

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

PIBID

SUBPROJETO: PEDAGOGIA LICENCIATURA

NÚCLEO: AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PROF^a. COORDENADORA: RACHEL FREITAS PEREIRA

PROF^a. SUPERVISORA: DYNARA MARTINEZ SILVEIRA

DISCENTE: ALEX MACHADO VIANA

FICHAMENTO

Referência: BARBOSA, M.; HORN, M. *Projetos Pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre, 2008.

“A vida dos seres humanos é constituída por uma constante elaboração e reelaboração de projetos. Temos projetos simples, como realizar uma viagem no final de semana, escrever uma carta, e outros com grande grau de complexidade, como por exemplo, escolher e aprender uma profissão”. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 15).

“As propostas teóricas e metodológicas emanadas da escola nova não eram certamente unas em termos de alternativas pedagógicas, mas em todos os lugares onde se constituiu tinha como objetivo a crítica e a visão de uma construção crítica à educação convencional”. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 16).

“O trabalho com projetos foi utilizado inicialmente na escola experimental da universidade de Chicago e, posteriormente, expandiu-se na américa do norte. Essa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

PIBID

SUBPROJETO: PEDAGOGIA LICENCIATURA

NÚCLEO: AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PROF^a. COORDENADORA: RACHEL FREITAS PEREIRA

PROF^a. SUPERVISORA: DYNARA MARTINEZ

DISCENTE: AMANDA ALMEIDA NORONHA

FICHAMENTO

Referência: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos Pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Citações diretas:

- As propostas teóricas e metodológicas emanadas da Escola Nova não eram certamente unas em termos de alternativas pedagógicas, mas em todos os lugares onde se constituiu tinha como objetivo a crítica e a construção de uma visão crítica à educação convencional. Segundo Boutinet, “uma das razões que encorajam a pedagogia de projetos vem da necessidade de quebrar o quadro coercitivo dos programas escolares para suscitar certa criatividade” (2002, p.180) (BARBOSA e HORN, 2008, p.16)

- Podemos apontar o filósofo americano e educador John Dewey e seu seguidor William Kilpatrick³ como os principais representantes da pedagogia de projetos. De acordo com Aguayo (1935, p.88), essa palavra foi citada no âmbito pedagógico pela primeira vez nos Estados Unidos, em 1908. Por ser pragmatista, Dewey acreditava que o conhecimento só é obtido através da ação, da experiência, pois o pensamento é produto do encontro do indivíduo com o mundo. Nós, seres humanos, somos adotados do desejo de conhecer, de aprender, afinal temos dúvidas e necessidades, o que nos leva constantemente a enfrentar problemas de ordem teórica ou prática, procurando, a partir daí, construir respostas e explicações válidas. (BARBOSA e HORN, 2008, p.17)

- Nos tempos atuais, podemos agregar ainda como proposta de organização de ensino os temas geradores, oriundos do referencial teórico de Paulo Freire (1967). Nessa abordagem, os conteúdos, as habilidades e as atividades dos educandos giram em torno de temas que têm relação com a realidade socioeconômica e cultural em que se insere o indivíduo. (BARBOSA e HORN, 2008, p.19)

- Historicamente, os projetos foram construídos com o intuito de inovar e de quebrar o marasmo da escola tradicional. Seus criadores tinham a convicção de pioneiros, isto é, o compromisso com a transformação da realidade, o desejo e a coragem de assumir o risco de inovar e a convicção de que era preciso criar uma nova postura profissional. (BARBOSA e HORN, 2008, p.19)

- Se a ciência e a tecnologia no século XIX e início do século XX tiveram um extraordinário desenvolvimento no caminho da especialização, o século atual inicia questionando a compartimentalização dos saberes e apontando a passagem de um paradigma disciplinar para

um interdisciplinar ou transdisciplinar ou, como afirmaria Edgar Morin (2000), para a religação dos saberes. Para resolver os complexos problemas que a humanidade construiu, como a pobreza, as epidemias, o terrorismo, o aquecimento global, é preciso que, cada vez mais, as disciplinas entrem em conexão, compartilhem os seus conhecimentos, estabeleçam confrontos e abram suas fronteiras em função da compreensão e da tomada de decisões. (BARBOSA e HORN, 2008, p.24)

- Os processos de aprendizagem humana vêm sendo estudados em especial pela área da psicologia da aprendizagem. As interpretações iniciais, sobretudo no século XIX, sobre a aprendizagem tinham como paradigma a biologia, que indicava uma visão maturacional, isto é, uma idéia de que a herança genética era o elemento primordial para a aprendizagem e de que as novas aquisições comportamentais e cognitivas emergiram das alterações na maturação das estruturas físicas e dos processos fisiológicos do organismo. (BARBOSA e HORN, 2008, p.25)

- A aprendizagem somente será significativa se houver a elaboração de sentido e se essa atividade acontecer em um contexto histórico e cultural, pois é na vida social que os sujeitos adquirem marcos de referência para interpretar as experiências e aprender a negociar os significados de modo congruente com as demandas da cultura. A presença do outro, adultos ou pares, e a coerência de interações com conflitos, debates, construções coletivas são fonte privilegiada de aprendizagem. (BARBOSA e HORN, 2008, p.26)

- Richard Gregory (1996), ao analisar diferentes tipos de inteligência, diz que podemos encontrar dois tipos: a do conhecimento armazenado (potencial) e a do processo e da resolução de problemas (cinética). A escola moderna sempre trabalhou apenas com o desenvolvimento da inteligência potencial, aquela que está ligada à memória, ao conhecimento que precisa estar nos cérebros, nos espíritos, mas que já está registrada em livros e ferramentas.³ O ensino está assentado na capacidade de receber passivamente informações, processar e produzir respostas. (BARBOSA e HORN, 2008, p.27)

- A pedagogia, durante todo o século XX, foi constituída por discursos e práticas que procuravam, a partir de uma avaliação do fracasso das escolas, propor novos meios de organização do trabalho pedagógico, tendo em vista a inclusão e a aprendizagem de todos. Essas propostas ficaram, muitas vezes, marginalizadas aos grandes sistemas de ensinos. Porém, na atualidade, aquilo que poderiam ser considerados fatores pouco relevantes vem demonstrando a sua potência para repensar a escola. A indagação que emerge a partir dessas constatações remete-nos a pensar como a pedagogia, entendida como uma ciência da prática, pode modificar-

se para estar em sintonia com este momento da contemporaneidade. (BARBOSA e HORN, 2008, p.28 e 29)

- Um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização. Os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la. A proposta de trabalho com projetos possibilita momentos de autonomia e de dependência do grupo; momentos de cooperação do grupo sob uma autoridade mais experiente e também de liberdade; momentos de individualidade e de sociabilidade; momentos de interesse e de esforço; momentos de jogo e de trabalho com fatores que expressam a complexidade do fato educativo. Machado (1999) afirma que projetar é um dos traços mais característicos da espécie humana, pois a vida é um projeto em permanente atualização:

Segundo o autor os sonhos, as ilusões e as utopias são essenciais para alimentar a imaginação quando se pensa na elaboração de projetos, mas é o caráter operatório dos projetos que os distingue das utopias. (BARBOSA e HORN, 2008, p.31 e 32)

- Não há vida sem desejo, e a conceitualização mental do desejo, sua racionalização, formula-se em termos de projeto. Projetar é, pois, introduzir o inédito; um novo desejo em uma história não é apenas prosseguir é também romper e reorientar o curso das coisas. Segundo Barbier (1994, p.12), “O projeto não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma idéia; é o futuro a fazer, um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma idéia a transformar em ato”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.33)

- Projetar é construir um *puzzle* cujas peças estão dentro da caixa, mas não há na tampa o desenho da figura final. Monta-se, tenta-se, procuram-se aquelas que têm conteúdo ou forma semelhantes e, aos poucos, vai emergindo uma surpreendente figura. Os conteúdos são peças do quebra-cabeça e somente ganham significação quando relacionados em um contexto. (BARBOSA e HORN, 2008, p.34)

- Para haver aprendizagem, é preciso organizar um currículo que seja significativo para as crianças e também para os professores. Um currículo não pode ser a repetição contínua de conteúdos, como uma ladainha que se repete infindavelmente no mesmo ritmo, no mesmo tom, não importando quem ouça, quem observe ou que se aprende. Afinal, sabe-se que o conhecimento não é verdade imutável, mas algo transitório, inacabado, imperfeito e em

contínua pesquisa. Os projetos abrem para a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não-linear, propiciando às crianças aprender através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido. (BARBOSA e HORN, 2008, p.35)

- É necessário que se encontrem interrogações nos percursos que as crianças fazem. Para tanto, é fundamental “emergir-las” em experiências e vivências complexas que justamente instiguem sua curiosidade. Nessas situações, é importante ressignificar as diferentes formas de interpretar, representar e simbolizar tais vivências, por meio do desenho, da expressão corporal, do contato com diferentes matérias. (BARBOSA e HORN, 2008, p.37)

- Infelizmente, a formação dos professores ainda é precária no que diz respeito aos conhecimentos específicos que eles precisarão trabalhar com as crianças de educação infantil. Nos cursos de formação de professores, dificilmente os docentes têm experiência na educação infantil ou em pesquisas que relacionem a sua área de conhecimento e a infância. Os currículos privilegiam as disciplinas de fundamentos e as metodologias de ensino, que dificilmente agregam uma revisão dos conhecimentos curriculares que podem (ou devem) ser trabalhados mais do que aquilo que vai ser estudado. Assim, em sua prática, os professores ensinam o que há de senso comum, com conhecimentos simplórios, muitas vezes aqueles que adquiriram em sua própria infância, isto é, conhecimento desatualizado, fragmentado e óbvio. O sentimento comumente encontrado é o de que, para trabalharmos com os pequenos, basta saber um pouco a cerca das diferentes áreas do conhecimento. No entanto, a relação é justamente contrária: para prevermos situações ricas e contextualizadas para as crianças, é preciso saber muito sobre os temas enfocados. (BARBOSA e HORN, 2008, p.40)

- Jurjo Santomé (1998, p.25) assinala que “muitos afirmam que a única coisa que liga as diferentes salas de uma de instituição são os ‘cabos elétricos’”. Via de regra, isso ocorre porque não existe uma identidade pedagógica nem tampouco um planejamento compartilhado entre os professores. Desde a educação infantil, passando pelo ensino fundamental e médio, até chegar à universidade, o princípio que rege a seleção de conteúdos, bem como a forma de articulá-los, não costuma ser discutido coletivamente. (BARBOSA e HORN, 2008, p.43)

- Geralmente, encontramos propostas pedagógicas organizadas para os ensinos fundamental e médio em torno de disciplinas. Porém, discussões recentes acerca dessa organização apontam para a necessidade da integração da integração dos conteúdos estruturados em núcleos que ultrapassam os limites das disciplinas, centrados em temas, problemas, tópicos ou idéias.

Segundo Hernández (1998), a definição sobre o sentido da globalização se estabelece como uma questão que vai além da escola e que, possivelmente, na atualidade, motivada pelo desenvolvimento das ciências, receba um novo sentido, centrando-se na forma de relacionar os diferentes saberes, em vez de preocupar-se em como levar adiante sua acumulação. (BARBOSA e HORN, 2008, p.44)

- A sala de aula é um microcosmo onde complexas relações e fatores interligam-se como elementos estruturantes do fazer pedagógico. Compõem esse contexto as relações de tempo, espaço, de interações entre crianças e crianças, crianças e professores, crianças e comunidade escolar. (BARBOSA e HORN, 2008, p.47)

- A construção do espaço é eminentemente social e entrelaça-se com o tempo de forma indissolúvel, congregando simultaneamente diferentes influências mediatas e imediatas advindas da cultura e do meio em que estão inseridos seus atores. Nesse processo, é importante ressaltar, *a priori*, que o ser humano diferencia-se das outras espécies animais por ser capaz de criar, de usar instrumentos e de simbolizar. Utilizando-se basicamente do raciocínio e da linguagem, ele consegue transformar suas relações com os outros e com o mundo. (BARBOSA e HORN, 2008, p.48)

- Zabalza e Fornero (1998) fazem uma interessante distinção entre espaço e ambiente, apesar de terem a clareza de que são conceitos intimamente ligados. Afirmam que o termo espaço refere-se aos locais onde as atividades são realizadas e caracterizam-se pelos objetos, pelos móveis, pelos materiais didáticos e pela decoração. O ambiente, por sua vez, diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais dos envolvidos no processo – adultos e crianças. Em outras palavras, podemos dizer que o espaço refere-se aos aspectos mais objetivos, enquanto o ambiente refere-se aos aspectos mais subjetivos. (BARBOSA e HORN, 2008, p.48)

- Segundo Horn (2004), o espaço é então entendido em uma perspectiva definida em diferentes dimensões: a física, a funcional, a temporal e a relacional, legitimando-se como um elemento curricular. Nessa perspectiva, estrutura oportunidades para a aprendizagem por meio das interações possíveis entre as crianças e os objetos e delas entre si. A partir dessa compreensão, o espaço nunca é neutro, podendo ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais que estão postas e das linguagens que estão representadas. (BARBOSA e HORN, 2008, p.49)

- É essencial um fazer pedagógico que permita à criança agir sem o auxílio do adulto, levando em consideração suas necessidades básicas e suas potencialidades. Essa forma de organizar o espaço “quebra” o paradigma de uma escola inspirada em modelo de ensino tradicional de classes alinhadas, umas atrás das outras, de móveis fixos, de armários chaveados pelo(a) professor(a), do(a) qual dependerá toda e qualquer ação da criança. (BARBOSA e HORN, 2008, p.50)

- Também é importante lembrar que o espaço tem um caráter simbólico, pois oferece um ambiente de cumplicidade, que permite a emergência das singularidades, das diferentes identidades, das experiências, dos sentimentos das emoções. Temos reiterado que o modo como organizamos o espaço e o tempo nas instituições de educação infantil reflete nossas crenças acerca das concepções de mundo, de criança, de aprendizagem e de educação, podendo estruturar-se de diferentes formas. O que importa realmente na construção de um projeto de trabalho é a reflexão que fazemos sobre uma dada situação e o problema que se aponta a partir dela. [...] (BARBOSA e HORN, 2008, p.51)

Referência: BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Tramando os fios e estruturando os projetos*. Porto Alegre: Artmed, 2008. Cap. 5, p. 53-70.

Citações diretas:

- A pedagogia de projetos é uma possibilidade interessante em termos de organização pedagógica porque, entre outros fatores, contempla uma visão multifacetada dos conhecimentos e das informações. Todo projeto é um processo criativo para alunos e professores, possibilitando o estabelecimento de ricas relações entre ensino e aprendizagem, que certamente não passa por superposição de atividades. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 53)

- Como não seguem um único e preconcebido esquema, nem sempre os projetos terão a mesma estrutura, a qual dependerá do tipo de problema que está sendo proposto, das experiências prévias do grupo e das possibilidades concretas da escola. Desse modo, os projetos devem ter garantida essa estrutura mutante e inovadora para não se tornarem maneiras singulares e repetitivas de ver e analisar o mundo. Nessa dimensão, a pedagogia de projetos indica uma ação concreta, voluntária e consciente, que é decidida tendo-se em vista a obtenção de alvo formativo determinado e preciso.[...] (BARBOSA e HORN, 2008, p. 53)

- A postura pedagógica implicada nessa abordagem provoca muitas vezes certa insegurança aos educadores, já que eles não podem ter, desde o primeiro momento, o mapeamento do projeto como um todo, pois este será elaborado paulatinamente pela ação, pela avaliação e pelo replanejamento. Essa construção envolve a participação tanto dos alunos quanto do educador, na medida em que as decisões e os encaminhamentos emergem das motivações do grupo, dos materiais e recursos disponíveis, das portas que se abrem – possibilitando novos embates, novos problemas, novas soluções – e, principalmente, do estudo aprofundado que os professores realizam acerca da temática a ser estudada. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 54)

- A escolha do tema ou do problema para um projeto pode advir das experiências anteriores das crianças, de projetos que já foram realizados ou que ainda estejam em andamento e das próprias interrogações que as crianças se colocam. Também o professor, os pais e a comunidade podem propor projetos para o grupo de crianças. Por exemplo, uma gincana, uma olimpíada, uma correspondência inter-escolar. Para sabermos se um tema ou problema é realmente interessante, precisamos ver se ele, como diz Lipman (1997), “intranqüilizou as mentes”. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 54)

- É importante ainda salientar que cabe ao professor, independentemente do seu trabalho junto às crianças, articular esse tema com os objetivos gerais previstos para o ano letivo. Também cabe a ele realizar uma previsão dos conteúdos que podem vir a ser trabalhados, atualizar-se em relação ao tema, discuti-lo com os outros educadores da escola, ampliar os conhecimentos e fazer novas propostas de trabalho para o grupo. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 56)

- Vygotsky (1987) já afirmava que o único ensino bom é aquele que está adiante do desenvolvimento e que o puxa para frente. A idéia aqui concebida é a de que o ensino cria uma série de processos de desenvolvimento que de outro modo não seria possível despertar nas crianças. Isto é, o ensino precede e estimula o desenvolvimento mental da criança. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 57)

- Não poderíamos deixar de chamar a atenção para algumas questões que consideramos relevantes na prática com projetos de trabalho, tendo como suporte o relato descrito. A primeira refere-se ao fato de que a auxiliar que trabalha junto à professora tem “voz e vez” junto às crianças. Isso se expressa no modo como sai em busca de materiais para subsidiá-las, no envolvimento curioso que se manifesta quando lê o texto e dialoga com os alunos. Ao lado disso, há evidências do quanto a professora abre um espaço na sala de aula para que essa educadora também interaja diretamente com as crianças. Essa situação reflete um trabalho

curricular e pedagógico que atinge não somente os professores, mas toda a equipe da escola. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 58)

- Um grupo como um todo (crianças e adultos) busca informações externas em diferentes fontes: conversas ou entrevistas com informantes, passeios ou visitas, observações, exploração de materiais, experiências concretas, pesquisas bibliográficas, nos laboratórios, na sala de dramatização, na sala de multimídia, na sala de esportes ou em diferentes cantos ou ateliês na sala de aula ajudam a criar um ambiente de pesquisa. A organização do prédio e da sala de aula pode facilitar tanto a emergência de um projeto quanto a possibilidade de colocá-lo em andamento. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 59)

- Ao lado disso, a comunidade e, em especial, os pais são ótimos informantes para as crianças. Para que eles acompanhem os trabalhos escolares, é importante que a escola mantenha-os informados sobre os trabalhos que estão sendo realizados pelas crianças e sobre os temas estudados. Essa comunicação pode ser feita por meio de reuniões, bilhetes, cartazes afixados na sala de aula ou no *hall* de entrada da escola. Este é um momento de que as crianças gostam muito. O planejamento necessita ser retomado continuamente. Surgem imprevistos que precisam ser solucionados, e o acompanhamento do professor é fundamental. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 60)

- Os materiais produzidos nesse momento poderão constituir-se na memória do trabalho e também em uma fonte de consulta para as crianças quando colocados à disposição no centro de documentação. À medida que as informações vão sendo organizadas pelo adulto e pelas crianças, torna-se evidente o que já se sabe, o que se sabe pouco e a previsão de novos encaminhamentos ao trabalho. Os materiais produzidos podem formar a memória pedagógica do trabalho e ser uma fonte de consultas para outras crianças. O registro propicia a construção social da escrita e valoriza umas das dimensões do uso social da língua. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 60)

- Nessa etapa formulam-se as diferentes hipóteses, selecionam-se e coletam materiais e evidências, as quais são planejadas, registradas e transformadas em experiências sob a forma de diferentes linguagens. Nesse sentido, são válidas todas as atividades, tais como as de criação dos jogos, as atividades dramáticas, as experiências científicas, os desenhos, os modelos, a construção de miniaturas, o trabalho com números, cálculos, seriações e classificações, a ampliação de vocabulário específico, a elaboração de textos coletivos, as histórias contadas oralmente e escritas. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 62)

- Os projetos criam estratégias significativas de apropriação dos conhecimentos que podem ser continuamente replanejadas e reorganizadas, produzindo novos e inusitados conhecimentos. Com freqüência, é a partir desse momento que o educador e as crianças propõem novas perguntas e caminhos a seguir com trabalhos individuais, de grupo ou grande grupo. Este é, portanto, um momento em que os enfoques socioafetivo e sociocognitivo estão sendo privilegiados por meio das interações e do diálogo. Nesse processo, todos têm uma implicação ativa: cada integrante do grupo e também a professora são atores de um trabalho eminentemente cooperativo. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 63)

- Depois de o material estar organizado, as crianças podem expô-lo recontando e narrando-o através de diferentes linguagens. A avaliação do trabalho desenvolvido é feita a partir do reencontro com a situação-problema levantada inicialmente, tendo por base os comentários e as descobertas feitas sobre o que foi proposto e o que foi realizado. Os dossiês, nesse caso, são estratégias de grande significado para a organização final dos projetos. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 65)

- Além das diversas formas de estruturarmos um projeto, também são significativas as diferenças ao trabalharmos em projetos com crianças bem pequenas, que freqüentam a creche, e projetos com crianças maiores, que freqüentam a pré-escola. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 70)

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Diferenças de projetos na creche e na pré-escola*. Porto Alegre: Artmed, 2008. Cap. 6, p. 71-84.

- Os projetos podem ser usados nos diferentes níveis da escolaridade, desde a educação infantil até o ensino médio. O que é importante considerar, a priori, é que cada um desses níveis possui especificidades e características peculiares que os vão distinguir em alguma medida: com relação ao grupo etário, à realidade circundante, às experiências anteriores dos alunos e dos professores. Porém, em sua essência, assim como qualquer tema pode ser abordado nessa perspectiva, também é possível utilizá-lo em qualquer etapa da escolaridade. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 71)

- Na creche desde muito pequenas, elas aperfeiçoam as experiências que já existem e adquirem novas estratégias. Portanto, ao agir sobre o mundo, as crianças desenvolvem-se e constroem

aprendizagens. Na abordagem de Wallon, o conceito de meio e suas implicações no desenvolvimento infantil são fundamentais: para ele, qualquer ser humano é biologicamente social e, por conseguinte, deve adaptar-se ao meio, no qual todas as trocas produzidas são a chave para as demais. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 72)

- Os projetos com bebês têm seus temas derivados basicamente da observação sistemática, da leitura que a educadora realiza do grupo e de cada criança. Ela deve prestar muita atenção ao modo como as crianças agem e procurar dar significado às suas manifestações. É a partir dessas observações que vai encontrar os temas, os problemas, a questão referente aos projetos. (BARBOSA e HORN, p. 74)

- O trabalho com essa faixa etária, como já afirmamos antes, requer como uma tarefa fundamental da educadora a de organizar o espaço: interno (da sala de aula) e externo (do pátio). Esse espaço deve incentivar e estruturar as experiências corporais, afetivas, sociais e as expressões das diferentes linguagens da criança. O ambiente bem-estruturado, mas flexível e passível de mudanças, deverá prever a possibilidade de os materiais também se modificarem ao longo do ano, acompanhando a trajetória do grupo, ou seja, suas novas aquisições, suas necessidades e seus interesses. O ambiente, isto é, a sala das crianças deve ser vista como um educador auxiliar que provoca aprendizagens: pode haver nessa sala materiais como caixas, instalações, tendas, tapetes, almofadas, cestas para jogo de manipulação, materiais vindos da natureza, bonecos, brinquedos de construção, trapos de pano, bolas de tamanhos e materiais diversos. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 75-76)

- Nessa faixa etária, é fundamental considerar as coisas importantes da vida a serem descobertas e conhecidas são a procura do olhar, o ser correspondido, o sorrir, a conversa (seja ela qualquer tipo de relação vocal), o tocar (contato motor), o contato físico, a retenção de um objeto (dar, oferecer), o imitar, o esconder, os jogos de linguagem, os jogos de manipulação, as músicas, as saídas para o espaço externo, as festas, a vida em grupo. As atividades de sobrevivência, como alimentar-se, banhar-se, brincar, dormir, comunicar-se verbalmente e relacionar-se com os companheiros, também são as grandes aprendizagens desse grupo etário. (BARBOSA e HORN, 2008, p.78-80)

- O trabalho organizado desse modo abre a possibilidade de aprendermos utilizando diferentes linguagens. Primeiro, porque sabemos que todas as linguagens são importantes e que cada ser humano tem maneiras de aprender que levam em conta características diferenciadas. Assim, essa metodologia inova ao facilitar a emergência de problemas que envolvem diferentes

linguagens tanto do ponto de vista da forma quanto do conteúdo. Podemos aprender, por exemplo, sobre diferentes tipos de ritmos da América Latina e, a partir disso, reconhecer boleros, rumbas, salsas, milongas, samba, etc., aprendendo quais são os instrumentos e como estudá-los. (BARBOSA e HORN, 2008, p.81)

- Por fim, podemos ponderar que esse tipo de trabalho prevê a possibilidade de desenvolvermos simultaneamente mais de um projeto. Algumas vezes, as escolas têm projetos que duram um longo tempo, como, por exemplo, o “Adote um escritor”, em que cada escola de uma rede municipal fica encarregada de pesquisar a obra de um autor ou ilustrador. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 82)

- Essa visão de organização de trabalho pedagógico considera as crianças como co-autoras do seu processo de aprendizagem, tirando-as do lugar de passividade que a escola têm colocado para um papel ativo e participativo. Quando trabalhamos com projetos, construímos na verdade uma comunidade de aprendizagem, na qual o professor, as crianças e suas famílias são igualmente “protagonistas”. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 84)

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Comunidade de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2008. Cap. 7, p.85-92.

