Novos Significados durante o Processo de Adaptação de Bebês à Creche.(p.11-143). In: PEDROSA, M. I. (org). Investigação da Criança em Interação Social. Coletâneas da ANPEPP. Recife: UFPE, 1996.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: Trajetória Recente e Perspectivas de Consolidação de uma Pedagogia. Florianópolis:UFSC/NUP, 1999.

SILVA, Isabel de Oliveira. Histórias de Vida e Produção de Sentidos: Trajetória Profissional e Escolarização de Educadoras de Creche Comunitária. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: FEMG./ UFMG, 1999.

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

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.

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

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

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

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

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

NÃO DEIXE DE SOLICITAR O SEU CERTIFICADO!!

Solicite agora mesmo seu certificado de **60 Horas** (no link abaixo)

[**\[Clique aqui para solicitar certificado\]**](#)



Veja um modelo do certificado!