- Uma das grandes contribuições da pedagogia de projetos é a sua dimensão social. Quem aprende quando uma escola propõe um trabalho com projetos? Aprendem os alunos, os professores, os funcionários, os pais, as instituições, a sociedade, isto é, toda a comunidade troca informações, cria conhecimentos comuns, formula perguntas e realiza ações. Trabalhar com projetos é criar uma escola como uma instituição aberta, onde os sujeitos aprendem uns com os outros e onde as investigações sobre o emergente têm um papel fundamental. É preciso transformar a escola em uma comunidade de investigação e de aprendizagens. Um espaço onde há invenção e descoberta por toda a parte, estimulando o pensamento renovado em todas as áreas. [...] (BARBOSA e HORN, 2008, p. 85)

- A pedagogia de projetos oferece aos professores a possibilidade de reinventar o seu profissionalismo, de sair da queixa, da sobrecarga de trabalho, do isolamento, da fragmentação de esforços para criar um espaço de trabalho cooperativo, criativo e participativo. “O professor passa a ocupar o papel de co-criador de saber e de cultura, aceitando com plena consciência a

‘vulnerabilidade’ do próprio papel, junto à dúvida, ao erro, ao estupor e à curiosidade” (Rinaldi, 1994, p. 15). (BARBOSA e HORN, 2008, p. 85)

- A pedagogia de projetos também possibilita tratar o trabalho docente como atividade dinâmica e não-repetitiva. O professor pode repensar a sua prática, atualizar-se e transformar a compreensão do mundo pelo estudo contínuo e coletivo sobre os diferentes temas, juntamente com as crianças. É possível revisar seu modo de ensinar e, com isso, transformar a própria história como sujeito educador. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 86)

- Ao professor cabe oferecer as estruturas narrativas da tradição, mas também observar a emergência do novo, conectar os conhecimentos da realidade dos alunos aos conhecimentos científicos, ser um articulador, um membro mediador que oferece os apoios indispensáveis, tal como os de seu processo, mas assim que possível possam dispensar a centralidade da presença do educador. Seu papel junto ao grupo será o de intermediar as ações das crianças e os objetos do conhecimento. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 87)

- A pedagogia de projetos vê a criança como um ser capaz, competente, com um imenso potencial e desejo de crescer. Alguém que se interessa, pensa, duvida, procura soluções, tenta outra vez, quer compreender o mundo a sua volta e dele participar, alguém aberto ao novo e ao diferente. Para as crianças, a metodologia de projetos oferece o papel de protagonistas das suas aprendizagens, de aprender em sala de aula, para além dos conteúdos, os diversos procedimentos de pesquisa, organização e expressão dos conhecimentos. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 87 e 88)

- Para as crianças, trabalhar com projetos é também aprender a trabalhar em grupo e experimentar a aprendizagem como uma função intersubjetiva, acompanhando as tendências da ciência e da tecnologia de construção coletiva do conhecimento, criando uma cultura de aprendizagem mútua. Muitas habilidades e capacidades são desenvolvidas na execução de projetos: flexibilidade, organização, interpretação, coordenação de idéias, formulação de conceitos teóricos, antevisão de processos, capacidade de decisão, verificação da viabilidade dos empreendimentos, decisão sobre elas, mudança de rumos, desvendamento do novo, ampliação de conhecimentos e garantia de inclusão na rede de saberes previamente adquiridos. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 88)

- Hoje em dia, apesar de muitas escolas resistirem às mudanças e manterem uma série de preconceitos e práticas educativas extremamente convencionais, a própria dinâmica da vida das sociedades contemporâneas, com as novas características da infância e da adolescência, seus

interesses e suas necessidades, aponta para a urgente modificação da forma de estruturar e organizar a vida escolar. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 89)

- Para que a escola tenha sentido na vida das crianças e dos jovens, é preciso que ela seja construída a partir dos signos específicos de cada comunidade integrada aos significados mais amplos da cultura universal. Compete a cada escola e a cada grupo de alunos construir seu próprio projeto pedagógico. Nesse sentido, pensar a escola como comunidade educativa, que inclui em seus projetos a participação da família e da comunidade, significa ampliar as fronteiras sociais. É preciso ver esse espaço educativo na contemporaneidade como lugar de criação cultural e não apenas de divulgação de saberes; de experimentação e não de sacralização do instituído; de procura de sentidos e não de fixação e padronização de significados. O ensino perdeu seu caráter mecânico e arbitrário para converter-se na aprendizagem do funcionamento da vida. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 89)

- Segundo Tonucci (1986), a criança examinará na escola suas experiências, conhecerá seu ambiente e recuperará sua história. Nesse processo, as diversas técnicas e as diversas linguagens são usadas, por assim dizer, para verificar, para apropriar-se da realidade, para dar-lhe a conhecer aos demais e para reconhecer-se com os outros. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 90)

- A participação dos pais torna-se uma parceria valiosa em todos os sentidos. Para que eles possam acompanhar os trabalhos escolares, é importante que a escola os mantenha informados sobre os projetos que estão sendo realizados pelas crianças e os temas estudados para que possam participar na seleção e no envio de materiais, na proposição de experiências, na partilha dos saberes. A comunidade e, em especial, os pais são, portanto, ótimos parceiros de estudo e informantes para as crianças. Essa comunicação pode ser feita por meio de reuniões, bilhetes e/ou cartazes afixados na sala de aula ou no *hall* de entrada da escola, estabelecendo, assim, um processo de comunicação e interlocução. [...] (BARBOSA e HORN, 2008, p. 90)

- A escola tem força e poder político na constituição de sujeitos que saibam pensar, falar, criticar e construir relações de ajuda, elaborando sentidos tanto para as suas vidas como para o mundo. Somos, como disse Otto Bauer, uma comunidade de destino. Talvez hoje, mais do que nunca, conhecemos nossa interdependência, nosso caminho comum. Vivemos em uma sociedade de riscos, na qual a vida, a consciência e o destino dos seres humanos estão permanentemente ameaçados. A solução é coletiva; portanto, precisamos aprender a dialogar. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 92)

Referência: BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *As Marcas Deixadas no Caminho*. Porto Alegre: Artmed, 2008. Cap. 8, p.93 - 101

Citações diretas:

- Um aspecto bastante importante na prática com projetos é o da gestão compartilhada do trabalho pedagógico. Apesar de desempenharem diferentes papéis nesse modo de organizar o ensino, é fundamental que todos os atores sociais envolvidos sejam sujeitos e participem da elaboração, do registro e do acompanhamento dessa construção, deixando marcas ao longo do percurso. (BARBOSA e HORN, 2008, p.93)

- A democratização da informação, além de exercer um importante papel na distribuição de poder, possibilita a circulação dos conhecimentos sobre o que acontece em cada grupo, com cada criança. Desse modo, as famílias, assim como outros personagens que convivem na escola, podem acompanhar os projetos e participar deles. Esse processo alimenta aquilo que vem sendo denominado, internacionalmente, como documentação pedagógica, isto é, os registros dos fazeres das escolas, dos professores e das crianças de educação infantil. (BARBOSA e HORN, 2008, p.93 e 94)

- O principal objetivo da documentação é compreendermos o que ocorre no trabalho pedagógico e o modo como somos professores, ou seja, o que pensamos das crianças, o que valorizamos das suas produções, criando, ao mesmo tempo, um espaço concreto para conversarmos com as famílias e as crianças sobre o desenvolvimento e as aprendizagens. (BARBOSA e HORN, 2008, p.94 e 95)

- A documentação torna o trabalho pedagógico visível e acessível para o debate democrático, porém ela precisa ser co-construída com o grupo de alunos, criando um espaço de interlocução com as famílias sobre a criança, seu desenvolvimento e suas aprendizagens. Apesar de a documentação pedagógica ter uma multiplicidade de faces, neste capítulo desenvolveremos apenas um dos elementos com os quais ela pode contribuir: o acompanhamento das aprendizagens das crianças. (BARBOSA e HORN, 2008, p.95 e 97)

- Os procedimentos que utilizamos para avaliar nossos alunos em sala de aula revelam nossas concepções sobre a aprendizagem, a infância e a educação, expondo, assim, os modelos teóricos que nos apóiam. Nos últimos tempos, muitas modificações curriculares têm-se apresentado na

educação infantil e, conseqüentemente, nosso entendimento do que seja avaliar nessa etapa de ensino também se transformou. (BARBOSA e HORN, 2008, p.97)

- Os modelos de avaliação constituíam-se em várias lacunas para serem preenchidas com cores ou siglas. Os objetivos (e, por que não dizer, as crianças) eram divididos em áreas afetiva, cognitiva e motora. Para cada área, desenvolviam-se vários aspectos, como, por exemplo: na área motora, o equilíbrio poderia ser verificado através de ações, como pular em um pé só e caminhar em linha sinuosa. A professora utilizava-se de situações dirigidas – e, muitas vezes, artificiais – para realizar testes individuais. As avaliações entregues às famílias, quase sempre enormes e repletas de informações fragmentadas, pouco falavam da vida da criança na escola, de seu desenvolvimento, da sua relação com os demais. Em nenhum momento essa avaliação era contestada, já que as concepções de verdade da ciência e dos métodos quantitativos predominavam na educação. (BARBOSA e HORN, 2008, p.98)

- Nos anos de 1980, com a democratização do país, com os questionamentos sobre o poder e a exclusão social, com a introdução de abordagens mais qualificativas de coleta de dados nas pesquisas e com a ampliação das perspectivas de desenvolvimento (psicologia genética e sócio-histórica), criou-se uma nova forma de abordar a avaliação na educação infantil. Esta se tornou mais descritiva, menos comparativa, mais singular. Assim, a avaliação com um caráter mais subjetivista foi sendo estruturada a partir da proposta dos pareceres descritivos ou relatórios avaliativos. (BARBOSA e HORN, 2008, p.98)

- Nessa dimensão, cada sujeito tem um percurso pessoal, e o acompanhamento das aprendizagens é a única forma de valorizarmos não apenas o resultado, mas todo o percurso construído pelo grupo e pelo sujeito em seu processo de aprendizagem. Como fazer isso? Como articular o processo de ensino e aprendizagem com a avaliação? Como fugir ao caráter de julgamento de avaliação? Como começar a mudança? Construindo uma nova política de avaliação e procurando responder às seguintes questões: Onde estamos? Para onde queremos ir? Como podemos proceder? (BARBOSA e HORN, 2008, p.100)

- Nesse sentido, o grande desafio que se impõe consiste em propor situações de aprendizagem que também sejam avaliativas, em observar os alunos e em refletir. Uma série de estratégias podem ser pensadas a partir dessa perspectiva, como as de observar, documentar, refletir e compreender para podermos acompanhar a trajetória de nossos alunos, bem como qualificarmos nossa prática pedagógica, redirecionando nossa caminhada. (BARBOSA e HORN, 2008, p.101)

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Da Avaliação ao Acompanhamento*. Porto Alegre: Artmed, 2008. Cap. 9, p.103 – 115.

- Para poder trabalhar com crianças, é preciso aprender sobre elas. Como são as crianças contemporâneas? Quais são as suas culturas? Como vivem seu cotidiano? Do que brincam? Que livros lêem? Como realizam suas aprendizagens? Sabemos muito pouco sobre elas; estar junto a elas para poder ampliar suas vivências. Isso implica necessariamente considerar que acompanhá-las enquanto trabalham em atividades complexas e de aprendizagem é indispensável. (BARBOSA e HORN, 2008, p.103)

- De acordo com o Dicionário Houaiss (...), "acompanhar é estar ou ficar com ou junto a, constantemente ou durante certo tempo; conviver ou compartilhar as mesmas situações com, ou ser companheiro de (...)". Desse modo, o acompanhamento das aprendizagens precisa ser realizado constante e sistematicamente. Para isso, precisamos utilizar diferentes tipos de instrumentos de observação, registro e análise. A multiplicidade de instrumentos de registro ajuda no processo de detalhamento e na criação de pontos de vista diferenciados. (BARBOSA e HORN, 2008, p.103)

- Como já afirmamos anteriormente, vários são os instrumentos de que poderemos nos valer para construirmos uma consistente e qualificada documentação pedagógica. Dentre eles, podemos destacar:

- O *diário de campo*: este instrumento, importado da antropologia, pode ser considerado como um caderno de registro do professor, no qual ele poderá não apenas registrar dados objetivos, mas principalmente seus sentimentos sobre o que vê ou ouve, isto é, suas interpretações. (BARBOSA e HORN, 2008, p.104)

- A observação e o registro no diário de campo é, como diz Altimir (2006), o primeiro de todo um ato subjetivo: uma amostra daquilo que considera o mais importante. (BARBOSA e HORN, 2008, p.107)

- Os *anedotários*: constituem-se em fichas individuais das crianças em que são registrados os aspectos de cunho mais afetivo, emocionais e sociais dos relacionamentos, como os envolvidos em episódios familiares, doenças, recorrentes a

desentendimentos acontecidos no grupo de crianças. Também nos anedotários podemos registrar frases, pensamentos, brincadeiras e outras manifestações. (BARBOSA e HORN, 2008, p.107)

- O *diário de aula*: instrumento no qual o professor planeja suas atividades e relata os acontecimentos, podendo servir como fonte de informações e subsídio precioso para a sua reflexão. (BARBOSA e HORN, 2008, p.107)
- O *livro da vida ou da memória do grupo*: é um diário, um espaço coletivo de registro, com base nas idéias postuladas por Freinet, em que cada criança pode representar acontecimentos, sentimentos e situações significativas acontecidas no cotidiano. (BARBOSA e HORN, 2008, p.108)
- *Debates ou conversas*: é o registro escrito ou gravado de conversas, idéias e debates entre o grupo de crianças e deste com a professora, podendo constituir-se em elemento avaliador e qualificador do trabalho desenvolvido em classe, já que nesse processo também aparecem as habilidades sociais e a capacidade comunicativa das crianças. Realizar no grupo a releitura coletiva do trabalho efetuado serve para refletir sobre os percursos e construir novos caminhos. (BARBOSA e HORN, 2008, p.108)
- *Fotografias e gravações em vídeo e em som*: o registro fotográfico ou sonoro é imprescindível para o trabalho com as crianças pequenas, pois é um registro visual que inspira a reflexão sobre o acontecido, possibilitando a quem não estava presente conhecer determinados fatos. (BARBOSA e HORN, 2008, p.110)
- *Depoimentos de pais*: ao afirmarmos a importância da parceria com os pais, acreditamos que é imprescindível a sua participação nesse processo, informando aos educadores o que observam das crianças em casa, dos registros fotográficos e escritos, criando uma comunicação permanente. (BARBOSA e HORN, 2008, p.110)

- Descrevemos uma série de instrumentos de acompanhamento dos quais o professor pode valer-se para desenvolver o processo de documentação que servem para a construção de dossiês e de portfólios. Isso não significa, porém, que será necessário utilizar todos eles; na verdade, é preciso selecionar e planejar seu uso, já que o acompanhamento é feito por meio de ações contínuas e não de improvisações ao final do ano. (BARBOSA e HORN, 2008, p.111)

- Para esses registros terem sentido, é preciso que estejam organizados. Essa organização pode ser sob a forma de portfólios, dossiês ou arquivos biográficos. Como essas palavras têm origem em língua estrangeira, ao procurar o seu significado verificamos que elas são muito próximas, ou seja, são especificadas como pastas nas quais se guardam documentos, processos, etc. O

portfólio é de origem inglesa, enquanto os dossiês são de origem francesa. Constatamos nas traduções brasileiras que a palavra portfólio vem sendo usada principalmente para registrar ações realizadas por artistas plásticos profissionais e modelos fotográficos, entre outros profissionais. (BARBOSA e HORN, 2008, p.111)

- Em uma dimensão mais pedagógica, os portfólios são caixas ou pastas que recolhem os trabalhos produzidos pelas crianças através de variadas modalidades de expressão durante um período de tempo. Os materiais são periodicamente analisados com as crianças e com os pais para que se discutam os progressos, as áreas em que se deve trabalhar para ampliar as potencialidades, os progressos, as dificuldades das crianças e a proposta de novos desafios. De acordo com Hernández (2000) “a função do portfólio se apresenta, assim, como facilitadora da reconstrução e reelaboração, por parte de cada estudante, de seu processo ao longo de um curso ou de um período de ensino”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.111 e 112)

- A caminhada do grupo é a base de que apresenta a universalidade do processo, repetindo em todos os portfólios aquilo que foi vivenciado e que se tomou memória comum para um grupo de aprendizes. Contudo, para cada evento coletivo é necessário também singularizar, isto é, mostrar as particularidades de cada processo. (BARBOSA e HORN, 2008, p.112)

- Ao pensarmos em incluir pais e crianças no acompanhamento das atividades avaliativas, modificamos o espaço de participação, pois todos contribuem para a organização do portfólio. As crianças, aos poucos, tornam-se cada vez mais responsáveis pela organização dos seus materiais, enquanto a professora oferece a estrutura que dá subsídios para essa organização. (BARBOSA e HORN, 2008, p.114)

- Certamente, não basta agruparmos e organizarmos materiais produzidos na sala de aula. Podemos recordar as pastas de artes que as crianças levam para casa sem comentários e, muitas vezes, até mesmo sem data. Na realidade, eles só têm sentido se o educador puder apreciá-los, analisá-los, interpretá-los, contextualizá-los, construindo um sentido para essas produções e, a partir disso, criando novas narrativas para a inserção das crianças e dando novos rumos à sua prática cotidiana junto a elas. (BARBOSA e HORN, 2008, p.114)

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos em Reggio Emilia: Pensamento e Ação*. Porto Alegre: Artmed, 2008. Cap. 9, p.117 – 127.

- Aquilo que vem sendo denominado *Reggio Approach* é uma combinação das idéias que Malaguzzi teve a capacidade de sistematizar, questionar e transformar em ações coletivas. O lema desse educador era, “para as crianças, é preciso oferecer o melhor”. Esse melhor significa certamente um espaço que ao mesmo tempo acolha e desafie as crianças, com a proposição de atividades que promovam a sua autonomia em todos os sentidos, a impregnação de todas as formas de expressão artística e das diferentes linguagens que possam ser promovidas junto a elas. (BARBOSA e HORN, 2008, p.117)

- É, portanto, escutar, compreender, reorganizar, ofertar, perguntar como condição fundamental daquilo que educadores e crianças fazem na escola. É dessa forma que suas inteligências se produzem, em colaboração, no contexto escolar. (BARBOSA e HORN, 2008, p.119)

- A pedagogia é sistêmica, porque ela nasce de uma relação entre pessoas. É preciso dialogar, conversar sobre tudo e, fundamentalmente, entre todos. Se a educação das crianças acontece em um mundo de relações, todos precisam colaborar com seus pontos de vista. Não são somente consensos que a educação procura, mas é também confronto, com a criação de um espaço de confiança, onde é possível discutir tudo entre todos e onde todos são vistos como pessoas que têm algo a dizer e que precisam ser escutadas. (BARBOSA e HORN, 2008, p.119)
- A formação permanente dos professores inicia a partir daquilo que os próprios educadores produzem, acreditando que as competências educativas nascem da interação com a prática educativa e com as crianças – e quem está com elas – são os primeiros produtores de cultura da infância. Todos os adultos e as crianças são vistos como seres criativos, capazes de gerar aprendizagem. (BARBOSA e HORN, 2008, p.120)
- É possível falar de uma formatação da pedagogia de Reggio Emilia. Por um lado, ela traz para o cotidiano da escola a surpresa, o inusitado e, por outro, é extremamente intencional. Isso não significa a ausência de planejamento, mas a certeza de que é impossível controlar todos os fatores e de que, para desenvolver as capacidades humanas, não se pode deixá-los ao sabor da sorte, já que são conscientes e constituem elementos de estudo. (BARBOSA e HORN, 2008, p.120)

- Tais princípios explicitam-se e tornam-se compreensíveis através do trabalho desenvolvido com projetos em Reggio Emilia. Essa forma de organizar o ensino nessa rede de escolas infantis caracteriza-se principalmente pela oportunidade da palavra dada às crianças, pelo prestar atenção ao que observam, dialogam e brincam, enfim, por tudo o que pode interessá-las. Nesse

contexto, elas vivenciam uma rica experiência ao conversarem em pequenos e grandes grupos nos quais as idéias voltam, voam alto ou se diluem. O conhecimento chega-lhes através de conversas, de diálogos e de discussões que podem surgir na releitura partilhada dos materiais, em um processo de reflexão contínuo entre as crianças. Na dimensão da Reggio Emilia, projetar significa prever e antecipar idéias. (BARBOSA e HORN, 2008, p.121)

- Ao finalizarmos este capítulo e o texto deste livro propriamente dito, gostaríamos de salientar a importância de se tentar compreender as crianças e seus conhecimentos, colocando esses dois aportes como imprescindíveis à realização de qualquer projeto pedagógico. As crianças têm sempre muitas hipóteses e interpretações acerca das coisas e do mundo que as rodeiam. Para desvendar seus “mistérios” e seus pensamentos, é fundamental que as escutemos, que registremos e documentemos suas falas, suas produções e suas brincadeiras. Nesse processo, torna-se necessário entendermos que o seu ritmo e o seu desenvolvimento não é linear nem tampouco contínuo. Muitas vezes, as crianças têm atitudes que nos parecem um retrocesso se não entendemos “as voltas” que seu pensamento dá, como bem vimos no projeto descrito neste capítulo.[...]. (BARBOSA e HORN, 2008, p.125)

proposta reflete o pensamento de uma escola ativa, onde meninos e meninas aprendem sobretudo a partilhar diferentes experiências de trabalho em comunidade”. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 17).

“Quatro passos eram considerados norteadores da planificação de um projeto: decidir o propósito do projeto, realizar um plano de trabalho para sua solução, executar o plano planejado e julgar o trabalho realizado”. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 18).

“Nos tempos atuais, podemos agregar ainda como proposta de organização de ensino os temas geradores, oriundos do referencial teórico de Paulo Freire (1967). Nessa abordagem, os conteúdos, as habilidades e as atividades dos educandos giram em torno de temas que tem relação com a realidade socioeconômica e cultural em que se insere o indivíduo”. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 19).

“Em primeiro lugar é preciso lembrar que grande parte das ideias pedagógicas desenvolvidas no início do século XX estiveram restritas a algumas experiências alternativas, ao trabalho de uma única escola ou ao de um grupo de professores”. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 23).

“Para resolver os complexos problemas que a humanidade construiu, como a pobreza, as epidemias, o terrorismo, o aquecimento global, é preciso que, cada vez mais, as disciplinas entrem em conexão, compartilhem os seus conhecimentos, estabeleçam confrontos e abram suas fronteiras em função da compreensão e de tomada de decisões”. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 24).

“No século XX, predominou uma perspectiva ambiental da aprendizagem, baseada no modelo skinneriano ou no pavloviano, segundo a qual se argumentava que, por mais que a biologia contribuísse no desenvolvimento dos sujeitos, era da adaptação ao ambiente que emergiram os novos procedimentos”. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 25).

“A aprendizagem somente será significativa se houver a elaboração de sentido e se essa atividade acontecer em um contexto histórico e cultural, pois é na vida social que os sujeitos adquirem marcos de referência para interpretar as experiências e aprender a negociar os significados de modo congruente com as demandas da cultura”. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 26).

“São cada vez mais visíveis as ideias de que novas conexões, chamadas sinapse, entre grupos de neurônios diferentes acontecem sempre que é necessário garantir uma melhor qualidade de vida aos organismos”. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 27).

“A sociedade contemporânea globalizada será organizada em rede, constituindo-se em um sistema aberto, capaz de expandir-se de maneira ilimitada e integrando novos nós que permitem a comunicação dentro dessa malha”. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 28).

“As ideias de uma pedagogia diferenciada começam a ganhar espaço principalmente a partir da década de 1960, pois a homogeneidade da escola tem excluído muitas crianças do processo de ensino- aprendizagem”. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 29).

“Um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização”. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 31).

“Em seu livro *Das coisas nascem coisas*, Bruno Munari (1998) trabalha com projetos no âmbito do design. Para o autor, conhecer ou atuar com a metodologia de projetos

é utilizar uma série de operações necessárias, dispostas em ordem lógica, ditada pela experiência”. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 32).

“Há sempre um momento de decisão inicial e de avaliação final, mas a forma como os momentos são articulados, subdivididos e organizados fica a critério do grupo de alunos e educadores, bem como do tipo de situação educativa”. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 33).

“Projetar é como construir um puzzle cujas peças estão dentro da caixa, mas não há na tampa o desenho da figura final”. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 34).

“Para haver aprendizagem, é preciso organizar um currículo que seja significativo para as crianças e também para os professores. Um currículo não pode ser a repetição contínua do conteúdo”. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 35).

“Ao refletir sobre as programações escolares, vemos que os objetivos para as áreas de conhecimento são cada vez mais gerais. Todos os atores do processo de aprendizagem precisam estar envolvidos”. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 36).

“É necessário que se encontrem interrogações nos percursos que as crianças fazem. Para tanto, é fundamental emergi-las em experiências e vivências complexas que justamente instiguem sua curiosidade”. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 37).

“Para construir uma programação curricular flexível, é preciso, em primeiro lugar, redefinir e construir, de forma sintética e clara, os objetivos que temos para a educação das crianças pequenas e os conhecimentos que consideramos essenciais para a sua inserção ao mundo”. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 38).

“Em setembro, exércitos marcha, ao nosso redor com chapéu de papel; na páscoa orelhas de “coelho” enfeitadas com algodão enfeitam a cabeça das crianças; em abril, é frequente ver índios saindo das escola pintados com três riscos na bochecha e com uma pena na cabeça”. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 39).

“A organização do trabalho pedagógico por meio de projetos precisa partir de uma situação, de um problema real, de uma interrogação, de uma questão que afete ao grupo tanto do ponto socioemocional quanto cognitivos”. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 40).

“Acreditamos que é preciso alertar que há dois tipos de conhecimentos funcionando em um projeto: o conhecimento do professor, que deve possibilitar compreender as crianças com as quais trabalha, conhecer os temas importantes para a infância contemporânea, e também o conhecimento das disciplinas”. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 41).

“Desenvolver uma programação não é estabelecer uma ordem linear, de causa e efeito, de antes e depois, de simples ao complexo. Não apenas ordem, desordem e organização devem ser pesadas em conjuntos”. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 42).

“Em seu sentido original, as propostas pedagógicas tem por objetivo estimular a inovação educacional, servindo para traduzir novas ideias do eu seja trabalhar com diversas áreas de conhecimento”. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 43).

“O mundo atual caracteriza-se pela globalização as questões estão relacionadas tanto em nível local como também internacionalmente. As dimensões financeiras, culturais, políticas, ambientais, entre outras”. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 44).

Nesse contexto, é importante ponderar que trabalhar com projetos de trabalho implica considerar o que a crianças já sabem sobre o tema em discussão. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 45).

“A metáfora “Portas que vão se abrindo” se ajusta à metodologia de projetos: conforme avançamos nas pesquisas, nas atividades que vão sendo construídas, podemos navegar em diferentes áreas do conhecimento”. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 46).

“É importante lembrar que uma mesma turma de alunos pode desenvolver vários e distintos projetos ao longo do ano, que muitos deles podem ter uma existência concomitante e que nem todos os projetos precisam necessariamente ser desenvolvidos por todos os alunos”. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 47).

“A construção do espaço é eminentemente social e entrelaça-se com o tempo de forma indissolúvel, congregando simultaneamente diferentes influencias mediatas e imediatas advindas da cultura e do meio em que estão inserido seus autores”. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 48).

“A implicação pedagógica decorrente dessa ideia é a de que a forma como organizamos o espaço interfere significativamente nas aprendizagens infantis”. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 49).

“É essencial um fazer pedagógico que permita a criança agir sem o auxílio do adulto, levando em consideração suas necessidades básicas e suas potencialidades. Essa forma de organizar o espaço “quebra” o paradigma de uma escola inspirada em um modelo de ensino tradicional”. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 50).

“Também é importante lembrar que o espaço tem um caráter simbólico, pois oferece um ambiente de cumplicidade, que permite a emergência das singularidades, das diferentes identidades, das experiências, dos sentimentos e das emoções”. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 51).

“Como não seguem um único e preconceito esquema, nem sempre os projetos terão a mesma estrutura, a qual dependerá do tipo de problema que está sendo proposto, das experiências prévias do grupo e das possibilidades concretas da escola”. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 53).

“Todo projeto é um processo criativo para alunos e professores, possibilitando o estabelecimento de ricas relações entre ensino e aprendizagem, que certamente não passa por superposição de atividades”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.53)

“Como não seguem um único e preconcebido esquema, nem sempre os projetos terão a mesma estrutura, a qual dependerá do tipo de problema que está sendo proposto, das experiências prévias do grupo e das possibilidades concretas da escola”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.53)

“A postura pedagógica implicada nessa abordagem provoca muitas vezes certa insegurança aos educadores, já que eles não podem ter, desde o primeiro momento, o mapeamento do projeto como um todo, pois este será elaborado paulatinamente pela ação, pela avaliação e pelo replanejamento. (BARBOSA e HORN, 2008, p.54)

“A escolha do tema ou do problema para um projeto pode advir das experiências anteriores das crianças, de projetos que já foram realizados ou que ainda estejam em andamento e das próprias interrogações que as crianças se colocam”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.54)

“Vygotsky (1987) já afirmava que o único ensino bom é aquele que está adiante do desenvolvimento e que o puxa pra frente. A idéia aqui concebida é a de que o ensino cria uma série de processos de desenvolvimento que de outro modo não seria possível despertar nas crianças.” (BARBOSA e HORN, 2008, p 57).

“Um dos pontos relevantes da pedagogia de projetos é que as crianças participam da gestão desse processo, propiciando-se, assim, que o poder do planejamento seja distribuído entre os adultos e as crianças”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.58)

“A biblioteca ou o centro de documentação da escola podem ser espaços explorados pelas crianças em busca de conhecimentos. É importante lembrar que esse ambiente deve ser organizado com e para as crianças: com caixas que contenham materiais sobre os temas, com livros diversificados que estejam colocados em altura adequada (onde elas possam explorar), com índices que apresentam e organizam as informações e com adultos disponíveis que lhes sirvam como apoio, já que muitas das crianças ainda não são leitoras experientes”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.59)

“[...] são válidas todas as atividades, tais como as de criação dos jogos, as atividades dramáticas, as experiências científicas, os desenhos, as esculturas, a marcenaria, a música, os gráficos, as redações, os desenhos, os modelos, a construção de miniaturas, o trabalho com números, cálculos, seriações e classificações, a ampliação de vocabulário específico, a elaboração de textos coletivos, as histórias contadas oralmente e escritas” (BARBOSA e HORN, 2008, p.62)

“Os projetos criam estratégias significativas de apropriação dos conhecimentos que podem ser continuamente replanejados e reorganizadas, produzindo novos e inusitados conhecimentos.” (BARBOSA e HORN, 2008, p.63)

“É importante lembrar que cada finalização de projeto propõe novas perguntas e que estas podem ser utilizadas para encaminhar novos projetos, fazendo-se um exercício metacognitivo sobre a aprendizagem realizada.” (BARBOSA e HORN, 2008, p.65)

“[...] acreditamos que o trabalho pedagógico organizado através de projetos seja uma perspectiva didática muito adequada ao mundo, às escolas e às crianças contemporâneas.” (BARBOSA e HORN, 2008, p. 66)

“Além das diversas formas de estruturarmos um projeto, também são significativas as diferenças ao trabalharmos em projetos com crianças bem pequenas, que frequentam a creche, e projetos com crianças maiores, que frequentam a pré-escola.” (BARBOSA e HORN, 2008, p.70)

“Os projetos podem ser usados nos diferentes níveis da escolaridade, desde a educação infantil até o ensino médio. O que é importante considerar, *a priori*, é que cada um desses níveis possui especificidades e características peculiares que os vão distinguir em alguma medida: com relação ao grupo etário, à realidade circundante, às experiências anteriores dos alunos e dos professores. Porém em sua essência,

assim como qualquer tema pode ser abordado nessa perspectiva, também é possível utilizá-lo em qualquer etapa da escolaridade.” (BARBOSA e HORN, 2008, p. 71)

“Os estudos de Piaget, Wallon e Vygotsky, entre outros, demonstram que as crianças aprendem desde que nascem.” (BARBOSA e HORN, 2008, p.72)

“Os projetos com bebês têm seus temas derivados basicamente da observação sistemática, da leitura que a educadora realiza do grupo e de cada criança. Ela deve prestar muita atenção ao modo como as crianças agem e procurar dar significado às suas manifestações. É a partir dessas observações que vai encontrar os temas, os problemas, a questão referente aos projetos.” (BARBOSA e HORN, 2008, p. 74)

“Um projeto pode iniciar durante as atividades de exploração dos materiais da sala. O educador observa, anota dados relevantes [...] e, após um período inicial de observação, pode preparar um projeto. Vídeos e fotos das ações das crianças também auxiliam na coleta de informações sobre o grupo, pois nessa faixa etária o projeto escrito é muito mais uma necessidade do educador do que das crianças.” (BARBOSA e HORN, 2008, p.78)

“A construção de projetos para crianças pequenas pode ter durações diferenciadas, sendo possível pensar em projetos que durem um dia ou talvez uma semana.” (BARBOSA e HORN, 2008, p.80)

“Convém estarmos atentos para o fato de que as crianças dessa idade tendem, muitas vezes, a querer estudar assuntos que já conhecem, e é papel dos educadores auxiliá-las ampliando as possibilidades de conhecerem mais sobre o tema desejado [...]” (BARBOSA e HORN, 2008, p.81)

“Trabalhar com projetos é criar uma escola como uma instituição aberta, onde os sujeitos aprendem uns com os outros e onde as investigações sobre o emergente têm um papel fundamental”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.85)

“A pedagogia de projetos oferece aos professores a possibilidade de reinventar seu profissionalismo, de sair da queixa, da sobrecarga de trabalho, do isolamento, da fragmentação de esforços para criar um espaço de trabalho cooperativo, criativo e participativo”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.85)

“O professor pode repensar a sua prática, atualizar-se e transformar a compreensão do mundo pelo estudo contínuo e coletivo sobre diferentes temas, juntamente com as crianças. É possível revisar seu modo de ensinar e, com isso, transformar a própria história como sujeito educador”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.86)

“ É preciso que a sala de aula e a escola em sua totalidade tornem-se uma comunidade de investigação, na qual as crianças possam aprender umas com as outras e dialogar não só com os professores, mas também com os textos, os materiais, as atividades, criando conhecimentos e significados com solidariedade social”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.86)

“Ser professor, como tantas outras profissões, não é só estar na escola na hora da aula. É paixão, é encantamento com o mundo e as pessoas”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.87)

“A pedagogia de projetos vê a criança como um ser capaz, competente, com um imenso potencial e desejo de crescer. Alguém que se interessa, pensa, duvida, procura soluções, tenta outra vez, quer compreender o mundo a sua volta e dele participar, alguém aberto ao novo e ao diferente”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.87)

“Muitas habilidades e capacidades são desenvolvidas na execução de projetos: flexibilidade, organização, interpretação, coordenação de ideias, formulação de conceitos teóricos, antevisão de processos, capacidade de decisão, verificação da viabilidade dos empreendimentos, decisão sobre elas, mudança de rumos, desvendamento do novo, ampliação de conhecimentos e garantia de inclusão na rede de saberes previamente adquiridos”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.88)

“Para que a escola tenha sentido na vida das crianças e dos jovens, é preciso que ela seja construída a partir dos signos específicos de cada comunidade integrada aos significados mais amplos da cultura universal” (BARBOSA e HORN, 2008, p.89)

“Segundo Tonucci (1986), a criança examinará na escola suas experiências, conhecerá seu ambiente e recuperará sua história. Nesse processo, as diversas técnicas e as diversas linguagens são usadas, por assim dizer, para verificar, para apropriar-se da realidade, para dar-lhe a conhecer aos demais e para reconhecer-se com os outros”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.90)

“A escola tem força e poder político na constituição de sujeitos que saibam pensar, falar, criticar e construir relações de ajuda, elaborando sentidos tanto para suas vidas quanto para o mundo”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.92)

“Um aspecto bastante importante na prática com projetos é o da gestão compartilhada do trabalho pedagógico. Apesar de desempenharem diferentes papéis nesse modo de organizar o ensino, é fundamental que todos os atores sociais envolvidos sejam sujeitos e participem da elaboração, do registro e do acompanhamento dessa construção, deixando marcas ao longo do percurso.” ((BARBOSA e HORN, 2008, p. 93)

“A democratização da informação, além de exercer um importante papel na distribuição do poder, possibilita a circulação dos conhecimentos sobre o que acontece em cada grupo, com cada criança.” (BARBOSA e HORN, 2008, p. 93)

“A expressão *documentação pedagógica* tem sido utilizada para registrar e problematizar essa forma de acompanhar e potencializar o desenvolvimento de um trabalho pedagógico e as aprendizagens das crianças pequenas.” (BARBOSA e HORN, 2008, p. 94)

“O principal objetivo da documentação é compreendermos o que ocorre no trabalho pedagógico e o modo como somos professores, ou seja, o que pensamos das crianças, o que valorizamos das suas produções, criando, ao mesmo tempo, um espaço concreto para conversarmos com as famílias e as crianças sobre o desenvolvimento e as aprendizagens.” (BARBOSA e HORN, 2008, p. 94/95)

“Os procedimentos que utilizamos para avaliar nossos alunos em sala de aula revelam nossas concepções sobre a aprendizagem, a infância e a educação, expondo, assim, os modelos teóricos que nos apóiam.” (BARBOSA e HORN, 2008, p. 97)

“Os modelos de avaliação constituíram-se em várias lacunas para serem preenchidas com cores ou siglas. Os objetivos (e, por que não dizer, as crianças) eram divididas em áreas afetiva, cognitiva e motora.” (BARBOSA e HORN, 2008, p. 98)

“Do ponto de vista legal, também a avaliação na educação infantil sofreu uma profunda alteração quando a LDB (1996) propôs que a avaliação das crianças na educação infantil “(...) far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.” (BARBOSA e HORN, 2008, p. 98)

“Precisamos entender o que está acontecendo no trabalho pedagógico e o que a criança é capaz de fazer sem procurar continuamente classificá-la em uma estrutura pré determinada de expectativas ou normas.” (BARBOSA e HORN, 2008, p. 103)

“Muitos dos instrumentos citados a seguir são formas de registros que não estão apenas vinculados ao acompanhamento das aprendizagens das crianças, mas, ao contrário, servem como documentação do processo pedagógico, da reflexão e da própria formação dos professores” (BARBOSA e HORN, 2008, p. 104)

“Instrumentos de planejamento, acompanhamento e registro

- *O diário de campo* [...]
- *Os anedotários* [...] (BARBOSA e HORN, 2008, p. 104-107)

“Descrevemos uma série de instrumentos de acompanhamento dos quais o professor pode valer-se para desenvolver o processo de documentação que servem para a construção de dossiês e de portfólios. Isso não significa, porém, que será necessário utilizar todos eles; na verdade, é preciso selecionar e planejar o uso, já que o acompanhamento é feito por meio de ações contínuas e não de improvisações ao final do ano.” (BARBOSA e HORN, 2008, p. 111)

“Os arquivos biográficos constituem-se em valioso documento de acompanhamento que busca oferecer aos protagonistas (crianças, professores e pais) a oportunidade de reuviar, visitar, lembrar experiências e acontecimentos que marcaram significativamente suas histórias na escola de educação infantil.” (BARBOSA e HORN, 2008, p. 112)

“A caminhada do grupo é a base que apresenta a universalidade do processo, repetindo em todos os portfólios aquilo que foi vivenciado e que se tornou memória comum para um grupo de aprendizes.” (BARBOSA e HORN, 2008, p. 112)

“Atualmente, uma experiência precursora e bem-sucedida no trabalho com documentação e registro como instrumentos prioritários da avaliação e a própria metodologia envolvida nos projetos de trabalho é a desenvolvida nas escolas infantis da região do norte da Itália, denominada Reggio Emilia.” (BARBOSA e HORN, 2008, p.115)

“Aquilo que vem sendo denominado *Reggio Approach* é uma combinação de ideias que Malaguzzi teve a capacidade de sistematizar, questionar e transformar em ações coletivas. O lema desse educador era, “para as crianças, é preciso oferecer o melhor “. Esse melhor significa certamente um espaço que ao mesmo tempo acolha e desafie as crianças, com a posição de atividades que promovam a sua auto estima em todos os sentidos, a impregnação de todas as formas de expressão artística e das diferentes linguagens que possam ser promovidas juntas a elas”. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 117)

“A consideração pelas inúmeras potencialidades das crianças e o respeito pela sua cultura. As crianças tem potencialidades, são competentes e curiosas, e acreditar nisso é fundamental para constituir uma escola que queira impulsionar as crianças a usarem as capacidades para prever, resolver problemas, planejar, encontrar soluções, organizar seu trabalho, estabelecer relações e compreender como funciona o mundo”. (BARBOSA e HORN, 2008, 118)

“Se a educação das crianças acontece em um mundo de relações, todos precisam colaborar com seus pontos de vista”. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 119)

“A qualidade dos espaços escolares reflete uma nova forma de pensar a educação. A organização do ambiente é uma linguagem silenciosa, que sugere conteúdos, ideias e relações e propostas. Os espaços foram elaborados para trabalhar em grupo, conversar, refletir, revisar as experiências e teorias para, assim, poder encontrar ordem e significado”. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 120)

“A diversidade e a complexidade não são, portanto, problemas a serem enfrentados, mas recursos que se devem ser promovidos, gerando a abertura para diferença, para o outro, para a hospitalidade”. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 121)

“É necessário que nos aproxime das crianças para observa-las e documentar com respeito, curiosidades e solidariedade, fazer muitas perguntas, não ter medo das dúvidas e não nos deixarmos seduzir por generalizações demasiadas rápidas Da informação que recolhermos”. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 124)

“Muitas vezes, as crianças tem atitudes que nos parecem um retrocesso se não entendemos “as voltas” que seu pensamentos dá [...] Portanto, é essencial a habilidade que o educador deverá desenvolver para sensibilizar-se e entender os caminhos que as crianças fazem para responder as hipóteses que formulam”. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 125)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PIBID
SUBPROJETO: PEDAGOGIA LICENCIATURA
NÚCLEO: AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PROF^a. COORDENADORA: RACHEL FREITAS PEREIRA
PROF^a. SUPERVISORA: DYNARA MARTINEZ
DISCENTE: AMANDA TEIXEIRA RAMIRES

FICHAMENTO

Referência: BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Era uma vez... trajetos e projetos*. Porto Alegre: Artmed, 2008. Cap. 1, p. 15-21.

- A vida dos seres humanos é constituída por uma constante elaboração e reelaboração de projetos. Temos projetos simples, como realizar uma viagem no final de semana, escrever uma carta, e outros com grande grau de complexidade, como, por exemplo, escolher e aprender uma profissão. Afinal, antecipar é uma das importantes características da nossa espécie. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 15).

- Na passagem do século XIX para o século XX, foi constituído um movimento educacional denominado Escola Nova, que teve um papel muito importante no questionamento aos novos sistemas educacionais que emergiam no mundo ocidental. Ao problematizar a escolarização, fazia uma severa crítica à escola tradicional, bem como às concepções de criança, de aprendizagem e de ensino. Esse movimento uniu educadores de vários pontos da Europa e da América do Norte, estendendo-se também para outros continentes. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 16).

- Em geral, os *escolanovistas* procuraram criar formas de organização do ensino que tivessem características como a globalização dos conhecimentos, o atendimento aos interesses e às

necessidades dos alunos, a sua participação no processo de aprendizagem, uma nova didática e a reestruturação da escola e da sala de aula. Nessas experiências, vamos encontrar várias estratégias para a organização do ensino, como os centros de interesses, os projetos e as unidades didáticas. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 16).

- Podemos apontar o filósofo americano e educador John Dewey e seu seguidor William Kilpatrick como os principais representantes da pedagogia de projetos. [...]. Por ser pragmatista, Dewey acreditava que o conhecimento só é obtido através da ação, da experiência, pois o pensamento é produto do encontro do indivíduo com o mundo. Nós, seres humanos, somos dotados do desejo de conhecer, de aprender, afinal temos dúvidas e necessidades, o que nos leva constantemente a enfrentar problemas de ordem teórica ou prática, procurando, a partir daí, construir respostas e explicações válidas. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 17).

- A função primordial da escola seria, então, a de auxiliar a criança a compreender o mundo por meio da pesquisa, do debate e da solução de problemas, devendo ocorrer uma constante inter-relação entre as atividades escolares e as necessidades e os interesses das crianças e das comunidades. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 17).

- Quatro passos eram considerados norteadores da planificação de um projeto: decidir o propósito do projeto, realizar um plano de trabalho para sua resolução, executar o plano projetado e julgar o trabalho realizado. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 18).

- Dewey afirmava que “projetar e realizar é viver em liberdade” e levantava como princípios fundamentais para a elaboração de projetos na escola: (BARBOSA e HORN, 2008, p. 18).

a) princípio da intenção – toda ação, para ser significativa, precisa ser compreendida e desejada pelos sujeitos, deve ter um significado vital, isto é, deve corresponder a um fim, ser intencional, proposital; (BARBOSA e HORN, 2008, p. 18).

b) princípio da situação-problema – o pensamento surge de uma situação problemática que exige analisar a dificuldade, formular soluções e estabelecer conexões, constituindo um ato de pensamento completo; (BARBOSA e HORN, 2008, p. 18).

c) princípio da ação – aprendizagem é realizada singularmente e implica a razão, a emoção e a sensibilidade, propondo transformações no perceber, sentir, agir, pensar; (BARBOSA e HORN, 2008, p. 18).

d) princípio da real experiência anterior – as experiências passadas formam a base na qual se assentam as novas; (BARBOSA e HORN, 2008, p. 18).

f) princípio da integração – apesar de a diferenciação ser uma constante nos projetos, é preciso partir de situações fragmentadas e construir relações, explicitar generalizações; (BARBOSA e HORN, 2008, p. 18).

g) princípio da prova final – verificar se, ao final do projeto, houve aprendizagem e se algo se modificou;

h) princípio da eficácia social – a escola deve oportunizar experiências de aprendizagem que fortaleçam o comportamento solidário e democrático. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 18).

- Historicamente, os projetos foram construídos com o intuito de inovar e de quebrar o marasmo da escola tradicional. Seus criadores tinham a convicção de pioneiros, isto é, o compromisso com a transformação da realidade, o desejo e a coragem de assumir o risco de inovar e a convicção de que era preciso criar uma nova postura profissional. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 19).

- Hoje voltamos a falar de projetos, porém não da mesma forma que a Escola Nova o fez. É necessário dar-lhes “uma nova versão”, na qual estejam incluídos o contexto sócio-histórico, e não apenas o ambiente imediato, o conhecimento das características dos grupos de alunos envolvidos, a atenção à diversidade e o enfoque em temáticas contemporâneas e pertinentes à vida das crianças. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 19).

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Por que voltar a falar em projetos?* Porto Alegre: Artmed, 2008. Cap. 2, p. 23-30.

- Em primeiro lugar, é preciso lembrar que grande parte das ideias pedagógicas desenvolvidas no início do século XX estiveram restritas a algumas experiências alternativas, ao trabalho de uma única escola ou ao de um grupo de professores, isto é, tiveram dificuldade para inserir-se nos sistemas educacionais nacionais. O silenciamento desses ideais pedagógicos, em sua diversidade, foi efetivado porque eles tinham como objetivo a construção de um outro sujeito social e epistêmico. Além disso, seus objetivos políticos e sociais não eram compatíveis com os sistemas sociais e econômicos. O uso descontextualizado de técnicas foi realizado, mas a escola continuou executando ao longo do século XX um ensino que foi pensado no século XIX. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 23).

- Em segundo lugar, podemos pensar no que tem sido denominada como a “crise da escola”, isto é, ao fato de grande parte da população ter tido acesso à escolaridade ao longo do século, porém essa frequência não ter garantido a aprendizagem. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 23-24).

- Em terceiro lugar, é importante considerar que a dinâmica da vida das sociedades contemporâneas pressupõe um outro modo de educar as novas gerações e que as novas características da infância e da juventude não têm sido consideradas nos modos de pensar e de realizar a educação escolar. Com isso, aponta-se para uma urgente necessidade de modificação da estruturação e organização da vida escolar, com o intuito de construir significados para as aprendizagens e para a experiência dos alunos. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 24).

- Se a ciência e a tecnologia no século XIX e início do século XX tiveram um extraordinário desenvolvimento no caminho da especialização, o século atual inicia questionando a compartimentalização dos saberes e apontando a passagem de um paradigma disciplinar para um interdisciplinar ou transdisciplinar ou, como afirmaria Edgar Morin (2000), para a religação dos saberes. Para resolver os complexos problemas que a humanidade construiu, como a pobreza, as epidemias, o terrorismo, o aquecimento global, é preciso que, cada vez mais, as disciplinas entrem em conexão, compartilhem os seus conhecimentos, estabeleçam confrontos e abram suas fronteiras em função da compreensão e da tomada de decisões. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 24).

- Assim, introduzir na escola de educação infantil um currículo apenas disciplinar, ou somente continuar mantendo-o, é seguir na contramão da construção do conhecimento científico que neste momento realiza uma relação sistêmica. Outra importante conquista da ciência foi a de questionar a sua relação com a verdade: hoje dificilmente podemos conviver com a verdade única, com as certezas prévias, com os fundamentalismos. Passou-se de uma ideia de *verdade única* – inicialmente religiosa e depois científica – para o convívio com as incertezas, com as diferentes interpretações, com o caráter problemático e não-definitivo da ciência. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 24).

- Os processos de aprendizagem humana vêm sendo estudados em especial pela área da psicologia da aprendizagem. As interpretações iniciais, sobretudo no século XIX, sobre a aprendizagem tinham como paradigma a biologia, que indicava uma visão maturacional, isto é, uma ideia de que a herança genética era o elemento primordial para a aprendizagem e de que as novas aquisições comportamentais e cognitivas emergiriam das alterações na maturação das

estruturas físicas e dos processos fisiológicos do organismo. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 25).

- Essa visão propicia a passagem de uma perspectiva da aprendizagem individual e racional para uma perspectiva social e multidimensional. Destaca-se a concepção de que os processos de aprendizagem são racionais, sensoriais, práticos, emocionais e sociais ao mesmo tempo, isto é, todas as dimensões da vida – a emoção, a cognição, a corporeidade – estão em ação quando se aprende. Portanto, as práticas educativas devem levar em conta os vários aspectos humanos quando o objetivo é auxiliar aos alunos a interpretar e compreender o mundo que os circunda e a si mesmos. Nesse sentido, para provocar aprendizagens, é preciso fazer conexões e relações entre sentimentos, idéias, palavras, gestos e ações. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 26).

- A aprendizagem não pode mais ser vista simplesmente como a transmissão ou a reprodução de conhecimentos [...]. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 26).

- A aprendizagem somente será significativa se houver a elaboração de sentido e se essa atividade acontecer em um contexto histórico e cultural, pois é na vida social que os sujeitos adquirem marcos de referência para interpretar as experiências e aprender a negociar os significados de modo congruente com as demandas da cultura. A presença do outro, adultos ou pares, e a coerência de interações com conflitos, debates, construções coletivas são fonte privilegiada de aprendizagem. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 26).

- O cérebro humano é um sistema aberto e fortemente plástico, e cada vez mais está afirmada a idéia de que a inteligência é o processo de estabelecer inter-relações entre as estruturas cerebrais. Quer dizer, a inteligência não é algo que acompanha o envelhecimento, tornando mais inteligente aquele que está mais velho ou prestabelecido ao nascer. A inteligência vai sendo formada à medida que o sujeito se vê frente a situações desafiadoras, enfrentando problemas – reais ou abstratos – que se constituem na dinâmica cotidiana das relações dos indivíduos com o meio. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 27).

- No entanto, também é preciso destacar a inteligência do processo, do movimento e da criação. Assim, ao longo do século XX, acrescentou-se a capacidade de “escolher as situações problemáticas que interessam e de escolher as metas em busca das quais iremos nos lançar, em outras palavras, pela capacidade de projetar” (Machado, 2000, p. 18). A formação humana tem compromisso com o desenvolvimento de ambas, e talvez tenhamos de pensar se na educação das crianças pequenas a prioridade de uma sobre a outra está realmente adequada. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 27-28).

- Assim, a escola deve sair da sua função de transmissora de conhecimentos a serem acumulados para assumir a capacidade de atuar e organizar os conhecimentos em função das questões que se levantem. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 28).

- Passou-se de uma concepção segundo a qual as crianças eram vistas como seres em falta, incompletos, apenas a serem protegidos, para uma concepção das crianças como protagonistas do seu desenvolvimento, realizado por meio de uma interlocução ativa com seus pares, com os adultos que as rodeiam, com o ambiente no qual estão inseridas. As crianças são capazes de criar teorias, interpretações, perguntas, e são co-protagonistas na construção dos processos de conhecimento. Quando se propicia na educação infantil a aprendizagem de diferentes linguagens simbólicas, possibilita-se às crianças colocar em ação conjunta e multifacetada esquemas cognitivos, afetivos, sociais, estéticos e motores. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 28).

- As idéias de uma pedagogia diferenciada começam a ganhar espaço principalmente a partir da década de 1960, pois a homogeneidade da escola tem excluído muitas crianças do processo de ensino-aprendizagem. Começam a ser valorizadas as diferenças no modo como são selecionados os conhecimentos, a consideração pelas riquezas de experiências socioculturais, as diferenças subjetivas das crianças e suas histórias de vida. Uma das formas de dar conta dessas pedagogias diferenciadas e também da apropriação pela criança das diferentes linguagens é a pedagogia de projetos. Atualmente, vemos circulando nas diferentes publicações diversas abordagens sobre esse modo de organizar a aprendizagem e o ensino. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 29).

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Mas o que é projetar?* Porto Alegre: Artmed, 2008. Cap. 3, p. 31-34.

- Conforme o Dicionário Aurélio (1995), a palavra projeto significa *atirar longe, arremessar, planejar*, isto é, pensar e/ou fazer uma ação direcionada para o futuro. É um plano de trabalho, ordenado e particularizado para seguir uma idéia ou um propósito, mesmo que vagos. Um projeto é um plano com características e possibilidades de concretização. Um plano de ação intencionado que potencializa a capacidade de avaliar o futuro a quem o propõe ou o vive; que, por antecipar-se na consciência e ter como base o passado e o presente, oferece uma consequente capacidade metodológica para a escolha dos meios necessários para a concreta realização do plano. Um projeto pode ser esboçado por meio de diferentes representações, como

cálculos, desenhos, textos, esquemas e esboços que definam o percurso a ser utilizado para a execução de uma idéia. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 31).

- Enfocando nossa discussão no âmbito pedagógico, encontramos no campo educativo uma pedagogia de projetos traçada, em grandes linhas, nos mesmos momentos decisivos, a saber: (BARBOSA e HORN, 2008, p. 33).

- a definição do problema;
- o planejamento do trabalho;
- a coleta, a organização e o registro das informações;
- a avaliação e a comunicação;

- Há sempre um momento de decisão inicial e de avaliação final, mas a forma como os momentos são articulados, subdivididos e organizados fica a critério do grupo de alunos e educadores, bem como do tipo de situação educativa. Sintetizando algumas idéias de Robira (1999) e Rinaldi (1994), podemos dizer que os projetos evocam a idéia de um percurso dinâmico, sensível aos ritmos comunicativos, e contêm dentro de si o sentido e o tempo de pergunta, da pesquisa, da criança. Rinaldi (1994) afirma que é preciso formular uma “pedagogia que dê forma às coisas e não que iniba a forma das coisas”. O modo como o projeto será desenvolvido está intrinsecamente vinculado ao seu conteúdo. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 33).

- Ao pensarmos em trabalho com projetos, podemos fazê-lo em diferentes dimensões: os projetos organizados pela escola para serem realizados com as famílias, as crianças e os professores; o projeto político-pedagógico da escola; os projetos organizados pelos professores para serem trabalhados com as crianças e as famílias; e também os projetos propostos pelas próprias crianças. Aqui, privilegiamos os projetos de trabalho que são organizados tendo-se em vista a aprendizagem dos alunos dentro da sala de aula. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 33).

- Como vimos anteriormente, os projetos são um dos muitos modos de organizar as práticas educativas. Eles indicam uma ação intencional, planejada coletivamente, que tenha alto valor educativo, com uma estratégia concreta e consciente, visando à obtenção de determinado alvo. Através dos projetos de trabalho, pretende-se fazer as crianças pensarem em temas importantes do seu ambiente, refletirem sobre a atualidade e considerarem a vida fora da escola. Eles são elaborados e executados para as crianças aprenderem a estudar, a pesquisar, a procurar informações, a exercer a crítica, a duvidar, a argumentar, a opinar, a pensar, a gerir as

aprendizagens, a refletir coletivamente e, o mais importante, são elaborados e executados *com* as crianças e não *para* as crianças. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 33-34).

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetualidade em diferentes tempos: na escola e na sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2008. Cap. 4, p. 35-51.

- Para haver aprendizagem, é preciso organizar um currículo que seja significativo para as crianças e também para os professores. Um currículo não pode ser a repetição contínua de conteúdos, como uma ladainha que se repete infindavelmente no mesmo ritmo, no mesmo tom, não importando quem ouça, quem observe ou o que se aprende. Afinal, sabe-se que o conhecimento não é verdade imutável, mas algo transitório, inacabado, imperfeito e em contínua pesquisa. Os projetos abrem para a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não-linear, propiciando às crianças aprender através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 35).

- Portanto, o professor precisa aprofundar-se no conhecimento da sua matéria, precisa saber a história do seu campo de conhecimentos, seus questionamentos atuais, suas fragilidades, refinar os conhecimentos que tem sobre a estrutura da sua disciplina, atualizar os seus estudos, pois, quanto mais ele sabe, mais ele pode ensinar aos seus alunos uma postura de pesquisador quanto ao conteúdo que estuda. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 36).

- Pensamos que, para redimensionar a concepção de currículo, uma das questões fundamentais é passar a idéia de *programa escolar*, como uma lista interminável de conteúdos fragmentados, obrigatórios e uniformes em que cada disciplina constitui-se como um amontoado de informações especializadas que são servidas nas escolas, dia a dia, hora após hora, em pequenas doses, para aquela de *programação*, em que o currículo se constrói através de um percurso educativo orientado, porém sem ser fechado ou pré-definido em sua integralidade. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 36).

- Construir um currículo a partir de pistas do cotidiano e de uma visão articulada de conhecimento e sociedade é fundamental. O currículo não pode ser definido previamente, precisando emergir e ser elaborado em ação, na relação entre o novo e a tradição. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 36-37).

- É necessário que se encontrem interrogações nos percursos que as crianças fazem. Para tanto, é fundamental “emergi-las” em experiências e vivências complexas que justamente instiguem sua curiosidade. Nessas situações, é importante ressignificar as diferentes formas de interpretar, representar e simbolizar tais vivências, por meio do desenho, da expressão corporal, do contato com diferentes matérias. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 37).

- Sabemos que muitos dos conhecimentos que atualmente são trabalhados nas escolas de educação infantil derivam-se de uma longa tradição que repete aquilo que vem sendo convencionalmente denominado de “interesse” das crianças de 0 a 6 anos. Desde Decroly até hoje, afirma-se que todas as crianças dessa faixa etária gostam de plantas e de animais, todas as crianças querem aprender sobre meios de transporte, todas as crianças adoram festejar efemérides e assim por diante. É lógico que elas se interessam pelo mundo que está a sua volta e que querem compreendê-lo; porém, estudar, criar significado, compreender, estabelecer relações, imaginar cenas, personagens e narrativas a partir de uma vivência é um trabalho contextualizado no tempo e no espaço. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 38).

- Para construir uma programação curricular flexível, é preciso, em primeiro lugar, redefinir e construir, de forma sintética e clara, os objetivos que temos para a educação das crianças pequenas e os conhecimentos que consideramos essenciais para a sua inserção no mundo. Muitas vezes, as propostas pedagógicas e as programações curriculares são enormes, extremamente detalhadas e contêm minúcias dos conteúdos a serem desenvolvidos. Porém, quando perguntamos quem a escreveu e o que consta naquela proposta pedagógica, os professores não têm a menor noção, pois foi feita apenas para constar na documentação legal da escola. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 38).

- Muitas escolas também estão permanentemente querendo agradar aos pais e entram nesse “barco” da sociedade de consumo: é preciso comemorar o dia do amigo, da família, das avós, das mães, dos pais, do coelho e do Papai Noel... É claro que manter as tradições culturais, cívicas e/ou religiosas é algo fundamental para as crianças pequenas e precisa constar no currículo, mas o importante é a construção do sentido (real ou imaginário) dessas práticas e não apenas a comemoração. Portanto, menos datas, mais significação. É possível afirmar que, para o desenvolvimento de um projeto, o que se faz é uma opção pelo aprofundamento dos conhecimentos e não pela extensão dos mesmos. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 40).

- [...]. Quanto maior for o conhecimento do professor a cerca do tema ou problema, maior será a profundidade e a dimensão do projeto. Esse conhecimento não precisa ser prévio, podendo

ser construído ao longo do projeto, junto com as crianças, por meio de pesquisas, estudos, discussões e assessoria de colegas. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 41).

- Acreditamos que é preciso alertar que há dois tipos de conhecimentos funcionando em um projeto: o conhecimento do professor, que deve possibilitar compreender as crianças com as quais trabalha, conhecer os temas importantes para a infância contemporânea, e também o conhecimento dos conteúdos das disciplinas. O professor precisa ter um repertório suficientemente amplo para que, à medida que surge uma situação, ele possa compreendê-la e organizar-se para encaminhar seus estudos pessoais, assim como o trabalho com as crianças, criando perguntas e desafios. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 41).

- As aprendizagens nos projetos acontecem a partir de situações concretas, das interações construídas em um processo contínuo e dinâmico. Nesse entendimento se afirma, se constrói e desconstrói, se faz na incerteza, com flexibilidade, aceitando-se novas dúvidas, acolhendo-se a curiosidade, a criatividade que perturba e que levanta conflitos. A ordem em que esses conteúdos serão trabalhados, o nível de profundidade, o tipo de abordagem serão definidos pelo processo de trabalho cooperativo do grupo (adultos e crianças). Quais serão os conteúdos e como o ensino será desenvolvido somente saberemos ao longo do percurso definido por cada grupo. Portanto, o planejamento é feito concomitantemente com as ações e as atividades que vão sendo construídas “durante o caminho”. Um projeto é uma abertura para as possibilidades amplas e com uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, criativos, ativos, inteligentes acompanhados de uma grande flexibilidade de organização. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 42).

- Jurjo Santomé (1998, p. 25) assinala que “muitos afirmam que a única coisa que liga as diferentes salas de uma de instituição são os ‘cabos elétricos’”. Via de regra, isso ocorre porque não existe uma identidade pedagógica nem tampouco um planejamento compartilhado entre os professores. Desde a educação infantil, passando pelo ensino fundamental e médio, até chegar à universidade, o princípio que rege a seleção de conteúdos, bem como a forma de articulá-los, não costuma ser discutido coletivamente. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 43).

- Um aporte importante nessa discussão é entender a proposta pedagógica como um instrumento que responda às necessidades sociais da comunidade onde se insere e, a partir disso, desvelar o “para que” e “para quem” se ensina. Ter a clareza quanto ao papel que a escola assume diante de sua comunidade leva-nos a explicitar que princípios nortearão esse documento. Portanto, o

caráter reflexivo e dialógico deverá guiar a construção desse instrumento de trabalho. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 43-44).

- [...]. Trabalhar com projetos de trabalho, emerge como uma possibilidade metodológica possível nessa perspectiva, partindo-se de uma situação-problema para a qual convergem diferentes campos do conhecimento. Seu papel é o de articular e estabelecer relações compreensivas que possibilitem novas convergências geradoras. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 45).

- [...]. Ao contrário, nessa concepção de ensino e aprendizagem, seu papel reveste-se de fundamental importância, pois cabe a ele organizar estratégias e materiais, colocando seus alunos em contato com diferentes objetos da cultura que, muitas vezes, só estarão disponíveis na escola. O professor atua como um guia que aponta vários caminhos que os alunos poderão seguir, adotando uma atitude de escuta e diálogo. Quando falamos em organizar estratégias, prever materiais e recursos, estamos especificamente nos referindo a planejamento. E, quando nos propomos a falar em projetos de trabalho, estamos igualmente falando em planejar atividades, organizá-las e definir os materiais e recursos que serão utilizados. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 45).

- Nesse contexto, é importante ponderar que trabalhar com projetos de trabalho implica considerar o que as crianças já sabem sobre o tema em discussão. Essa forma de estruturar o ensino leva em conta possibilidades, necessidades e características dos alunos, favorecendo um estudo multidisciplinar. Entender que o conhecimento não é algo fragmentado e que não aprendemos a partir de um único enfoque ou tema é fundamental no trabalho com projetos. Nessa dimensão, o professor deverá preocupar-se em estudar de modo aprofundado a temática a ser focalizada, explorando-a e levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos. Isso permitirá a adequação das atividades planejadas, bem como dos materiais e recursos que poderão dar suporte à aprendizagem. (BARBOSA e HORN, 2008, p.45).

- A metáfora de “portas que vão se abrindo” se ajusta à metodologia de projetos: conforme avançamos nas pesquisas, nas atividades que vão sendo construídas, podemos navegar em diferentes áreas do conhecimento. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 46).

- Representando a idéia de que não trabalhamos projetos de maneira fragmentada, com tempos predeterminados, com atividades planejadas com antecedência, queremos reafirmar que, para se trabalhar com a organização do ensino em projetos de trabalho, é preciso inseri-lo em uma proposta pedagógica que contemple concepções de ensino e aprendizagem, educação, modos

de organizar o espaço. Ao definirmos todas essas questões, é fundamental permitirmos a entrada “do mundo entra na sala de aula”. Nesse sentido, não cabe considerar uma sala como uma estrutura centrada na figura do adulto, com lugares e materiais definidos previamente, os quais permitem novas interações das crianças com o meio, novos olhares das crianças da realidade em que se inserem. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 46).

- Os projetos podem ter tempos diferentes de duração. Existem projetos de curto prazo, outros que exigem um médio prazo entre a elaboração e a execução, assim como aqueles de longo prazo, isto é, que podem durar um extenso período de trabalho. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 47).

- É importante lembrar que uma mesma turma de alunos pode desenvolver vários e distintos projetos ao longo do ano, que muitos deles podem ter uma existência concomitante e que nem todos os projetos precisam necessariamente ser desenvolvidos por todos os alunos. Nesse tipo de organização pedagógica, os conceitos e as habilidades consideradas relevantes e adequadas aos alunos da pré-escola devem estar claros para os educadores, podendo contribuir na elaboração dos projetos. A ordem em que esses conteúdos serão trabalhados, o nível de profundidade e o tipo de abordagem serão definidos pelo processo do trabalho cooperativo do grupo. É necessário redimensionar o tempo no trabalho escolar, não sendo possível continuar a fazer o tempo do capital ser o tempo da aprendizagem. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 47).

- Zabalza e Fornero (1998) fazem uma interessante distinção entre espaço e ambiente, apesar de terem a clareza de que são conceitos intimamente ligados. Afirmam que o termo espaço refere-se aos locais onde as atividades são realizadas e caracterizam-se pelos objetos, pelos móveis, pelos materiais didáticos e pela decoração. O ambiente, por sua vez, diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais dos envolvidos no processo – adultos e crianças. Em outras palavras, podemos dizer que o espaço refere-se aos aspectos mais objetivos, enquanto o ambiente refere-se aos aspectos mais subjetivos. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 48).

- Quando abordamos a discussão acerca da importância do meio no desenvolvimento humano, é imprescindível buscar nos aportes de Wallon (1989) e de Vygotsky (1984) a legitimidade teórica necessária para respaldá-la. A partir da perspectiva sócio-histórica de desenvolvimento, ambos relacionam afetividade, linguagem e cognição com as práticas sociais quando discutem a psicologia humana no seu enfoque psicológico. Ou seja, para esses autores, o meio social é fator preponderante no desenvolvimento dos indivíduos, fazendo parte constitutiva desse

processo. Ao interagirem nesse meio e com outros parceiros, as crianças aprendem pela própria interação e imitação. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 49).

- A implicação pedagógica decorrente dessa idéia é a de que a forma como organizamos o espaço interfere significativamente nas aprendizagens infantis. Ou seja, quanto mais o espaço for desafiador e promover atividades conjuntas entre parceiros, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como propulsor de novas e significativas aprendizagens. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 49-50).

- É essencial um fazer pedagógico que permita à criança agir sem o auxílio do adulto, levando em consideração suas necessidades básicas e suas potencialidades. Essa forma de organizar o espaço “quebra” o paradigma de uma escola inspirada em um modelo de ensino tradicional de classes alinhadas, umas atrás das outras, de móveis fixos, de armários chaveados pelo (a) professor (a), do (a) qual dependerá toda e qualquer ação da criança. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 50).

- Em um contexto assim pensado e organizado, promovemos a construção da autonomia moral e intelectual das crianças, estimulamos sua curiosidade, auxiliamos a formarem ideias próprias das coisas e do mundo que as cercam, possibilitando-lhes interações cada vez mais complexas. Desse modo, é de extrema relevância apontarmos aqui que não é somente o espaço limitado das salas de aula ou das atividades propriamente ditas que devemos considerar e ou tão-somente os modos de organizá-los. Todos os espaços das instituições de educação infantil são “educadores” e promovem aprendizagens [...] na medida em que, devido às suas peculiaridades, promovem o desenvolvimento das múltiplas linguagens infantis. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 51).

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Tramando os fios e estruturando os projetos*. Porto Alegre: Artmed, 2008. Cap. 5, p. 53-70.

- A pedagogia de projetos é uma possibilidade interessante em termos de organização pedagógica porque, entre outros fatores, contempla uma visão multifacetada dos conhecimentos e das informações. Todo projeto é um processo criativo para alunos e professores, possibilitando o estabelecimento de ricas relações entre ensino e aprendizagem, que certamente não passa por superposição de atividades. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 53).

- Como não seguem um único e preconcebido esquema, nem sempre os projetos terão a mesma estrutura, a qual dependerá do tipo de problema que está sendo proposto, das experiências

prévias do grupo e das possibilidades concretas da escola. Desse modo, os projetos devem ter garantida essa estrutura mutante e inovadora para não se tornarem maneiras singulares e repetitivas de ver e analisar o mundo. Nessa dimensão, a pedagogia de projetos indica uma ação concreta, voluntária e consciente, que é decidida tendo-se em vista a obtenção de alvo formativo determinado e preciso. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 53).

- A postura pedagógica implicada nessa abordagem provoca muitas vezes certa insegurança aos educadores, já que eles não podem ter, desde o primeiro momento, o mapeamento do projeto como um todo, pois este será elaborado paulatinamente pela ação, pela avaliação e pelo replanejamento. Essa construção envolve a participação tanto dos alunos quanto do educador, na medida em que as decisões e os encaminhamentos emergem das motivações do grupo, dos materiais e recursos disponíveis, das portas que se abrem – possibilitando novos embates, novos problemas, novas soluções – e, principalmente, do estudo aprofundado que os professores realizam acerca da temática a ser estudada. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 54).

- A escolha do tema ou do problema para um projeto pode advir das experiências anteriores das crianças, de projetos que já foram realizados ou que ainda estejam em andamento e das próprias interrogações que as crianças se colocam. Também o professor, os pais e a comunidade podem propor projetos para o grupo de crianças. Por exemplo, uma gincana, uma olimpíada, uma correspondência inter-escolar. Para sabermos se um tema ou problema é realmente interessante, precisamos ver se ele, como diz Lipman (1997), “intranquilizou as mentes”. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 54).

- É igualmente importante fazer uma boa constituição, uma especificação e um recorte; afinal, a exposição do problema não resolve por si só a questão, porém auxilia a encontrar os caminhos para a sua resolução. Assegurar que, desde o princípio, os elementos necessários para encaminhar o processo de solução das questões estejam claros é fundamental. Os projetos sempre contêm um problema: se o projeto é escrever uma peça teatral, os alunos aprenderão não como um exercício formal, mas como a elaboração de uma obra coletiva a ser apresentada para um público. O trabalho de projetos reage contra o verbalismo, os exercícios de memória, os conhecimentos acabados, colocando os alunos em condições de adquirir, investigar, refletir, estabelecer um propósito ou um objetivo. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 54).

- O grupo dá continuidade ao trabalho com a organização de situações nas quais as crianças levantam propostas, organizam listas, quadros e redes com múltiplas ligações, delineando-as como um mapa conceitual. O confronto de idéias aparece muitas vezes nesse momento, no que

diz respeito tanto às concepções quanto aos modos de encaminhamento do trabalho. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 56).

- É importante ainda salientar que cabe ao professor, independentemente do seu trabalho junto às crianças, articular esse tema com os objetivos gerais previstos para o ano letivo. Também cabe a ele realizar uma previsão dos conteúdos que podem vir a ser trabalhados, atualizar-se em relação ao tema, discuti-lo com os outros educadores da escola, ampliar os conhecimentos e fazer novas propostas de trabalho para o grupo. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 56).

- Vygotsky (1987) já afirmava que o único ensino bom é aquele que está adiante do desenvolvimento e que o puxa para frente. A idéia aqui concebida é a de que o ensino cria uma série de processos de desenvolvimento que de outro modo não seria possível despertar nas crianças. Isto é, o ensino precede e estimula o desenvolvimento mental da criança. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 57).

- Nesse momento, responde-se às seguintes questões: o que precisa ter feito? Como o trabalho pode ser desenvolvido? Como obter os materiais? Como serão distribuídas as responsabilidades? O planejamento não fica pronto no momento inicial, sendo continuamente ajustado às situações-limite. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 57).

- Não poderíamos deixar de chamar a atenção para algumas questões que consideramos relevantes na prática com projetos de trabalho, tendo como suporte o relato descrito. A primeira refere-se ao fato de que a auxiliar que trabalha junto à professora tem “voz e vez” junto às crianças. Isso se expressa no modo como sai em busca de materiais para subsidiá-las, no envolvimento curioso que se manifesta quando lê o texto e dialoga com os alunos. Ao lado disso, há evidências do quanto a professora abre um espaço na sala de aula para que essa educadora também interaja diretamente com as crianças. Essa situação reflete um trabalho curricular e pedagógico que atinge não somente os professores, mas toda a equipe da escola. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 58).

- A biblioteca ou o centro de documentação da escola podem ser espaços explorados pelas crianças em busca de conhecimentos. É importante lembrar que esse ambiente deve ser organizado com e para as crianças: com caixas que contenham materiais sobre os temas, com livros diversificados que estejam colocados em altura adequada (onde elas possam explorar), com índices que apresentam e organizam as informações e com adultos disponíveis que lhes sirvam como apoio, já que muitas das crianças ainda não são leitoras experientes. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 59).

- Após a coleta de informações, é preciso pensar em formas de sistematização, isto é, como fazer o registro. É necessário escolher o que deve ser registrado, selecionar, reelaborar as partes mais significativas e construir um tipo de codificação daquilo que foi pesquisado. Essa documentação pode ser constituída por desenhos realizados pelas crianças, textos coletivos organizados pela professora e pelo grupo, montagem de painéis com as descobertas mais interessantes sobre a temática, fotos, enfim, registros gráficos e plásticos que os alunos vão realizando ao longo do processo. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 60).

- Os materiais produzidos nesse momento poderão constituir-se na memória do trabalho e também em uma fonte de consulta para as crianças quando colocados à disposição no centro de documentação. À medida que as informações vão sendo organizadas pelo adulto e pelas crianças, torna-se evidente o que já se sabe, o que se sabe pouco e a previsão de novos encaminhamentos ao trabalho. Os materiais produzidos podem formar a memória pedagógica do trabalho e ser uma fonte de consultas para outras crianças. O registro propicia a construção social da escrita e valoriza umas das dimensões do uso social da língua. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 60).

- Nessa etapa formulam-se as diferentes hipóteses, selecionam-se e coletam materiais e evidências, as quais são planejadas, registradas e transformadas em experiências sob a forma de diferentes linguagens. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 62).

- Após a investigação, são necessários momentos coletivos, nos quais a constelação de elementos trabalhados ao longo do projeto são reinventados, passando de matéria-prima para uma reconstituição narrativa da experiência. Aqui se desenvolve a habilidade de interpretar e coordenar as idéias encontradas, bem como de formular conceitos, a partir de uma organização difusa, e montar um conjunto com sentido. Nesse processo, as crianças iniciam apresentando o material coletado e fazem comparações, inferências, relações entre as informações. Elas avaliam e organizam as informações construindo interpretações da realidade. Para valorizar esse momento, utilizam-se diferentes modalidades de representar e comunicar, apresentando-se, assim, os diversos pontos de vista. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 62).

- Os projetos criam estratégias significativas de apropriação dos conhecimentos que podem ser continuamente replanejadas e reorganizadas, produzindo novos e inusitados conhecimentos. Com frequência, é a partir desse momento que o educador e as crianças propõem novas perguntas e caminhos a seguir com trabalhos individuais, de grupo ou grande grupo. Este é, portanto, um momento em que os enfoques socioafetivo e sociocognitivo estão sendo

privilegiados por meio das interações e do diálogo. Nesse processo, todos têm uma implicação ativa: cada integrante do grupo e também a professora são atores de um trabalho eminentemente cooperativo. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 63).

- Os materiais produzidos formam a memória pedagógica do trabalho e representam uma fonte de consultas para as demais crianças. É importante que o educador procure utilizar diferentes linguagens que organizem as informações com variedade de enfoques. Lipmann (1997) chama esse processo de tradução: a atividade de preservar o significado em diferentes contextos. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 65).

- Depois de o material estar organizado, as crianças podem expô-lo recontando e narrando-o através de diferentes linguagens. A avaliação do trabalho desenvolvido é feita a partir do reencontro com a situação-problema levantada inicialmente, tendo por base os comentários e as descobertas feitas sobre o que foi proposto e o que foi realizado. Os dossiês, nesse caso, são estratégias de grande significado para a organização final dos projetos. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 65).

- [...]. Por todas essas razões, acreditamos que o trabalho pedagógico organizado através de projetos seja uma perspectiva didática muito adequada ao mundo, às escolas e às crianças contemporâneas. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 66).

- Nas palavras de Malaguzzi (1999), trabalhar com crianças significa estar em contato com poucas certezas e com muitas incertezas. O importante é a busca constante e a manutenção da linguagem de estar maravilhado que perdura nos olhos e nas mentes das crianças. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 66).

- Afirmamos anteriormente que, quando se trata de elaborar um projeto, não existe uma única estrutura a ser seguida, nem tampouco um modelo predeterminado. [...]. Cabe ressaltar que muito mais significativo e importante nessa metodologia é o relatório que vai sendo construído dia após dia e a documentação dos novos planos que vão sendo registrados [...]. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 67).

- Além das diversas formas de estruturarmos um projeto, também são significativas as diferenças ao trabalharmos em projetos com crianças bem pequenas, que frequentam a creche, e projetos com crianças maiores, que frequentam a pré-escola. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 70).

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Diferenças de projetos na creche e na pré-escola*. Porto Alegre: Artmed, 2008. Cap. 6, p. 71-84.

- Os projetos podem ser usados nos diferentes níveis da escolaridade, desde a educação infantil até o ensino médio. O que é importante considerar, a priori, é que cada um desses níveis possui especificidades e características peculiares que os vão distinguir em alguma medida: com relação ao grupo etário, à realidade circundante, às experiências anteriores dos alunos e dos professores. Porém, em sua essência, assim como qualquer tema pode ser abordado nessa perspectiva, também é possível utilizá-lo em qualquer etapa da escolaridade. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 71).

- A primeira infância, período que vai dos 0 aos 3 anos, é uma etapa que começa dominada pelos instintos e reflexos que possibilitam as primeiras adaptações e que se estendem pela descoberta do ambiente geral e pelo início da atividade simbólica. É o momento em que as crianças têm uma dependência vital dos adultos. O modo de viver e de manifestar-se, de conhecer e de construir o mundo, pauta-se na experiência pessoal, nas ações que realizam sobre os objetos e no meio que as circundam. Os primeiros anos de vida da criança estão marcados por uma constante busca de relações: as pessoas, os objetos e o ambiente são interrogados, juntamente com um processo de forte empatia. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 72).

- Na creche desde muito pequenas, elas aperfeiçoam as experiências que já existem e adquirem novas estratégias. Portanto, ao agir sobre o mundo, as crianças desenvolvem-se e constroem aprendizagens. Na abordagem de Wallon, o conceito de meio e suas implicações no desenvolvimento infantil são fundamentais: para ele, qualquer ser humano é biologicamente social e, por conseguinte, deve adaptar-se ao meio, no qual todas as trocas produzidas são a chave para as demais. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 72).

- Com essas características, fica evidente que as crianças bem pequenas necessitam de um modo muito específico de organização do trabalho pedagógico e do ambiente físico. Nessa perspectiva, os projetos podem constituir-se em um eficiente instrumento de trabalho para os educadores que atuam com essa faixa etária. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 72).

- Os projetos com bebês têm seus temas derivados basicamente da observação sistemática, da leitura que a educadora realiza do grupo e de cada criança. Ela deve prestar muita atenção ao modo como as crianças agem e procurar dar significado às suas manifestações. É a partir dessas

observações que vai encontrar os temas, os problemas, a questão referente aos projetos. (BARBOSA e HORN, p. 74).

- O trabalho com essa faixa etária, como já afirmamos antes, requer como uma tarefa fundamental da educadora a de organizar o espaço: interno (da sala de aula) e externo (do pátio). Esse espaço deve incentivar e estruturar as experiências corporais, afetivas, sociais e as expressões das diferentes linguagens da criança. O ambiente bem-estruturado, mas flexível e passível de mudanças, deverá prever a possibilidade de os materiais também se modificarem ao longo do ano, acompanhando a trajetória do grupo, ou seja, suas novas aquisições, suas necessidades e seus interesses. O ambiente, isto é, a sala das crianças deve ser vista como um educador auxiliar que provoca aprendizagens: pode haver nessa sala materiais como caixas, instalações, tendas, tapetes, almofadas, cestas para jogo de manipulação, materiais vindos da natureza, bonecos, brinquedos de construção, trapos de pano, bolas de tamanhos e materiais diversos. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 75-76).

- Um projeto pode iniciar durante as atividades de exploração dos materiais da sala. O educador observa, anota dados relevantes – data, criança, espaço, materiais, canais sensoriais, tipo de jogo – e, após um período inicial de observação, pode preparar um projeto. Vídeos e fotos das ações das crianças também auxiliam na coleta de informações sobre o grupo, pois nessa faixa etária o projeto escrito é muito mais uma necessidade do educador do que das crianças. E, mesmo após refletir sobre uma proposta de projeto e iniciar as atividades, é importante que o professor saiba que este será modificado de acordo com as situações, com as crianças e com o retorno das famílias. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 78).

- Nessa faixa etária, é fundamental considerar as coisas importantes da vida a serem descobertas e conhecidas são a procura do olhar, o ser correspondido, o sorrir, a conversa (seja ela qualquer tipo de relação vocal), o tocar (contato motor), o contato físico, a retenção de um objeto (dar, oferecer), o imitar, o esconder, os jogos de linguagem, os jogos de manipulação, as músicas, as saídas para o espaço externo, as festas, a vida em grupo. As atividades de sobrevivência, como alimentar-se, banhar-se, brincar, dormir, comunicar-se verbalmente e relacionar-se com os companheiros, também são as grandes aprendizagens desse grupo etário. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 78-80).

- A segunda infância, período que vai dos 3 aos 6 anos, é caracterizada por ser um momento importante de formação da criança. Nesse período, elas têm aumentadas as suas motivações, seus sentimentos e seus desejos de conhecer o mundo, de aprender. Sem exagero, pode-se dizer

que elas quase explodem de tanta curiosidade. Então, o adulto deverá desempenhar um papel desafiador, povoando a sala de aula com objetos interessantes, bem como ampliando e aprofundando as experiências das crianças. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 80).

- Por fim, podemos ponderar que esse tipo de trabalho prevê a possibilidade de desenvolvermos simultaneamente mais de um projeto. Algumas vezes, as escolas têm projetos que duram um longo tempo, como, por exemplo, o “Adote um escritor”, em que cada escola de uma rede municipal fica encarregada de pesquisar a obra de um autor ou ilustrador. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 82).

- Um projeto deve ter caminhos diversos. Com as crianças pequenas, é preciso planejar algumas atividades em grande grupo e depois dividi-las em pequenos grupos de trabalho para que realizem atividades paralelas e/ou complementares nos laboratórios, ateliês e cantos. O resultado final do trabalho dos diversos grupos deve ser conhecido e discutido pelo grande grupo em um momento posterior. É importante destacar, porém, que o ponto de partida será sempre o diálogo, buscando-se detectar o que elas já sabem sobre o tema a ser estudado. Uma das características que devem ser destacadas é a de que, durante o desenvolvimento do projeto, as crianças e os educadores estão constantemente planejando cooperativamente e solidariamente, decidindo caminhos e propondo atividades que abordem e alimentem a temática a ser estudada. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 82, 83-84).

- Essa visão de organização de trabalho pedagógico considera as crianças como co-autoras do seu processo de aprendizagem, tirando-as do lugar de passividade que a escola tem colocado para um papel ativo e participativo. Quando trabalhamos com projetos, construímos na verdade uma comunidade de aprendizagem, na qual o professor, as crianças e suas famílias são igualmente “protagonistas”. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 84).

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Comunidade de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2008. Cap. 7, p. 85-92.

- Uma das grandes contribuições da pedagogia de projetos é a sua dimensão social. Quem aprende quando uma escola propõe um trabalho com projetos? Aprendem os alunos, os professores, os funcionários, os pais, as instituições, a sociedade, isto é, toda a comunidade troca informações, cria conhecimentos comuns, formula perguntas e realiza ações. Trabalhar com projetos é criar uma escola como uma instituição aberta, onde os sujeitos aprendem uns

com os outros e onde as investigações sobre o emergente têm um papel fundamental. É preciso transformar a escola em uma comunidade de investigação e de aprendizagens. Um espaço onde há invenção e descoberta por toda a parte, estimulando o pensamento renovado em todas as áreas. O percurso de construção de um projeto não é apenas uma forma, mas também é conteúdo de aprendizagem – de solidariedade, de argumentação, de negociação, de trabalho coletivo, de escolhas. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 85).

- A pedagogia de projetos oferece aos professores a possibilidade de reinventar o seu profissionalismo, de sair da queixa, da sobrecarga de trabalho, do isolamento, da fragmentação de esforços para criar um espaço de trabalho cooperativo, criativo e participativo. “O professor passa a ocupar o papel de co-criador de saber e de cultura, aceitando com plena consciência a ‘vulnerabilidade’ do próprio papel, junto à dúvida, ao erro, ao estupor e à curiosidade” (Rinaldi, 1994, p. 15). (BARBOSA e HORN, 2008, p. 85).

- A pedagogia de projetos também possibilita tratar o trabalho docente como atividade dinâmica e não-repetitiva. O professor pode repensar a sua prática, atualizar-se e transformar a compreensão do mundo pelo estudo contínuo e coletivo sobre os diferentes temas, juntamente com as crianças. É possível revisar seu modo de ensinar e, com isso, transformar a própria história como sujeito educador. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 86).

- Ao professor cabe prioritariamente criar um ambiente propício em que a curiosidade, as teorias, as dúvidas e as hipóteses das crianças tenham lugar, sejam realmente escutadas, legitimadas e operacionalizadas para que se construa a aprendizagem. Pode-se complementar essa idéia com o conceito de comunidade de investigação, que é um espaço onde há descoberta e invenção por toda a parte, estimulando, assim, o pensamento renovado em todas as áreas. É preciso que a sala de aula e a escola em sua totalidade tornem-se uma comunidade de investigação, na qual as crianças possam aprender umas com as outras e dialogar não só com os professores, mas também com os textos, os materiais, as atividades, criando conhecimentos e significados com solidariedade social. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 86).

- Ser professor, como tantas outras profissões, não é só estar na escola na hora da aula, é ter outro tipo de presença. É paixão, é encantamento com o mundo e as pessoas. É ligar o mundo e o conhecimento à vida dos alunos na escola “O professor ao olhar e ver qualquer coisa como um filme, um livro, um quadro, procura formas de articular com a escola”. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 87).

- Ao professor cabe oferecer as estruturas narrativas da tradição, mas também observar a emergência do novo, conectar os conhecimentos da realidade dos alunos aos conhecimentos científicos, ser um articulador, um membro mediador que oferece os apoios indispensáveis, tal como os andaimes de Jerome Bruner, para que as crianças o utilizem na construção de seu processo, mas assim que possível possam dispensar a centralidade da presença do educador. Seu papel junto ao grupo será o de intermediar as ações das crianças e os objetos do conhecimento. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 87).

- Para o grupo de alunos, os projetos propiciam a criação de uma história de vida coletiva, com significados compartilhados. Eles estimulam a aprendizagem do diálogo, do debate, da argumentação, do aprender a ouvir os outros, do cotejar diferentes pontos de vista, do confronto de opiniões, do negociar significados, da construção coletiva, da cooperação e da democracia. As crianças engajam-se nas próprias aprendizagens, na construção do conhecimento, no desenvolvimento de novas habilidades e no aperfeiçoamento daquelas já dominadas, no prazer de expor o seu saber, no ver e sentir as controvérsias e na construção de uma visão coletiva. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 87).

- A pedagogia de projetos vê a criança como um ser capaz, competente, com um imenso potencial e desejo de crescer. Alguém que se interessa, pensa, duvida, procura soluções, tenta outra vez, quer compreender o mundo a sua volta e dele participar, alguém aberto ao novo e ao diferente. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 87).

- Para as crianças trabalhar com projetos é também aprender a trabalhar em grupo e experimentar a aprendizagem como uma função intersubjetiva, acompanhando as tendências da ciência e da tecnologia de construção coletiva do conhecimento, criando uma cultura de aprendizagem mútua. Muitas habilidades e capacidades são desenvolvidas na execução de projetos: flexibilidade, organização, interpretação, coordenação de idéias, formulação de conceitos teóricos, antevisão de processos, capacidade de decisão, verificação da viabilidade dos empreendimentos, decisão sobre elas, mudança de rumos, desvendamento do novo, ampliação de conhecimentos e garantia de inclusão na rede de saberes previamente adquiridos. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 88).

- Para que a escola tenha sentido na vida das crianças e dos jovens, é preciso que ela seja construída a partir dos signos específicos de cada comunidade integrada aos significados mais amplos da cultura universal. Compete a cada escola e a cada grupo de alunos construir seu próprio projeto pedagógico. Nesse sentido, pensar a escola como comunidade educativa, inclui

em seus projetos a participação da família e da comunidade, significa ampliar as fronteiras sociais. É preciso ver esse espaço educativo na contemporaneidade como lugar de criação cultural e não apenas de divulgação de saberes; de experimentação e não de sacralização do instituído; de procura de sentidos e não de fixação e padronização de significados. O ensino perde seu caráter mecânico e arbitrário para converter-se na aprendizagem do funcionamento da vida. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 89).

- Trabalhar com projetos tem objetivos políticos claros, sendo uma proposta que pretende ensinar a vida em democracia, a participação social, a capacidade de abrir mão de um desejo singular por um coletivo, de um impulso imediato para a construção de projetos coletivos de longo prazo. Crianças que estudam e convivem conforme esses parâmetros possivelmente serão cidadãos com experiências de processos coletivos de tomada de decisões, com responsabilidade social: “As vozes – todas e não somente algumas – se entrecruzam, em uma conversação cultural que nos ajuda a construir uma narração” (Anguita e López, 2004, p. 59). (BARBOSA e HORN, 2008, p. 92).

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *As marcas deixadas no caminho*. Porto Alegre: Artmed, 2008. Cap. 8, p. 93-101.

- Um aspecto bastante importante na prática com projetos é o da gestão compartilhada do trabalho pedagógico. Apesar de desempenharem diferentes papéis nesse modo de organizar o ensino, é fundamental que todos os atores sociais envolvidos sejam sujeitos e participem da elaboração, do registro e do acompanhamento dessa construção, deixando marcas ao longo do percurso. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 93).

- Para poder realizar o planejamento e a execução participativos, é preciso criar instrumentos que registrem aquilo que acontece com o grupo de forma compartilhada para que todos tenham conhecimento e possam intervir modificando as combinações. [...]. Assim, o material produzido com e pelas crianças é exposto para todos, valorizando a função social dos registros (escrita, desenho, etc.), algo muito importante para as crianças que, durante a educação infantil. Estão sendo introduzidos na cultura escrita. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 93).

- A democratização da informação, além de exercer um importante papel na distribuição do poder, possibilita a circulação dos conhecimentos sobre o que acontece em cada grupo, com cada criança. Desse modo, as famílias, assim como outros personagens que convivem na escola, podem acompanhar os projetos e participar deles. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 93).

- A expressão *documentação pedagógica* tem sido utilizada para registrar e problematizar essa forma de acompanhar e potencializar o desenvolvimento de um trabalho pedagógico e as aprendizagens das crianças pequenas. Ao documentar pedagogicamente o dia-a-dia na escola, vão sendo criados elementos de memória, recuperação de episódios e de acontecimentos. Nesse processo, os adultos (educadores, pais e administradores) e as crianças vão construindo a historicidade, vivenciando processos coletivos e, ao mesmo tempo, preservando a singularidade e os percursos individuais. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 94).

- O principal objetivo da documentação é compreendermos o que ocorre no trabalho pedagógico e o modo como somos professores, ou seja, o que pensamos das crianças, o que valorizamos das suas produções, criando, ao mesmo tempo, um espaço concreto para conversarmos com as famílias e as crianças sobre o desenvolvimento e as aprendizagens. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 94-95).

- [...]. Ao realizar o trabalho de registro em sala de aula, o professor auxilia na construção de significados coletivos e compartilhados sobre aquilo que está sendo estudado por meio da contextualização e da criação da possibilidade de aprendizagens significativas. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 95).

- Por outro lado, a documentação pedagógica como prática reflexiva e democrática amplia a auto-reflexividade e, conseqüentemente, estimula uma pedagogia reflexiva e comunicativa a partir da discussão em equipe das práticas cotidianamente desenvolvidas. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 95).

- A documentação torna o trabalho pedagógico visível e acessível para o debate democrático, porém ela precisa ser co-construída com o grupo de alunos, criando um espaço de interlocução com as famílias sobre a criança, seu desenvolvimento e suas aprendizagens. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 95-96).

- Os procedimentos que utilizamos para avaliar nossos alunos em sala de aula revelam nossas concepções sobre a aprendizagem, a infância e a educação, expondo, assim, os modelos teóricos que nos apoiam. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 97).

- A avaliação é um tema controverso, pois tem sido um importante instrumento de controle social ao classificar, hierarquizar, homogeneizar e normalizar as pessoas. Na avaliação da educação infantil, observamos recentemente duas tradições. A primeira, mais objetivista, foi muito utilizada nas décadas de 1960 e 1970 e baseava-se em objetivos comportamentais, os

quais apontavam pautas do desenvolvimento humano configuradas pela psicologia do desenvolvimento, tendo como parâmetros uma criança idealizada e tida como capaz de realizar determinadas atividades, desenvolver habilidades e evidenciar competências. Obviamente, essa criança “modelo” pertencia, no mínimo, às camadas médias da sociedade. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 97-98).

- Os modelos de avaliação constituíam-se em várias lacunas para serem preenchidas com cores ou siglas. Os objetivos (e, por que não dizer, as crianças) eram divididos em áreas afetiva, cognitiva e motora. Para cada área, desenvolviam-se vários aspectos, como, por exemplo: na área motora, o equilíbrio poderia ser verificado através de ações como pular em um pé só e caminhar em linha sinuosa. A professora utilizava-se de situações dirigidas – e, muitas vezes, artificiais – para realizar testes individuais. As avaliações entregues às famílias, quase sempre enormes e repletas de informações fragmentadas, pouco falavam da vida da criança na escola, de seu desenvolvimento, da sua relação com os demais. Em nenhum momento essa avaliação era contestada, já que as concepções de verdade da ciência e dos métodos quantitativos predominavam na educação. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 98).

- Nos anos de 1980, com a democratização do país, com os questionamentos sobre o poder e a exclusão social, com a introdução de abordagens mais qualitativas de coleta de dados nas pesquisas e com a ampliação das perspectivas de desenvolvimento (psicologia genética e sócio-histórica), criou-se uma nova forma de abordar a avaliação na educação infantil. Esta se tornou mais descritiva, menos comparativa, mais singular. Assim, a avaliação com um caráter mais subjetivista foi sendo estruturada a partir da proposta dos pareceres descritivos ou relatórios avaliativos. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 98).

- [...]. Esse posicionamento legal abriu espaço para a criação de novos caminhos destinados a pensar a avaliação na educação das crianças pequenas. Estava lançado, então, um desafio: elaborar uma avaliação apropriada, autêntica, significativa e dinâmica, baseada no contexto de um grupo de crianças e na experiência real de cada criança particularmente. Redimensionou-se, assim, a ética e a responsabilidade social que temos com o ensinar e o aprender no contexto da diversidade social e cultural. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 98-100).

- Nessa dimensão, cada sujeito tem um percurso pessoal, e o acompanhamento das aprendizagens é a única forma de valorizarmos não apenas o resultado, mas todo o percurso construído pelo grupo e pelo sujeito em seu processo de aprendizagem. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 100).

- Nesse sentido, o grande desafio que se impõe consiste em propor situações de aprendizagem que também sejam avaliativas, em observar os alunos e em refletir. Uma série de estratégias podem ser pensadas a partir dessa perspectiva, como as de observar, documentar, refletir e compreender para podermos acompanhar a trajetória de nossos alunos, bem como qualificarmos nossa prática pedagógica, redirecionando nossa caminhada. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 101).

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Da avaliação ao acompanhamento*. Porto Alegre: Artmed, 2008. Cap. 9, p. 103-115.

- Para poder trabalhar com crianças, é preciso aprender sobre elas. Como são as crianças contemporâneas? Quais são as suas culturas? Como vivem seu cotidiano? Do que brincam? Que livros lêem? Como realizam suas aprendizagens? Sabemos muito pouco sobre elas; portanto, precisamos ouvi-las, conversar com elas, estar junto a elas para poder ampliar suas vivências. Isso implica necessariamente considerar que acompanhá-las enquanto trabalham em atividades complexas e de aprendizagem é indispensável. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 103).

- Precisamos entender o que está acontecendo no trabalho pedagógico e o que a criança é capaz de fazer sem procurar continuamente classificá-la em uma estrutura predeterminada de expectativas ou normas. Ao lado disso, temos a possibilidade de observar que cada sujeito tem um percurso pessoal e que o acompanhamento das aprendizagens é a única maneira de não valorizar apenas o resultado, mas sim dar valor e visibilidade a todo o percurso construído no processo de aprendizagem. Afinal, a documentação sempre nos diz algo sobre como construímos a criança e nós mesmos como pedagogos. Por esse motivo, ela estará à discussão e à mudança. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 103).

- [...] vários são os instrumentos de que poderemos nos valer para construirmos uma consistente e qualificada documentação pedagógica. Dentre eles, podemos destacar: (BARBOSA e HORN, 2008, p. 104).

- O *diário de campo*: este instrumento, importado da antropologia, pode ser considerado como um caderno de registro do professor, no qual ele poderá não apenas registrar dados objetivos, mas principalmente seus sentimentos sobre o que vê ou ouve, isto é, suas interpretações. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 104).

- A observação e o registro no diário de campo é, como diz Altimir (2006), o primeiro de todo um ato subjetivo: uma amostra daquilo que considera o mais importante. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 107).

- Os *anedotários*: constituem-se em fichas individuais das crianças em que são registrados os aspectos de cunho mais afetivo, emocionais e sociais dos relacionamentos, como os envolvidos em episódios familiares, doenças, recorrentes a desentendimentos acontecidos no grupo de crianças. Também nos anedotários podemos registrar frases, pensamentos, brincadeiras e outras manifestações. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 107).

- O *diário de aula*: instrumento no qual o professor planeja suas atividades e relata os acontecimentos, podendo servir como fonte de informações e subsídio precioso para a sua reflexão. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 107).

- O *livro da vida ou da memória do grupo*: é um diário, um espaço coletivo de registro, com base nas idéias postuladas por Freinet, em que cada criança pode representar acontecimentos, sentimentos e situações significativas acontecidas no cotidiano. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 108).

- *Debates ou conversas*: é o registro escrito ou gravado de conversas, idéias e debates entre o grupo de crianças e deste com a professora, podendo constituir-se em elemento avaliador e qualificador do trabalho desenvolvido em classe, já que nesse processo também aparecem as habilidades sociais e a capacidade comunicativa das crianças. Realizar no grupo a releitura coletiva do trabalho efetuado serve para refletir sobre os percursos e construir novos caminhos. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 108).

- *Fotografias e gravações em vídeo e em som*: o registro fotográfico ou sonoro é imprescindível para o trabalho com as crianças pequenas, pois é um registro visual que inspira a reflexão sobre o acontecido, possibilitando a quem não estava presente conhecer determinados fatos. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 110).

- *Depoimentos de pais*: ao afirmarmos a importância da parceria com os pais, acreditamos que é imprescindível a sua participação nesse processo, informando aos educadores o que observam das crianças em casa, dos registros fotográficos e escritos, criando uma comunicação permanente. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 110).

- Para esses registros terem sentido, é preciso que estejam organizados. Essa organização pode ser sob a forma de portfólios, dossiês ou arquivos biográficos. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 111).
- Ao contrário, os dossiês referem-se à organização de materiais sobre temas e assuntos. São temáticos, realizados pelo professor e pelas crianças para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem realizado pelo grupo, com o intuito de organizar e apresentar as suas aprendizagens relativas a determinado tema. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 111).
- Em uma dimensão mais pedagógica, os portfólios são caixas ou pastas que recolhem os trabalhos produzidos pelas crianças através de variadas modalidades de expressão durante um período de tempo. [...]. De acordo com Hernández (2000) “a função do portfólio se apresenta, assim, como facilitadora da reconstrução e reelaboração, por parte de cada estudante, de seu processo ao longo de um curso ou de um período de ensino”. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 111-112).
- Todas essas formas de acompanhamento podem auxiliar os docentes a verificar os avanços significativos, as dificuldades e o próprio processo de construção dos conhecimentos. Os alunos têm pontos de referência para localizar onde estão, onde podem chegar e como farão para conseguir isso. Ao mesmo tempo, os pais e a comunidade compreendem o que se passa na escola e podem, então, colaborar e também aprender. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 112).
- Os portfólios não são apenas a seleção dos materiais. É preciso apreciar, analisar, interpretar, construir sentidos, planejar o futuro, criar uma narrativa afinal. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 112).
- Esses instrumentos também são lugares onde devem ser expressas inúmeras vozes. Todos devem ter espaço para o registro: os pais ao enviar comentários sobre a criança e o processo educativo propiciado pela escola; as crianças ao selecionar materiais, desenhar, ditar mensagens, fazer auto-avaliação; a professora ao transcrever entrevistas com as crianças, contar pequenas histórias e apresentar imagens. As crianças também podem participar da elaboração dos portfólios de seus amigos. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 112).
- A caminhada do grupo é a base que apresenta a universalidade do processo, repetindo em todos os portfólios aquilo que foi vivenciado e que se tornou memória para um grupo de aprendizes. Contudo, para cada evento coletivo é necessário também singularizar, isto é, mostrar as particularidades de cada processo. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 112).

- Ao pensarmos em incluir pais e crianças no acompanhamento das atividades avaliativas, modificamos o espaço de participação, pois todos contribuem para a organização do portfólio. As crianças, aos poucos, tornam-se cada vez mais responsáveis pela organização dos seus materiais, enquanto a professora oferece a estrutura que dá subsídios para essa organização. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 114).

- Certamente não basta agruparmos e organizarmos materiais produzidos na sala de aula. Podemos recordar as pastas de artes que as crianças levam para casa sem comentários e, muitas vezes, até mesmo sem data. Na realidade, eles só têm sentido se o educador puder apreciá-los, analisa-los, interpretá-los, contextualizá-los, construindo um sentido para essas produções e, a partir disso, criando novas narrativas para a inserção das crianças e dando novos rumos à sua prática cotidiana junto a elas. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 114).

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos em Reggio Emilia: pensamento e ação*. Porto Alegre: Artmed, 2008. Cap. 10, p. 117-127.

- A proposta pedagógica que vem sendo desenvolvida em Reggio Emilia tem sido bastante divulgada no Brasil e está profundamente ligada à vida de Loris Malaguzzi, o inspirador e organizador dessa abordagem pedagógica. De acordo com Hoyuelos (2001), o trabalho de Malaguzzi apresenta duas constantes: projetar e ter confiança no futuro. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 117).

- A ação pedagógica de Malaguzzi iniciou-se logo após a Segunda Guerra Mundial, quando começava o processo de reconstrução das escolas públicas e laicas. Tal reconstrução estava extremamente vinculada à elaboração de uma pedagogia transgressora, que rompesse com o formato escolar legado pelos fascistas, propondo uma escola que pudesse lutar contra a acomodação e o tédio, e que oferecesse um novo tipo de convivência e aprendizagem para que, ao contribuir com a formação humana, pudesse garantir que Auschwitz não se repetiria. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 117).

- Aquilo que vem sendo denominado Reggio Approach é uma combinação das idéias que Malaguzzi teve a capacidade de sistematizar, questionar e transformar em ações coletivas. O lema desse educador era, “para as crianças, é preciso oferecer o melhor”. Esse melhor significa certamente um espaço que ao mesmo tempo acolha e desafie as crianças, com a proposição de

atividades que promovam a sua autonomia em todos os sentidos, a impregnação de todas as formas de expressão artística e das diferentes linguagens que possam ser promovidas junto a elas. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 117).

- Isso pode ser sintetizado em alguns princípios que regem a pedagogia reggiana, nos quais se centra toda a prática pedagógica ali desenvolvida, a saber: (BARBOSA e HORN, 2008, p. 118).

- A consideração pelas inúmeras potencialidades das crianças e o respeito pela sua cultura. As crianças têm potencialidades, são competentes e curiosas, e acreditar nisso é fundamental para constituir uma escola que queira impulsionar as crianças a usarem as suas capacidades para prever, resolver problemas, planejar, encontrar soluções, organizar seu trabalho, estabelecer relações e compreender como funciona o mundo, construindo sua história. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 118).

- A evidência de uma inversão no papel dos adultos e das crianças quanto ao ouvir e o falar. Em Reggio Emilia, em vez do professor falante, temos o professor que aprende a escutar as crianças. “Escutar” através da observação, da sensibilidade, da atenção, das diferentes linguagens. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 118).

- É, portanto, escutar, compreender, reorganizar, ofertar, perguntar como condição fundamental daquilo que educadores e crianças fazem na escola. É dessa forma que suas inteligências se produzem, em colaboração, no contexto da escola. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 119).

- A pedagogia é sistêmica, porque ela nasce de uma relação entre pessoas. É preciso dialogar, conversar sobre tudo e, fundamentalmente, entre todos. Se a educação das crianças acontece em um mundo de relações, todos precisam colaborar com seus pontos de vista. Não são somente consensos que a educação procura, mas é também confronto, com a criação de um espaço de confiança, onde é possível discutir tudo entre todos e onde todos são vistos como pessoas que têm algo a dizer e que precisam ser escutadas. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 119).

- A documentação é um processo para o registro da leitura e dos valores dos processos de aprendizagem das crianças, constituindo-se em um instrumento de interpretação e de conhecimento. A documentação é o início de tudo, pois o indivíduo, ao registrar e analisar as experiências, pode qualificar a análise e a reflexão. Com essa prática, começou-se a criar uma memória para cada escola, um alto nível de discussão entre os professores. O registro material favorecia o processo de interpretação, de construção de sentido através do diálogo, da argumentação e da reflexão. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 119).

- A formação permanente dos professores inicia a partir daquilo que os próprios educadores produzem, acreditando que as competências educativas nascem da interação com a prática educativa e com as crianças – e quem está com elas – são os primeiros produtores de cultura da infância. Todos os adultos e as crianças são vistos como seres criativos, capazes de gerar aprendizagem. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 120).

- É possível falar de uma formatação da pedagogia de Reggio Emilia. Por um lado, ela traz para o cotidiano da escola a surpresa, o inusitado e, por outro, é extremamente intencional. Isso não significa a ausência de planejamento, mas a certeza de que é impossível controlar todos os fatores e de que, para desenvolver as capacidades humanas, não se pode deixá-los ao sabor da sorte, já que são conscientes e constituem elementos de estudo. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 120).

- Tais princípios explicitam-se e tornam-se compreensíveis através do trabalho desenvolvido com projetos em Reggio Emilia. Essa forma de organizar o ensino nessa rede de escolas infantis caracteriza-se principalmente pela oportunidade da palavra dada às crianças, pelo prestar atenção ao que observam, dialogam e brincam, enfim, por tudo o que pode interessá-las. Nesse contexto, elas vivenciam uma rica experiência ao conversarem em pequenos e grandes grupos nos quais as idéias voltam, voam alto ou se diluem. O conhecimento chega-lhes através de conversas, de diálogos e de discussões que podem surgir na releitura partilhada dos materiais, em um processo de reflexão contínuo entre as crianças. Na dimensão da Reggio Emilia, projetar significa prever e antecipar idéias. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 121).

- [...]. As crianças têm sempre muitas hipóteses e interpretações acerca das coisas e do mundo que as rodeiam. Para desvendar seus “mistérios” e seus pensamentos, é fundamental que as escutemos, que registremos e documentemos suas falas, suas produções e suas brincadeiras. Nesse processo, torna-se necessário entendermos que o seu ritmo e o seu desenvolvimento não é linear nem tampouco contínuo. Muitas vezes, as crianças têm atitudes que nos parecem um retrocesso se não entendemos “as voltas” que seu pensamento dá [...]. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 125).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PIBID
SUBPROJETO: PEDAGOGIA LICENCIATURA
NÚCLEO: AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PROF^a. COORDENADORA: RACHEL FREITAS PEREIRA
PROF^a. SUPERVISORA: DYNARA MARTINEZ SILVEIRA
DISCENTE: DANÚBIA DA SILVA CARDOZO

FICHAMENTO

Referência: Projetos pedagógicos na educação infantil. BARBOSA; Maria Carmem Silveira e HORN; Maria da Graça- Porto Alegre: Artmed, 2008.

Referência: Capítulo 1: Era uma vez..trajetos e projetos. BARBOSA; Maria Carmem Silveira e HORN; Maria da Graça- Porto Alegre: Artmed, 2008.

“A ênfase no cuidado com o atendimento às necessidades infantil permeia o planejamento docente, o qual cumpre três etapas: observação, associação e expressão, momentos que se sucedem, mas que não prevêm “receitas” preestabelecidas”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.17).

“[...] Dewey acreditava que o conhecimento só é obtido através da ação, da experiência, pois o pensamento é produto do encontro do indivíduo com o mundo. Nós, seres humanos, somos dotados do desejo de conhecer, de aprender, afinal temos dúvidas e necessidades, o que nos leva constantemente a enfrentar problemas de ordem teórica ou prática, procurando, a partir daí, construir repostas e explicações válidas”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.17).

“Dewey afirmava que projetar realizar é viver em liberdade e levantava como princípios fundamentais para elaboração de projetos na escola: a) princípio de intenção, b) princípio de situação-problema, c) princípio de ação, d) princípio da real experiência

anterior, e) princípio da investigação científica, f) princípio da integração, g) princípio da prova final e h) princípio da eficácia social”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.18).

“De acordo com Lourenço Filho (1929), a proposta pedagógica de trabalhar através de projetos transformou-se em uma unidade didática, controlando temas e tempos de realização, dando maior poder aos adultos na organização e na proposição das atividades”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.19).

“Historicamente, os projetos foram construídos com intuito de inovar e de quebrar o marasmo da escola tradicional. Seus criadores tinham a convicção de pioneiros, isto é, o compromisso com a transformação da realidade, o desejo e a coragem de assumir o risco de inovar e a convicção que era preciso criar uma nova postura profissional”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.19).

Referência: Capítulo 2: Por que voltar a falar em projetos. BARBOSA; Maria Carmem Silveira e HORN; Maria da Graça- Porto Alegre: Artmed, 2008.

“O socioconstrutivismo, representado pelas idéias de H. Wallon e de Vygostky, aponta para a superação da polarização entre o inato e o ambiental, afirmando que o conhecimento é construído socialmente, a partir das possibilidades de interações entre os sujeitos e o ambiente físico e social onde estão inseridos. Não só a escola, mas todo o ambiente ensino-e aprender significa criar a cultura”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.25).

“Essa visão propicia a passagem de uma perspectiva da aprendizagem individual e racional para uma perspectiva social e multidimensional. Destaca-se a concepção de que os processos de aprendizagem são racionais, sensoriais, práticos, emocionais e sociais ao mesmo tempo, isto é, todas as dimensões da vida- a emoção, a cognição, a corporeidade - estão em ação quando se aprende. Portanto as práticas educativas devem levar em conta os vários aspectos humanos quando o objetivo é auxiliar aos alunos a interpretar e compreender o mundo que os circunda a si mesmos. Nesse sentido, para provocar aprendizagens, é preciso fazer conexões e relações entre sentimentos, idéias, palavras, gestos e ações”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.26).

“As crianças são capazes de criar teorias, interpretações, perguntas, e são co-protagonistas na construção dos processos de conhecimento. Quando se propicia na educação infantil a aprendizagem de diferentes linguagens simbólicas, possibilita-se às crianças colocar em ação conjunta e multifacetada esquemas cognitivos, afetivos, sociais, estéticos e motores”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.28).

“As idéias de uma pedagogia diferenciada começam a ganhar espaço principalmente a partir da década de 1960, pois a homogeneidade da escola tem excluído muitas crianças do processo de ensino-aprendizagem.

Começam a ser valorizadas as diferenças no modo como são selecionados os conhecimentos, a consideração pelas riquezas de experiências socioculturais, as diferenças subjetivas das crianças e suas histórias de vida. Uma das formas de dar conta dessas pedagogias diferenciadas e também da apropriação pela criança das diferentes linguagens é a pedagogia de projetos”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.29).

Referência: Capítulo 3: Mas o que é projeto?/ BARBOSA; Maria Carmem Silveira e HORN; Maria da Graça- Porto Alegre: Artmed, 2008.

“Machado (1999) afirma que projetar é um dos traços mais característicos da espécie humana, pois a vida é um projeto em permanente atualização: Segundo o autor os sonhos, as ilusões e as utopias são essenciais para alimentar a imaginação quando se pensa na elaboração de projetos, mas é o caráter operatório dos projetos que distingue das utopias”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.31-32).

“O projeto não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma idéia; é o futuro a fazer, um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma idéia a transformar em ato”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.33).

“Através dos projetos de trabalho, pretende-se fazer as crianças pensarem em temas importantes do seu ambiente, refletirem sobre a atualidade e considerarem a vida fora da escola. Eles são elaborados e executados para as crianças aprenderem a estudar, a pesquisar, a procurar informações, a exercer a crítica, a duvidar, a argumentar, a opinar, a pensar, a gerir as aprendizagens, a refletir coletivamente, o mais importante, são elaborados e executados com as crianças e não para as crianças”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.34).

Referência: Capítulo 4: Projetualidade em diferentes tempos: na escola e na sala de aula. BARBOSA; Maria Carmem Silveira e HORN; Maria da Graça- Porto Alegre: Artmed, 2008.

“Portanto, o professor precisa aprofundar-se no conhecimento da sua matéria, precisa saber a história do seu campo de conhecimentos, seus questionamentos atuais, suas fragilidades, refinar os conhecimentos que tem sobre a estrutura da sua disciplina, atualizar os seus estudos, pois quanto mais ele sabe, mais ele pode ensinar aos seus alunos uma postura de pesquisador quanto ao conteúdo que estuda”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.36).

“(…) ensina a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; a eliminar tudo o que causa desordens ou contradições em nosso entendimento”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.36).

“Além disso, a proposta pedagógica da instituição, explicada ou não, igualmente não foi construída por todos os integrantes da comunidade escolar: alunos, professores, funcionários, direção e pais dos alunos. Essa construção coletiva deverá ser responsável pela convergência de pensamento á qual as correntes da psicologia, da filosofia e da sociologia dão suporte, ao que entendemos por educação, por ensino e aprendizagem, por criança, enfim, pelo tipo de cidadão que queremos formar”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.43).

“A implicação pedagógica decorrente dessa idéia é a de que a forma como organizamos o espaço interfere significativamente nas aprendizagens infantis. Ou seja, quanto mais o espaço for desafiador e promover atividades conjuntas entre

parceiros, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como propulsor de novas e significativas aprendizagens”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.49-50).

“É essencial um fazer pedagógico que permita á criança agir sem o auxílio do adulto, levando em consideração suas necessidades básicas e suas potencialidades. Essa forma de organizar o espaço “quebra” o paradigma de uma escola inspirada em um modelo de ensino tradicional de classes alinhadas, umas atrás das outras, de móveis fixos, de armários chaveados pelo (a) professor (a), do (a) qual dependerá toda e qualquer ação da criança”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.50).

Referência: Capítulo 5: TRAMANDO OS FIOS E ESTRUTURANDO OS PROJETOS. BARBOSA; Maria Carmem Silveira e HORN; Maria da Graça- Porto Alegre: Artmed, 2008.

“A pedagogia de projetos é uma possibilidade interessante em termos de organização pedagógica porque, entre outros fatores, contempla uma visão multifacetada dos conhecimentos e das informações. Todo projeto é um processo criativo para alunos e professores, possibilitando o estabelecimento de ricas relações entre ensino e aprendizagem, que certamente não passa por superposição de atividades”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.53).

“A escolha do tema ou do problema para um projeto pode advir das experiências anteriores das crianças, de projetos que já foram realizados ou que ainda estejam em andamento e das próprias interrogações que as crianças colocam. Também o professor, os pais e a comunidade podem propor projetos para o grupo de crianças”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.54).

“O grupo como um todo (criança e adultos) busca informações externas em diferentes fontes: conversas ou entrevistas com informantes, passeios ou visitas, observações, exploração de materiais, experiências concretas, pesquisas bibliográficas, nos laboratórios, na sala de dramatização, na sala de multimídia, na sala de esportes ou em diferentes cantos ou ateliês na sala de aula ajudam a criar um ambiente de pesquisa. A organização do prédio e da sala de aula pode facilitar tanto a emergência de um projeto quanto a possibilidade de colocá-lo em andamento. A biblioteca ou centro de documentação da escola podem ser espaços pelas crianças em busca de conhecimentos”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.59).

“Ao lado disso, a comunidade e, em especial, os pais são ótimos informantes para as crianças. Para que eles acompanhem os trabalhos escolares, é importante que a escola mantenha-os informados sobre trabalhos que estão sendo realizados pelas crianças e sobre os temas estudados. Essa comunicação pode ser feita por meio de reuniões, bilhetes, cartazes afixados na sala de aula ou no hall de entrada da escola”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.59).

“É importante lembrar que cada finalização de projeto propõe novas perguntas e que estas podem ser utilizadas para encaminhar novos projetos, fazendo-se um exercício metacognitivo sobre a aprendizagem realizada”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.65).

[...] quando se trata de elaborar um projeto, não existe uma única estrutura a ser seguida, nem tampouco um modelo predeterminado. (BARBOSA e HORN, 2008, p.67).

Referência: Capítulo 6: DIFERENÇAS DE PRJETOS NA CRECHE E NA PRÉ-ESCOLA. BARBOSA; Maria Carmem Silveira e HORN; Maria da Graça- Porto Alegre: Artmed, 2008.

“O que é importante salientar é que os projetos devem ser pensados a partir do grupo real de criança, suas potencialidades aparentes e experiências significativas vivenciadas, pois delas podem irradiar novas experiências e situações de ensino. Os projetos são valiosos porque imprimem na ação pedagógica do educador infantil a possibilidade de superação da dicotomia entre o cuidado e a educação, já que são elaborados a partir de objetivo que explicam essa relação tênue e frágil, a qual precisa ser rompida e superada. Os educadores de crianças pequenas precisam ser instrumentalizados para compreender a potencialidade de seus pequenos alunos e com ela poderem intervir adequadamente”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.73).

“Com base nas observações referentes às características das crianças, no que diz respeito ao contexto em que estão inseridas, sabendo que o desenvolvimento se dá através das interações entre o sujeito e o meio, dos sujeitos entre si, adultos e crianças, bem como das crianças entre si, procurou-se construir um projeto de trabalho que possibilitasse vincular a vida cotidiana das crianças á realidade e aos aspectos culturais de sua comunidade”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.74).

“Os projetos na classe-bebê surgem a partir de um olhar atento(recheado de afetividadee embaseado pelo teoria)do educador, que busca dar significado ás diferentes manifestações dos bebês. Os temas dos projetos, assim , nascem da leitura que a educadora reliza do grupo e de cada criança em suas múltiplas linguagens: o movimento das mãos, o sorriso, o choro, os brinquedos preferidos, as formas com que os manuseiam, suas descobertas, etc”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.74).

“Toda a criança é um artista ao seu modo. Precisamos oferecer um “monte”de possibilidades...muitos materiais, muitas linguagens...pois possuir muitas linguagens significa ter muitas possibilidades para exprimir-se”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.80).

“A segunda infância, período que vai dos 3 aos 6 anos, e caracterizada por ser um momento importante de formação da criança. Nesse período, elas têm aumentadas as suas motivações, seus sentimentos e seus desejos de conhecer o mundo, de aprender. Sem exagero, pode-se dizer que elas quase explodem de tanta curiosidade. Então, o adulto deverá desempenhar um papel desafiador, povoando a sala de aula com objetos interessantes, bem com ampliando e aprofundando as experiências das crianças”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.80).

“É importante destacar, porém, que o ponto de partida será sempre o diálogo, buscando-se detectar o que elas já sabem sobre o tema a ser estudado. Uma das características que devem ser destacadas é a de que, durante o desenvolvimento do projeto, as crianças e os educadores estão constantemente planejando cooperativamente e solidariamente, decidindo caminhos e propondo atividades que abordem e alimentem a temática a ser estudada.

Essa visão de organização do trabalho pedagógico considera as crianças como co-autoras do seu processo de aprendizagem, tirando-as do lugar de passividade que a escola as têm colocado para um papel ativo e participativo. Quando trabalhamos com projetos, construímos na verdade uma comunidade de aprendizagem, na qual o professor, as crianças e suas famílias são igualmente “protagonistas”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.84).

Referência: Capítulo 7: COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM. BARBOSA; Maria Carmem Silveira e HORN; Maria da Graça- Porto Alegre: Artmed, 2008.

“Trabalhar com projetos é criar uma escola como uma instituição aberta, onde os sujeitos aprendem uns com os outros e onde as investigações sobre o emergente têm um papel fundamental. É preciso transformar a escola em uma comunidade de investigação e de aprendizagens. Um espaço onde há invenção e descoberta por toda a parte, estimulando o pensamento renovado em todas as áreas. O percurso de construção de um projeto não é apenas uma forma, mas também é conteúdo de aprendizagem- de solidariedade, de argumentação, de negociação, de trabalho coletivo, de escolhas”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.85).

“Ao professor cabe prioritariamente criar um ambiente propício em que a curiosidade, as teorias, as dúvidas e as hipóteses das crianças tenham lugar, sejam realmente escutadas, legitimadas e operacionalizadas para que se construa a aprendizagem. Pode-se complementar essa idéia com o conceito de comunidade de investigação, que é um espaço onde há descoberta e invenção por toda a parte, estimulando, assim o pensamento renovado em todas as áreas. É preciso que a sala de aula e a escola em sua totalidade tornem-se uma comunidade de investigação, na qual nas crianças possam aprender umas com as outras e dialogar não só com os professores, mas também com os textos, os materiais, as atividades, criando conhecimentos e significados com solidariedade social”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.86).

“A pedagogia de projetos vê a criança como um ser capaz, competente, com um imenso potencial e desejo de crescer. Alguém que se interessa, pensa, duvida, procura soluções, tenta outra vez, quer compreender o mundo a sua volta e dele participar, alguém aberto ao novo e ao diferente”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.87).

“A crítica até agora à escola não significa que ela não tenha um papel importante em nossa sociedade. Ao contrário, ela é fundamental para que não aprofundemos, mais ainda, as diferenças entre as pessoas. A escola possui extrema força social e grande

poder político, construindo uma necessidade da democracia. Há que criar homens e mulheres que saibam pensar, falar, criticar e construir relações de ajuda, apoio, confiança, colaboração e alternativas fraternas de vida, pois certos conhecimentos são necessários para que se possa adquirir a cidadania e não perder a liberdade”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.88).

“Os modos como a escola e a professora olham, escutam, relacionam-se com as crianças produzem nos pais e nas mães outros modos de olhar, sentir, conversar e dialogar. E isso é educação social”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.90).

“A linguagem literária aliada ao universo simbólico foi, sem dúvida, o grande estímulo para o desenvolvimento e o sucesso de toda a nossa caminhada como grupo”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.91).

“A escola tem força e poder político na construção de sujeitos que saibam pensar, falar, criticar e construir relações de ajuda, elaborando sentidos tanto para as suas vidas como para o mundo. Somos, como disse Otto Bauer, uma comunidade de destino. Talvez hoje, mais do que nunca, conheçamos nossa interdependência, nosso caminho comum. Vivemos em uma sociedade de risco, na qual a vida, a consciência e o destino dos seres humanos estão permanentemente ameaçados. A solução é coletiva; portanto, precisamos aprender a dialogar”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.92).

Referência: Capítulo 8: AS MARCAS DEIXADAS NO CAMINHO. BARBOSA; Maria Carmem Silveira e HORN; Maria da Graça- Porto Alegre: Artmed, 2008.

“Como podemos constatar, a documentação é construída a partir da observação, dos registros e das interpretações acerca daquilo que acontece em sala de aula, pois é documentado o que o grupo realiza conjuntamente que professores e crianças desenvolvem a consciência e as consequências de seus atos. Ao realizar o trabalho de registro em sala de aula, o professor auxilia na construção de significados coletivos e compartilhados sobre aquilo que está sendo estudado por meio da contextualização e da criação da possibilidade de aprendizagens significativas”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.95).

“A documentação torna o trabalho pedagógico visível e acessível para o debate democrático, porém ela precisa ser co-construída com o grupo de alunos, criando um espaço de interlocução com as famílias sobre as crianças, seu desenvolvimento e suas aprendizagens”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.95-97).

“Nos anos de 1980, com a democratização do país, com os questionamentos sobre o poder e a exclusão social, com a introdução de abordagens mais qualitativas de coleta de dados nas pesquisas e com a ampliação das perspectivas de desenvolvimento (psicologia genética e sócio-histórica), criou-se uma nova forma de abordar a avaliação na educação infantil. Esta se tornou mais descritiva, menos comparativa, mais singular. Assim, a avaliação com um caráter mais subjetivista foi sendo

estruturada a partir da proposta dos pareceres descritivos ou relatórios avaliativos”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.98).

“Do ponto de vista legal, também a avaliação na educação infantil sofreu uma profunda alteração quando a LDB (1996) propôs que a avaliação das crianças na educação infantil “(...) far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. Esse posicionamento legal abriu espaço para a criação de novos caminhos destinados a pensar a avaliação na educação das crianças pequenas ”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.98).

“[...] cada sujeito tem um percurso pessoal, e o acompanhamento das aprendizagens é a única forma de valorizarmos não apenas o resultado, mas todo o percurso construído pelo grupo e pelo sujeito em seu processo de aprendizagem”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.100).

“Para poder trabalhar com crianças, é preciso aprender sobre elas”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.103).

“Sabemos muito pouco sobre elas; portanto, precisamos ouvi-las, observá-las, conversar com elas, estar junto a elas para poder ampliar suas vivências. Isso implica necessariamente considerar que acompanhá-las enquanto trabalham em atividades complexas e de aprendizagens é indispensável”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.103).

Referência: Capítulo 9: DA AVALIAÇÃO AO ACOMPANHAMENTO. BARBOSA; Maria Carmem Silveira e HORN; Maria da Graça- Porto Alegre: Artmed, 2008.

“O diário de campo: este instrumento, importado da antropologia, pode ser considerado como um caderno de registro do professor, no qual ele poderá não apenas registrar dados objetivos, mas principalmente seus sentimentos sobre o que vê ou ouve, isto é, suas interpretações”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.104).

“O diário de aula: instrumento no qual o professor planeja suas atividades e relata os acontecimentos, podendo servir como fonte de informações e subsídio precioso para a sua reflexão”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.107).

“Realizar no grupo a releitura coletiva do trabalho efetuado serve para refletir sobre os percursos e construir novos caminhos”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.108).

“Educar uma criança (...) exige algo na mais do adulto (...) uma certa generosidade de atitude e uma disposição para devolver á criança- e aos pais- os acontecimentos, os pensamentos, os sentimentos e as idéias que fazem o cotidiano e a história da creche. Exige uma capacidade de recontar, de colocar os acontecimentos e as pequenas histórias pessoais no contexto de uma história mais ampla. De modo que um momento de sua infância possa ser entregue a cada criança. Além disso, a construção da documentação sobre a criança é uma maneira de lhe dar uma atenção especial e de valorizar e identificar diferenças e estilos individuais. Permite que cada professor torne

a experiência de cada criança única e especial”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.114-115).

Referência: Capítulo 10: PROJETOS EM REGGIO EMILIA: PENSAMENTO E AÇÃO. BARBOSA; Maria Carmem Silveira e HORN; Maria da Graça- Porto Alegre: Artmed, 2008.

“Projetar e ter confiança no futuro”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.117).

“Aquilo que vem sendo denominado Reggio Approach é uma combinação das idéias que Malaguzzi teve a capacidade de sistematizar, questionar e transformar em ações coletivas. O lema desse educador era, “para as crianças, é preciso oferecer o melhor”. Esse melhor significa certamente um espaço que ao mesmo tempo acolha e desafie as crianças, com a proposição de atividades que promovam a sua autonomia em todos os sentidos, a impregnação de todas as formas de expressão artística e das diferentes linguagens que possam ser promovidas junto a elas”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.117).

“Uma escola sem muros, isto é, conectada com as crianças e a cidade onde esta localizada- com as famílias. Esta é uma proposta pedagógica enraizada em uma cultura transparente, que considera o entorno físico e social como um parceiro na construção dos processos de conhecimento”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.118).

“A documentação é um processo para o registro da leitura e dos valores dos processos de aprendizagens das crianças, constituindo-se em um instrumento de interpretação e de conhecimento. A documentação é o início de tudo, pois o indivíduo, ao registrar e analisar suas experiências, pode qualificar a análise e a reflexão”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.119).

“A pedagogia é sistêmica, porque ela nasce de uma relação entre pessoas. É preciso dialogar, conversar sobre tudo e, fundamentalmente, entre todos. Se a educação das crianças acontece em um mundo de relações, todos precisam colaborar com seus pontos de vista”. (BARBOSA e HORN, 2008, p.119).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PIBID
SUBPROJETO: PEDAGOGIA LICENCIATURA
NÚCLEO: AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PROF^a. COORDENADORA: RACHEL FREITAS PEREIRA
PROF^a. SUPERVISORA: DYNARA SILVEIRA
DISCENTE: LEANDRO RODRIGUES DE RODRIGUES

FICHAMENTO

Referência: BARBOSA, M. C.; HORN, M. DA G. S. Pedagogicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Citações diretas:

Capítulo 1

- A vida dos seres humanos é constituída por uma constante elaboração e reelaboração de projetos. Temos projetos simples, como realizar uma viagem no final de semana, escrever uma carta, e outros com grande grau de complexibilidade, como, por exemplo, escolher aprender uma profissão. (BARBOSA, HORN, 2008, p.15).

- Na passagem do século XIX para o século XX, foi construído um movimento educacional denominado escola nova, que teve um papel muito importante no questionamento aos novos sistemas educacionais que emergiam no mundo ocidental. Ao problematizar a escolarização, faziam uma severa critica a escola tradicional, bem como as concepções de criança, de aprendizagem e de ensino. Esse movimento uniu educadores de vários pontos da Europa e da América do Norte, estendendo-se também para outros continentes. (BARBOSA, HORN, 2008, p.16).

- A fundação primordial da escola seria, então, a de auxiliar a criança a compreender o mundo por meio da pesquisa, do debate e da solução de problemas, devendo ocorrer uma constante inter-relação entre as atividades escolares e as necessidades e os interesses da criança e das comunidades. (BARBOSA, HORN, 2008, p.17).

Capítulo 2

- Em primeiro lugar, é preciso lembra que em grande parte das ideias pedagógicas desenvolvidas no inicio do século XX estiveram restritas a algumas experiências alternativas, ao trabalho de uma única escola ou ao de um grupo de professores, isto é, tiveram dificuldades de para inserir-se nos sistemas educacionais nacionais. (BARBOSA, HORN, 2008, p.23).

- A aprendizagem somente será significativa uma elaboração de sentido e essa atividade acontecer em um contexto histórico e cultural, pois é na vida social que os sujeitos adquirem marcos de referência para interpretar as experiências e aprender a negociar os significados de modo congruente com as demandas da cultura. (BARBOSA, HORN, 2008, p.26).

- A pedagogia, durante todo o século XX, foi constituída por discursos e práticas que procuravam, a partir de uma avaliação de fracasso das escolas, propor novos meios de organização do trabalho pedagógico, tendo em vista a inclusão e a aprendizagem de todos. (BARBOSA, HORN, 2008, p.28).

Capítulo 3

- Ao pensarmos em trabalho com projetos, podemos fazê-lo em diferentes dimensões: os projetos organizados pela escola para serem realizados com a família, as crianças e os professores; o projeto político-pedagógico da escola; os projetos organizados pelos professores para serem trabalhados com as crianças e as famílias; e também os projetos propostos pelas próprias crianças. (BARBOSA, HORN, 2008, p.33).

Capítulo 4

- Trabalhar com projetos não significa apenas ter uma sala dinâmica e ativa, pois muitas vezes essas atividades são apenas formas de hiperestimulação, em que, como diz Tonucci (1986), “as crianças produzirão muito, mas de maneira estéril”. (BARBOSA, HORN, 2008, p.35).

- Os projetos podem ter tempos diferentes de duração. Existem projetos de curto prazo, outros que exigem um médio prazo, isto é, que podem durar um extenso período de trabalho. Loris Malaguzzi afirmava que os projetos precisam de um tempo longo. Podem também ser contínuos ou descontínuos, com pausas ou suspensões. O tempo do projeto é o tempo da vida. (BARBOSA, HORN, 2008, p.47).

Capítulo 5

- Essa construção envolve a participação tanto dos alunos quanto do educador, na medida em que as decisões e os encaminhamentos emergem das motivações do grupo, dos materiais e

recursos disponíveis, das portas que se abrem – possibilitando novos embates, novos problemas, novas soluções – e, principalmente, do estudo aprofundado que os professores realizam acerca da temática a ser estudada. (BARBOSA; HORN, 2008, p.54).

- É importante ainda salientar que cabe ao professor, independentemente do seu trabalho junto às crianças, articular esse tema com os objetivos gerais previstos para o ano letivo. Também cabe a ele realizar uma previsão dos conteúdos que podem vir a ser trabalhados, atualizar-se em relação ao tema, discuti-lo com os outros educadores da escola, ampliar os conhecimentos e fazer novas propostas de trabalho para o grupo. (BARBOSA; HORN, 2008, p.56).

- Outro aporte que se faz necessário é o fato de uma escola infantil ter disponível e acessível aos seus alunos certos materiais como um Atlas dos Animais. Isso possibilitou que o interesse e a curiosidade das crianças sobre os hábitos dos hamster fossem de imediato saciados e, ao mesmo tempo, incentivados. Além disso, o hábito de frequentar lugares como a biblioteca da escola ou de algum local da comunidade possibilita o contato e o acesso a obras científicas e literárias que, certamente, alimentarão o trabalho com projetos. Nesse mundo de significados onde a criança deverá mergulhar, as situações advindas das histórias contadas poderão constituir-se em um momento propício a novas descobertas e ao estabelecimento de ricas relações (BARBOSA; HORN, 2008, p.58).

- Os materiais produzidos podem formar a memória pedagógica do trabalho e ser uma fonte de consultas para outras crianças. O registro propicia a construção social da escrita e valoriza umas das dimensões do uso social da língua. (BARBOSA; HORN, 2008, p.60).

- Ao lado disso, é necessário escolher o que deve ser registrado, como é possível registrar, selecionar, reelaborar as partes mais significativas e ajudar a construir um tipo de codificação daquilo que foi pesquisado. Passa-se da experiência concreta das crianças para as distintas formas narrativas, em que as atividades e habilidades ligadas ao pensamento teórico põem-se em ação. (BARBOSA; HORN, 2008, p.62).

- Para registrar posteriormente comunicar o que foi conhecido, é preciso conhecer formas distintas de narrativas – como as linguagens visual, verbal, escrita, matemática, musical e corporal -, como também fazer uso de recursos como lápis, quadro, mural, computador, internet, gravador, vídeo, livros, revistas e documentos. É manipulando tais recursos, interagindo com eles, que se aprende a dominar técnicas e materiais. (BARBOSA; HORN, 2008, p.62).

- Também para os pais o registro do que foi realizado em sala de aula possibilita descobrir o processo cognitivo de seu filho, vendo-o atuar em outro tipo de espaço social e valorizando a sua participação no trabalho escolar. Por todas essas razões, acreditamos que o trabalho pedagógico organizado através de projetos seja uma perspectiva didática muito adequada ao mundo, às escolas e às crianças contemporâneas. (BARBOSA; HORN, 2008, p.66).

Capítulo 6

- Os projetos podem ser usados nos diferentes níveis de escolaridade, desde a educação infantil até o ensino médio. O que é importante considerar, a priori, é que cada um desses níveis possui especificidades e características peculiares que os vão distinguir em alguma medida: com relação ao grupo etário, à realidade circundante, às experiências anteriores dos alunos e dos professores. (BARBOSA; HORN, 2008, p.71).

- Entre os diferentes níveis de escolaridade, a creche aparece como aquele no qual muitos acreditam não ser possível trabalhar com projetos de trabalho. Alguns fatores corroboram para isso, como, por exemplo, o fato de essa etapa de ensino estar atrelada, na sua origem, às questões relativas somente a cuidados com a saúde e com higiene e, conseqüentemente, não ser necessário preocupar-se com a aprendizagem. (BARBOSA; HORN, 2008, p.71).

- Na creche, desde muito pequenas, elas aperfeiçoam as experiências que já existem e adquirem novas estratégias. Portanto, ao agir sobre o mundo, as crianças desenvolvem-se e constroem aprendizagens. Na abordagem de Wallon, o conceito de meio e suas implicações no desenvolvimento infantil são fundamentais: para ele, qualquer ser humano é biologicamente social e, por conseguinte, deve adaptar-se ao meio, no qual todas as trocas produzidas são a chave para as demais. (BARBOSA; HORN, 2008, p.72).

- Os projetos com bebês têm seus temas derivados basicamente da observação sistemática, da leitura que a educadora realiza do grupo e de cada criança. Ela deve prestar muita atenção ao modo como as crianças agem e procurar dar significado às suas manifestações. É a partir dessas observações que vai encontrar os temas, os problemas, a questão referente aos projetos. (BARBOSA; HORN, 2008, p.74).

- O trabalho com essa faixa etária, como já afirmamos antes, requer como uma tarefa fundamental da educadora a de organizar o espaço: interno (da sala de aula) e externo (do pátio).

Esse espaço deve incentivar e estruturar as experiências corporais, afetivas, sociais e as expressões das diferentes linguagens da criança. (BARBOSA; HORN, 2008, p.75).

- O ambiente, isto é, a sala das crianças deve ser vista como um educador auxiliar que provoca aprendizagens: pode haver nessa sala materiais como caixas, instalações, tendas, tapetes, almofadas, cestas para jogo de manipulação, materiais vindos da natureza, bonecos, brinquedos de construção, trapos de pano, bolas de tamanhos e materiais diversos. (BARBOSA; HORN, 2008, p.76).

- A segunda infância, período que vai dos 3 aos 6 anos, é caracterizada por ser um momento importante de formação da criança. Nesse período, elas têm aumentadas as suas motivações, seus sentimentos e seus desejos de conhecer o mundo, de aprender. (BARBOSA; HORN, 2008, p.80).

- Trabalhar com projetos tem objetivos políticos claros, sendo uma proposta que pretende ensinar a vida em democracia, a participação social, a capacidade de abrir mão de um desejo singular por um coletivo, de um impulso imediato para a construção de projetos coletivos de longo prazo. (BARBOSA; HORN, 2008, p.92).

Capítulo 7

- Trabalhar com projetos é criar uma escola como uma instituição aberta, onde os sujeitos aprendem uns com os outros e onde as investigações sobre o emergente têm um papel fundamental. É preciso transformar a escola em uma comunidade de investigação e de aprendizagens. Um espaço onde há invenção e descoberta por toda a parte, estimulando o pensamento renovado em todas as áreas. (BARBOSA; HORN, 2008, p.85).

- Ao professor cabe prioritariamente criar um ambiente propício em que a curiosidade, as teorias, as dúvidas e as hipóteses das crianças tenham lugar, sejam realmente escutadas, legitimadas e operacionalizadas para que se construa a aprendizagem. Pode-se complementar essa ideia com o conceito de comunidade de investigação, que é um espaço onde há descoberta e invenção por toda a parte, estimulando, assim, o pensamento renovado em todas as áreas. É preciso que a sala de aula e a escola em sua totalidade tornem-se uma comunidade de investigação, na qual as crianças possam aprender umas com as outras e dialogar não só com os professores, mas também com os textos, os materiais, as atividades, criando conhecimentos e significados com solidariedade social. (BARBOSA; HORN, 2008, p.86).

- A pedagogia de projetos vê a criança como um ser capaz, competente, com um imenso potencial e desejo de crescer. Alguém que se interessa, pensa, duvida, procura soluções, tenta outra vez, quer compreender o mundo a sua volta e dele participar, alguém aberto ao novo e ao diferente. (BARBOSA; HORN, 2008, p.87).

- Talvez hoje, mais do que nunca, conhecemos nossa interdependência, nosso caminho comum. Vivemos em uma sociedade de risco, na qual a vida, a consciência e o destino dos seres humanos estão permanentemente ameaçados. A solução é coletiva; portanto, precisamos aprender a dialogar. (BARBOSA; HORN, 2008, p.92).

Capítulo 8:

“A expressão documentação pedagógica tem sido utilizada para registrar e problematizar essa forma de acompanhar e potencializar o desenvolvimento de um trabalho pedagógico e as aprendizagens das crianças pequenas”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 94).

“O principal objetivo da documentação é compreendermos o que ocorre no trabalho pedagógico e o modo como somos professores, ou seja, o que pensamos das crianças, o que valorizamos das suas produções, criando, ao mesmo tempo, um espaço concreto para conversarmos com as famílias e as crianças sobre o desenvolvimento e as aprendizagens”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 94-95).

“Os modelos de avaliação constituíam-se em várias lacunas para serem preenchidas com cores e siglas. Os objetos eram divididos em áreas afetivas, cognitivas e motora. Para cada área, desenvolviam-se vários aspectos, como, por exemplo: na área motora, o equilíbrio poderia ser verificado através de ações como pular em um pé só e caminhar em linha sinuosa”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 98).

“Estava lançado, então, um desafio: elaborar uma avaliação apropriada, autêntica, significativa e dinâmica, baseada no contexto de um grupo de crianças e na experiência real de cada criança particularmente”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.100).

Capítulo 9:

“Temos a possibilidade de observar que cada sujeito tem um percurso pessoal e que o acompanhamento das aprendizagens é a única maneira não valorizar apenas o resultado, mas sim dar valor e visibilidade a todo o percurso construído no processo de aprendizagem”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 103).

“Vários são os instrumentos de que poderemos nos valer para construirmos uma consistente e qualificada documentação pedagógica. Dentre eles, podemos destacar: O diário de campo, os anedotários, o diário de aula, o livro da vida ou da memória do grupo, as planilhas, as entrevistas, debates ou conversas, relatórios narrativos de acompanhamento das crianças e relatórios narrativos de estudos realizados”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 104-111).

“Os arquivos biográficos constituem-se em valiosos documentos de acompanhamento que busca oferecer aos protagonistas a oportunidade de reouvir, visitar, relembrar experiências e acontecimentos que marcaram significativamente suas histórias na escola de educação infantil”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 112).

“Os portfólios não são apenas seleção dos materiais. É preciso apreciar, analisar, interpretar, construir sentidos, planejar o futuro, criar uma narrativa afinal”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 112).

“A comunicação das aprendizagens de um determinado período de tempo deve ser feita em momentos públicos, como um encontro de pais, alunos e professores. Assim, podemos fazer exposições, instalações e painéis com os dossiês é uma boa estratégia de democratização do material, assim como entregar um exemplar para a biblioteca da escola”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.114).

Capítulo 10:

“Esse melhor significa certamente um espaço que ao mesmo tempo acolha e desafie as crianças, com a proposição de atividades que promovam a sua autonomia em todos os sentidos, a impregnação de todas as formas de expressão artística e das diferentes linguagens que possam ser promovidas junto a elas”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 117).

“Portanto, escutar, compreender, reorganizar, ofertar, perguntar como condição fundamental daquilo que educadores e crianças fazem na escola. É dessa forma que suas inteligências se produzem, em colaboração, no contexto da escola”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 119).

“A aquisição do conhecimento deve levar em conta o poder de interpretação das ferramentas que se empregam e daquelas que podem estimular as ideias e despertar novos pensamentos”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 121)

“A responsabilidade que se impõe a todos nós, educadores, está em poder propiciar às nossas crianças uma afinada sintonia com o futuro condicionada pelo presente” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 125).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PIBID
SUBPROJETO: PEDAGOGIA LICENCIATURA
NÚCLEO: AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PROF^a. COORDENADORA: RACHEL FREITAS PEREIRA
PROF^a. SUPERVISORA: DYNARA SILVEIRA
DISCENTE: LUIZA GONÇALVES SILVA MORALES

FICHAMENTO

Referência: BARBOSA, M. C.; HORN, M. da G. S. Projetos Pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Citações:

Capítulo 1:

“Na passagem do século XIX para o século XX, foi constituído um movimento educacional denominado Escola Nova, que teve um papel muito importante no questionamento aos novos sistemas educacionais que emergiam no mundo ocidental. Ao problematizar a escolarização, fazia uma severa crítica à escola tradicional, bem como às concepções de criança, de aprendizagem e de ensino. Esse movimento uniu educadores de vários pontos da Europa e da América do Norte, estendendo-se também para outros continentes”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 16).

“Uma das razões que encorajaram a pedagogia de projetos vem da necessidade de quebrar o quadro coercitivo dos programas escolares para suscitar certa criatividade”. (BOUTINET, apud BARBOSA; HORN; 2008, p. 16).

“Os escolanovistas procuravam criar formas de organização do ensino que tivessem características como a globalização dos conhecimentos, o atendimento aos interesses

e às necessidades dos alunos, a sua participação no processo de aprendizagem, uma nova didática e a reestruturação da escola e da sala de aula”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 16).

“A função primordial da escola seria, então, a de auxiliar a criança a compreender o mundo por meio da pesquisa, do debate e da solução de problemas, devendo ocorrer uma constante inter-relação entre as atividades escolares e as necessidades e os interesses das crianças e das comunidades”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 17).

“Quatro passos eram considerados norteadores da planificação de um projeto: decidir o propósito do projeto, realizar um plano de trabalho para sua resolução, executar o plano projetado e julgar o trabalho realizado”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 18).

“Dewey afirmava que ‘projetar e realizar é viver em liberdade’ e levantava como princípios fundamentais para a elaboração de projetos na escola: princípio da intenção, princípio da situação –problema, princípio da ação, princípio da ação, princípio da real experiência anterior, princípio da investigação científica, princípio da integração, princípio da prova final e o princípio da eficácia social”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 18).

Capítulo 2:

“Podemos pensar no que tem sido denominada como a ‘crise da escola’, isto é, ao fato de grande parte da população ter tido acesso á escolaridade ao longo do século, porém essa frequência não ter sido garantido a aprendizagem”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 23-24).

“Aponta-se para uma urgente necessidade de modificação da estruturação e organização da vida escolar, com o intuito de construir significados para as aprendizagens e para a experiência dos alunos”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p.24).

“Conhecer é estabelecer um diálogo com incerteza. É imprescindível refutarmos as simplificações, pois o conhecimento está cada vez mais emaranhado, e todas as situações complexas incluem um percentual de erro. A verdade, portanto, não é absoluta, ela é construída e histórica. Tomar de empréstimo essas noções da ciência pode ajudar a pensar a escola como espaço privilegiado nas sociedades contemporâneas para a aquisição e a problematização do conhecimento”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 24-25).

“O socioconstrutivismo, representado pelas ideias de H. Wallon e de Vygotsky, aponta para a superação de polarização entre o inato e o ambiental, afirmando que o conhecimento é construído socialmente, a partir das possibilidades de interações entre os sujeitos e o ambiente físico e social onde estão inseridos. Não só a escola,

mas todo o ambiente ensina – e aprender significa criar a cultura”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 25).

“Compreender etimológica e pedagogicamente o que é projetar torna-se fundamental para construirmos nossos próprios caminhos nessa trajetória”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 30).

Capítulo 3:

“Um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamentos e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 31).

“Há sempre um momento de decisão inicial e de avaliação final, mas a forma como os momentos são articulados, subdivididos e organizados fica a critério do grupo de alunos e educadores, bem como do tipo de situação educativa”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 33).

“Os projetos são um dos muitos modos de organizar as práticas educativas. Eles indicam uma ação intencional, planejada coletivamente, que tenha alto valor educativo, com uma estratégia concreta e consciente, visando á obtenção de determinado alvo”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 33-34).

“Projetar é como construir um puzzle cujas peças estão dentro da caixa, mas não há na tampa o desenho da figura final. Monta-se, tenta-se, procuram-se aquelas que têm conteúdo ou forma semelhantes e, aos poucos, vai emergindo uma surpreendente figura. Os conteúdos são peças do quebra- cabeça e somente ganham significação quando relacionados em um contexto”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 34).

Capítulo 4:

“Os projetos abrem para a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não-linear, propiciando ás crianças aprender através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lher proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 35).

“É necessário que se encontrem interrogações nos percursos que as crianças fazem. Para tanto, é fundamental “emergir-las” em experiências e vivências complexas que justamente investiguem sua curiosidade. Nessas situações, é importante ressignificar as diferentes formas de interpretar, representar e simbolizar tais vivências, por meio do desenho, da expressão corporal, do contato com diferentes matérias”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 37).

“Para construir uma programação curricular flexível, é preciso em primeiro lugar, redefinir e construir, de forma sintética e clara, os objetivos que temos para a educação das crianças pequenas e os conhecimentos que consideramos essenciais para a sua inserção no mundo”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 38).

“Muitas escolas também estão permanentemente querendo agradar aos pais e entram nesse “barco” da sociedade de consumo: é preciso comemorar o dia do amigo, da família, das avós, das mães, dos pais, do coelho e do papai Noel...É claro que manter tradições culturais, cívicas e/ou religiosas é algo fundamental para as crianças pequenas e precisa constar no currículo, mas o importante é a construção do sentido dessas práticas e não apenas a comemoração”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 40).

“Os currículos privilegiam as disciplinas de fundamentos e as metodologias de ensino, que dificilmente agregam uma revisão dos conhecimentos curriculares que podem (ou devem) ser trabalhados mais do que aquilo que vai ser estudado. Assim, em sua prática, os professores ensinam o que há de senso comum, com conhecimentos simplórios, muitas vezes aqueles que adquiriram em sua própria infância, isto é, conhecimento desatualizado, fragmentado e óbvio”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 40).

“É importante ponderar que trabalhar com projetos de trabalho implica considerar o que as crianças já sabem sobre o tema em discussão. Essa forma de estruturar o ensino leva em conta possibilidades, necessidades e características dos alunos, favorecendo um estudo multidisciplinar”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 45).

“O que importa realmente na construção de um projeto de trabalho é a reflexão que fazemos sobre uma dada situação e o problema que se aponta a partir dela”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 51).

Capítulo 5

“Nessa dimensão, a pedagogia de projetos indica uma ação concreta, voluntária e consciente, que é decidida tendo-se em vista a obtenção de alvo formativo determinado e preciso. Para construir um projeto na prática escolar, é importante refletir sobre uma situação, o problema global dos fenômenos, a realidade factual, e não sobre a interpretação teórica já sistematizada nas disciplinas”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.53).

“A postura pedagógica implicada nessa abordagem provoca muitas vezes certa insegurança aos educadores, já que eles não podem ter, desde o primeiro momento,

o mapeamento do projeto como um todo, pois este será elaborado paulatinamente pela ação, pela avaliação e pelo replanejamento”. (BARBOSA; HORN, 2008, P.54).

“É igualmente importante fazer uma boa constituição, uma especificação de um recorte; afinal, a exposição do problema não resolve por si só a questão, porém auxilia a encontrar caminhos para a sua resolução. Assegurar que, desde o princípio, os elementos necessários para encaminhar o processo de solução das questões estejam claros é fundamental”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.54).

“O grupo dá continuidade ao trabalho com a organização de situações nas quais as crianças levantam propostas, organizam listas, quadros e redes com múltiplas ligações, delineando-as como um mapa conceitual. O confronto de ideias aparece muitas vezes nesse momento, no que diz respeito tanto às concepções quanto aos modos de encaminhamento do trabalho”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.56).

“Um dos pontos relevantes da pedagogia de projetos é que as crianças participam da gestão desse processo, propiciando-se, assim, que o poder do planejamento seja distribuído entre os adultos e as crianças. Para poder ter controle sobre o planejamento, é preciso que este “saia” do caderno da professora (compartilhado apenas com a coordenação pedagógica) e passe para formas coletivas de registro”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.58)

“Ao lado disso, a comunidade e, em especial, os pais são ótimos informantes para as crianças. Para que eles acompanhem os trabalhos escolares, é importante que a escola mantenha-os informados sobre os trabalhos que estão sendo realizados pelas crianças e sobre os temas estudados. Essa comunicação pode ser feita por meio de reuniões, bilhetes, cartazes afixados na sala de aula ou no hall de entrada da escola. Este é um momento de que as crianças gostam muito. O planejamento necessita ser retomado continuamente. Surgem imprevistos que precisam ser solucionados, e o acompanhamento do professor é fundamental”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.59).

“Os materiais produzidos nesse momento poderão constituir-se na memória do trabalho e também em uma fonte de consulta para as crianças quando colocados à disposição no centro da documentação. À medida que as informações vão sendo organizadas pelo adulto e pelas crianças, torna-se evidente o que já se sabe, o que se sabe pouco e a previsão de novos encaminhamentos ao trabalho”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.60).

“Após a investigação, são necessários momentos coletivos, nos quais a constelação de elementos trabalhados ao longo do projeto são reinventados, passando de matéria-prima para uma reconstituição narrativa da experiência. Aqui se desenvolve a habilidade de interpretar e coordenar as ideias encontradas, bem como de formular conceitos, a partir de uma organização difusa, e montar um conjunto com sentido”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.62).

“Depois de o material estar organizado, as crianças podem expô-lo recontando e narrando-o através de diferentes linguagens. A avaliação do trabalho desenvolvido é feita a partir do reencontro com a situação-problema levantada inicialmente, tendo por base os comentários e as descobertas feitas sobre o que foi proposto e o que foi realizado”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.65).

Capítulo 6

“Na creche, desde muito pequenas, elas aperfeiçoam as experiências que já existem e adquirem novas estratégias. Portanto, ao agir sobre o mundo, as crianças desenvolvem-se e constroem aprendizagens. Na abordagem de Wallon, o conceito de meio e suas implicações no desenvolvimento infantil são fundamentais: para ele, qualquer ser humano é biologicamente social e, por conseguinte, deve adaptar-se ao meio, no qual todas as trocas produzidas são a chave para as demais”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.72).

“Com essas características, fica evidente que as crianças bem pequenas necessitam de um modo muito específico de organização do trabalho pedagógico e do ambiente físico. Nessa perspectiva, os projetos podem constituir-se em um eficiente instrumento de trabalho para os educadores que atuam com essa faixa etária”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.72).

“Os projetos com bebês têm seus temas derivados basicamente da observação sistemática, da leitura que a educadora realiza do grupo e de cada criança. Ela deve prestar muita atenção ao modo como as crianças agem e procurar dar significado às suas manifestações. É a partir dessas observações que vai encontrar os temas, os problemas, a questão referente aos projetos”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.74).

“O trabalho organizado desse modo abre a possibilidade de aprendermos utilizando diferentes linguagens. Primeiro, porque sabemos que todas as linguagens são importantes e que cada ser humano tem maneiras de aprender que levam em conta características diferenciadas. Assim, essa metodologia inova ao facilitar a emergência de problemas que envolvem diferentes linguagens tanto do ponto de vista da forma quanto do conteúdo”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.81).

Capítulo 7

“Os projetos demandam a criação de uma escuta atenta e de um olhar perspicaz, isto é, uma desenvolvida capacidade de observar, de escutar do docente para ver o que está circulando no grupo, quais os fragmentos que estão vindo à tona, quais os interesses e as necessidades do grupo. É preciso ainda conhecer e registrar os modos como cada criança se envolve e participa na construção dos conhecimentos propostos em um projeto”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.85).

“Ser professor, como tantas outras profissões, não é só estar na escola na hora da aula, é ter outro tipo de presença. É paixão, é encantamento com o mundo e as pessoas. É ligar o mundo e o conhecimento à vida dos alunos na escola “O professor ao olhar e ver qualquer coisa como um filme, um livro, um quadro, procura formas de articular com a escola”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.87).

“Para o grupo de alunos, os projetos propiciam a criação de uma história de vida coletiva, com significados compartilhados. Eles estimulam a aprendizagem do diálogo, do debate, da argumentação, do aprender a ouvir os outros, do cotejar diferentes pontos de vista, do confronto de opiniões, do negociar significados, da construção coletiva, da cooperação e da democracia”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.87).

“A escola tem força e poder político na constituição de sujeitos que saibam pensar, falar, criticar e construir relações de ajuda, elaborando sentidos tanto para as suas vidas como para o mundo. Somos, como disse Otto Bauer, uma comunidade de destino. Talvez hoje, mais do que nunca, conhecemos nossa interdependência, nosso caminho comum. Vivemos em uma sociedade de risco, no qual a vida, a consciência e o destino dos seres humanos estão permanentemente ameaçados”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.92).

Capítulo 8:

“A expressão documentação pedagógica tem sido utilizada para registrar e problematizar essa forma de acompanhar e potencializar o desenvolvimento de um trabalho pedagógico e as aprendizagens das crianças pequenas”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 94).

“O principal objetivo da documentação é compreendermos o que ocorre no trabalho pedagógico e o modo como somos professores, ou seja, o que pensamos das crianças, o que valorizamos das suas produções, criando, ao mesmo tempo, um espaço concreto para conversarmos com as famílias e as crianças sobre o desenvolvimento e as aprendizagens”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 94-95).

“Por outro lado, a documentação pedagógica como prática reflexiva e democrática amplia a auto-reflexividade e, conseqüentemente, estimula uma pedagogia reflexiva e comunicativa a partir da discussão em equipe das práticas cotidianamente desenvolvidas”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 95).

“Os procedimentos que utilizamos para avaliar nossos alunos em sala de aula revelam nossas concepções sobre a aprendizagem, a infância e a educação, expondo, assim, os modelos teóricos que nos apoiam”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 97).

“Estava lançado, então, um desafio: elaborar uma avaliação apropriada, autêntica, significativa e dinâmica, baseada no contexto de um grupo de crianças e na experiência real de cada criança particularmente”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.100).

“Nesse sentido, o grande desafio que se impõe consiste em propor situações de aprendizagem que também sejam avaliativas, em observar os alunos e em refletir”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.101).

Capítulo 9:

“Temos a possibilidade de observar que cada sujeito tem um percurso pessoal e que o acompanhamento das aprendizagens é a única maneira não valorizar apenas o resultado, mas sim dar valor e visibilidade a todo o percurso construído no processo de aprendizagem”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 103).

“Como já afirmamos anteriormente, vários são os instrumentos de que poderemos nos valer para construirmos uma consistente e qualificada documentação pedagógica.

Dentre eles, podemos destacar: O diário de campo, os anedotários, o diário de aula, o livro da vida ou da memória do grupo, as planilhas, as entrevistas, debates ou conversas, relatórios narrativos de acompanhamento das crianças e relatórios narrativos de estudos realizados”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 104-111).

“Os arquivos biográficos constituem-se em valiosos documentos de acompanhamento que busca oferecer aos protagonistas a oportunidade de reouvir, revisitar, relembrar experiências e acontecimentos que marcaram significativamente suas histórias na escola de educação infantil”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 112).

“Os portfólios não são apenas seleção dos materiais. É preciso apreciar, analisar, interpretar, construir sentidos, planejar o futuro, criar uma narrativa afinal”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 112).

Capítulo 10:

“Esse melhor significa certamente um espaço que ao mesmo tempo acolha e desafie as crianças, com a proposição de atividades que promovam a sua autonomia em todos os sentidos, a impregnação de todas as formas de expressão artística e das diferentes linguagens que possam ser promovidas junto a elas”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 117).

“Portanto, escutar, compreender, reorganizar, ofertar, perguntar como condição fundamental daquilo que educadores e crianças fazem na escola. É dessa forma que suas inteligências se produzem, em colaboração, no contexto da escola”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 119).

“A responsabilidade que se impõe a todos nós, educadores, está em poder propiciar às nossas crianças uma afinada sintonia com o futuro condicionada pelo presente.” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 125).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PIBID
SUBPROJETO: PEDAGOGIA LICENCIATURA
NÚCLEO: AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PROF^a. COORDENADORA: RACHEL FREITAS PEREIRA
PROF^a. SUPERVISORA: DYNARA SILVEIRA
DISCENTE: LUIZA GONÇALVES SILVA MORALES

FICHAMENTO

Referência: BARBOSA, M. C.; HORN, M. da G. S. Projetos Pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Citações:

Capítulo 1:

“Na passagem do século XIX para o século XX, foi constituído um movimento educacional denominado Escola Nova, que teve um papel muito importante no questionamento aos novos sistemas educacionais que emergiam no mundo ocidental. Ao problematizar a escolarização, fazia uma severa crítica à escola tradicional, bem como às concepções de criança, de aprendizagem e de ensino. Esse movimento uniu educadores de vários pontos da Europa e da América do Norte, estendendo-se também para outros continentes”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 16).

“Uma das razões que encorajaram a pedagogia de projetos vem da necessidade de quebrar o quadro coercitivo dos programas escolares para suscitar certa criatividade”. (BOUTINET, apud BARBOSA; HORN; 2008, p. 16).

“Os escolanovistas procuravam criar formas de organização do ensino que tivessem características como a globalização dos conhecimentos, o atendimento aos interesses e às necessidades dos alunos, a sua participação no processo de aprendizagem, uma nova didática e a reestruturação da escola e da sala de aula”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 16).

“A função primordial da escola seria, então, a de auxiliar a criança a compreender o mundo por meio da pesquisa, do debate e da solução de problemas, devendo ocorrer uma constante inter-relação entre as atividades escolares e as necessidades e os interesses das crianças e das comunidades”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 17).

“Quatro passos eram considerados norteadores da planificação de um projeto: decidir o propósito do projeto, realizar um plano de trabalho para sua resolução, executar o plano projetado e julgar o trabalho realizado”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 18).

“Dewey afirmava que ‘projetar e realizar é viver em liberdade’ e levantava como princípios fundamentais para a elaboração de projetos na escola: princípio da intenção, princípio da situação –problema, princípio da ação, princípio da ação, princípio da real experiência anterior, princípio da investigação científica, princípio da integração, princípio da prova final e o princípio da eficácia social”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 18).

Capítulo 2:

“Podemos pensar no que tem sido denominada como a ‘crise da escola’, isto é, ao fato de grande parte da população ter tido acesso à escolaridade ao longo do século, porém essa frequência não ter sido garantido a aprendizagem”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 23-24).

“Aponta-se para uma urgente necessidade de modificação da estruturação e organização da vida escolar, com o intuito de construir significados para as aprendizagens e para a experiência dos alunos”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p.24).

“Conhecer é estabelecer um diálogo com incerteza. É imprescindível refutarmos as simplificações, pois o conhecimento está cada vez mais emaranhado, e todas as situações complexas incluem um percentual de erro. A verdade, portanto, não é absoluta, ela é construída e histórica. Tomar de empréstimo essas noções da ciência pode ajudar a pensar a escola como espaço privilegiado nas sociedades contemporâneas para a aquisição e a problematização do conhecimento”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 24-25).

“O socioconstrutivismo, representado pelas ideias de H. Wallon e de Vygotsky, aponta para a superação de polarização entre o inato e o ambiental, afirmando que o conhecimento é construído socialmente, a partir das possibilidades de interações entre os sujeitos e o ambiente físico e social onde estão inseridos. Não só a escola, mas todo o ambiente ensina – e aprender significa criar a cultura”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 25).

“Compreender etimológica e pedagogicamente o que é projetar torna-se fundamental para construirmos nossos próprios caminhos nessa trajetória”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 30).

Capítulo 3:

“Um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamentos e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 31).

“Há sempre um momento de decisão inicial e de avaliação final, mas a forma como os momentos são articulados, subdivididos e organizados fica a critério do grupo de alunos e educadores, bem como do tipo de situação educativa”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 33).

“Os projetos são um dos muitos modos de organizar as práticas educativas. Eles indicam uma ação intencional, planejada coletivamente, que tenha alto valor educativo, com uma estratégia concreta e consciente, visando á obtenção de determinado alvo”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 33-34).

“Projetar é como construir um puzzle cujas peças estão dentro da caixa, mas não há na tampa o desenho da figura final. Monta-se, tenta-se, procuram-se aquelas que têm

conteúdo ou forma semelhantes e, aos poucos, vai emergindo uma surpreendente figura. Os conteúdos são peças do quebra-cabeça e somente ganham significação quando relacionados em um contexto”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 34).

Capítulo 4:

“Os projetos abrem para a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não-linear, propiciando às crianças aprender através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 35).

“É necessário que se encontrem interrogações nos percursos que as crianças fazem. Para tanto, é fundamental “emergir-las” em experiências e vivências complexas que justamente investiguem sua curiosidade. Nessas situações, é importante ressignificar as diferentes formas de interpretar, representar e simbolizar tais vivências, por meio do desenho, da expressão corporal, do contato com diferentes matérias”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 37).

“Para construir uma programação curricular flexível, é preciso em primeiro lugar, redefinir e construir, de forma sintética e clara, os objetivos que temos para a educação das crianças pequenas e os conhecimentos que consideramos essenciais para a sua inserção no mundo”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 38).

“Muitas escolas também estão permanentemente querendo agradar aos pais e entram nesse “barco” da sociedade de consumo: é preciso comemorar o dia do amigo, da família, das avós, das mães, dos pais, do coelho e do papai Noel...É claro que manter tradições culturais, cívicas e/ou religiosas é algo fundamental para as crianças pequenas e precisa constar no currículo, mas o importante é a construção do sentido dessas práticas e não apenas a comemoração”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 40).

“Os currículos privilegiam as disciplinas de fundamentos e as metodologias de ensino, que dificilmente agregam uma revisão dos conhecimentos curriculares que podem (ou devem) ser trabalhados mais do que aquilo que vai ser estudado. Assim, em sua prática, os professores ensinam o que há de senso comum, com conhecimentos simplórios, muitas vezes aqueles que adquiriram em sua própria infância, isto é, conhecimento desatualizado, fragmentado e óbvio”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 40).

“É importante ponderar que trabalhar com projetos de trabalho implica considerar o que as crianças já sabem sobre o tema em discussão. Essa forma de estruturar o ensino leva em conta possibilidades, necessidades e características dos alunos, favorecendo um estudo multidisciplinar”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 45).

“O que importa realmente na construção de um projeto de trabalho é a reflexão que fazemos sobre uma dada situação e o problema que se aponta a partir dela”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 51).

Capítulo 5

“Nessa dimensão, a pedagogia de projetos indica uma ação concreta, voluntária e consciente, que é decidida tendo-se em vista a obtenção de alvo formativo determinado e preciso. Para construir um projeto na prática escolar, é importante refletir sobre uma situação, o problema global dos fenômenos, a realidade factual, e não sobre a interpretação teórica já sistematizada nas disciplinas”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.53).

“A postura pedagógica implicada nessa abordagem provoca muitas vezes certa insegurança aos educadores, já que eles não podem ter, desde o primeiro momento, o mapeamento do projeto como um todo, pois este será elaborado paulatinamente pela ação, pela avaliação e pelo replanejamento”. (BARBOSA; HORN, 2008, P.54).

“É igualmente importante fazer uma boa constituição, uma especificação de um recorte; afinal, a exposição do problema não resolve por si só a questão, porém auxilia a encontrar caminhos para a sua resolução. Assegurar que, desde o princípio, os elementos necessários para encaminhar o processo de solução das questões estejam claros é fundamental”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.54).

“O grupo dá continuidade ao trabalho com a organização de situações nas quais as crianças levantam propostas, organizam listas, quadros e redes com múltiplas ligações, delineando-as como um mapa conceitual. O confronto de ideias aparece muitas vezes nesse momento, no que diz respeito tanto às concepções quanto aos modos de encaminhamento do trabalho”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.56).

“Um dos pontos relevantes da pedagogia de projetos é que as crianças participam da gestão desse processo, propiciando-se, assim, que o poder do planejamento seja distribuído entre os adultos e as crianças. Para poder ter controle sobre o planejamento, é preciso que este “saia” do caderno da professora (compartilhado apenas com a coordenação pedagógica) e passe para formas coletivas de registro”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.58)

“Ao lado disso, a comunidade e, em especial, os pais são ótimos informantes para as crianças. Para que eles acompanhem os trabalhos escolares, é importante que a escola mantenha-os informados sobre os trabalhos que estão sendo realizados pelas crianças e sobre os temas estudados. Essa comunicação pode ser feita por meio de reuniões, bilhetes, cartazes afixados na sala de aula ou no hall de entrada da escola. Este é um momento de que as crianças gostam muito. O planejamento necessita ser retomado continuamente. Surgem imprevistos que precisam ser solucionados, e o acompanhamento do professor é fundamental”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.59).

“Os materiais produzidos nesse momento poderão constituir-se na memória do trabalho e também em uma fonte de consulta para as crianças quando colocados à disposição no centro da documentação. À medida que as informações vão sendo

organizadas pelo adulto e pelas crianças, torna-se evidente o que já se sabe, o que se sabe pouco e a previsão de novos encaminhamentos ao trabalho”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.60).

“Após a investigação, são necessários momentos coletivos, nos quais a constelação de elementos trabalhados ao longo do projeto são reinventados, passando de matéria-prima para uma reconstituição narrativa da experiência. Aqui se desenvolve a habilidade de interpretar e coordenar as ideias encontradas, bem como de formular conceitos, a partir de uma organização difusa, e montar um conjunto com sentido”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.62).

“Depois de o material estar organizado, as crianças podem expô-lo recontando e narrando-o através de diferentes linguagens. A avaliação do trabalho desenvolvido é feita a partir do reencontro com a situação-problema levantada inicialmente, tendo por base os comentários e as descobertas feitas sobre o que foi proposto e o que foi realizado”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.65).

Capítulo 6

“Na creche, desde muito pequenas, elas aperfeiçoam as experiências que já existem e adquirem novas estratégias. Portanto, ao agir sobre o mundo, as crianças desenvolvem-se e constroem aprendizagens. Na abordagem de Wallon, o conceito de meio e suas implicações no desenvolvimento infantil são fundamentais: para ele, qualquer ser humano é biologicamente social e, por conseguinte, deve adaptar-se ao meio, no qual todas as trocas produzidas são a chave para as demais”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.72).

“Com essas características, fica evidente que as crianças bem pequenas necessitam de um modo muito específico de organização do trabalho pedagógico e do ambiente físico. Nessa perspectiva, os projetos podem constituir-se em um eficiente instrumento de trabalho para os educadores que atuam com essa faixa etária”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.72).

“Os projetos com bebês têm seus temas derivados basicamente da observação sistemática, da leitura que a educadora realiza do grupo e de cada criança. Ela deve prestar muita atenção ao modo como as crianças agem e procurar dar significado às suas manifestações. É a partir dessas observações que vai encontrar os temas, os problemas, a questão referente aos projetos”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.74).

“O trabalho organizado desse modo abre a possibilidade de aprendermos utilizando diferentes linguagens. Primeiro, porque sabemos que todas as linguagens são importantes e que cada ser humano tem maneiras de aprender que levam em conta características diferenciadas. Assim, essa metodologia inova ao facilitar a emergência de problemas que envolvem diferentes linguagens tanto do ponto de vista da forma quanto do conteúdo”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.81).

Capítulo 7

“Os projetos demandam a criação de uma escuta atenta e de um olhar perspicaz, isto é, uma desenvolvida capacidade de observar, de escutar do docente para ver o que está circulando no grupo, quais os fragmentos que estão vindo à tona, quais os

interesses e as necessidades do grupo. É preciso ainda conhecer e registrar os modos como cada criança se envolve e participa na construção dos conhecimentos propostos em um projeto”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.85).

“Ser professor, como tantas outras profissões, não é só estar na escola na hora da aula, é ter outro tipo de presença. É paixão, é encantamento com o mundo e as pessoas. É ligar o mundo e o conhecimento à vida dos alunos na escola “O professor ao olhar e ver qualquer coisa como um filme, um livro, um quadro, procura formas de articular com a escola”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.87).

“Para o grupo de alunos, os projetos propiciam a criação de uma história de vida coletiva, com significados compartilhados. Eles estimulam a aprendizagem do diálogo, do debate, da argumentação, do aprender a ouvir os outros, do cotejar diferentes pontos de vista, do confronto de opiniões, do negociar significados, da construção coletiva, da cooperação e da democracia”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.87).

“A escola tem força e poder político na constituição de sujeitos que saibam pensar, falar, criticar e construir relações de ajuda, elaborando sentidos tanto para as suas vidas como para o mundo. Somos, como disse Otto Bauer, uma comunidade de destino. Talvez hoje, mais do que nunca, conheçamos nossa interdependência, nosso caminho comum. Vivemos em uma sociedade de risco, no qual a vida, a consciência e o destino dos seres humanos estão permanentemente ameaçados”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.92).

Capítulo 8:

“A expressão documentação pedagógica tem sido utilizada para registrar e problematizar essa forma de acompanhar e potencializar o desenvolvimento de um trabalho pedagógico e as aprendizagens das crianças pequenas”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 94).

“O principal objetivo da documentação é compreendermos o que ocorre no trabalho pedagógico e o modo como somos professores, ou seja, o que pensamos das crianças, o que valorizamos das suas produções, criando, ao mesmo tempo, um espaço concreto para conversarmos com as famílias e as crianças sobre o desenvolvimento e as aprendizagens”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 94-95).

“Por outro lado, a documentação pedagógica como prática reflexiva e democrática amplia a auto-reflexividade e, conseqüentemente, estimula uma pedagogia reflexiva e comunicativa a partir da discussão em equipe das práticas cotidianamente desenvolvidas”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 95).

“Os procedimentos que utilizamos para avaliar nossos alunos em sala de aula revelam nossas concepções sobre a aprendizagem, a infância e a educação, expondo, assim, os modelos teóricos que nos apoiam”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 97).

“Estava lançado, então, um desafio: elaborar uma avaliação apropriada, autêntica, significativa e dinâmica, baseada no contexto de um grupo de crianças e na experiência real de cada criança particularmente”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.100).

“Nesse sentido, o grande desafio que se impõe consiste em propor situações de aprendizagem que também sejam avaliativas, em observar os alunos e em refletir”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.101).

Capítulo 9:

“Temos a possibilidade de observar que cada sujeito tem um percurso pessoal e que o acompanhamento das aprendizagens é a única maneira não valorizar apenas o resultado, mas sim dar valor e visibilidade a todo o percurso construído no processo de aprendizagem”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 103).

“Como já afirmamos anteriormente, vários são os instrumentos de que poderemos nos valer para construirmos uma consistente e qualificada documentação pedagógica. Dentre eles, podemos destacar: O diário de campo, os anedotários, o diário de aula, o livro da vida ou da memória do grupo, as planilhas, as entrevistas, debates ou conversas, relatórios narrativos de acompanhamento das crianças e relatórios narrativos de estudos realizados”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 104-111).

“Os arquivos biográficos constituem-se em valiosos documentos de acompanhamento que busca oferecer aos protagonistas a oportunidade de reouvir, revisitar, relembrar experiências e acontecimentos que marcaram significativamente suas histórias na escola de educação infantil”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 112).

“Os portfólios não são apenas seleção dos materiais. É preciso apreciar, analisar, interpretar, construir sentidos, planejar o futuro, criar uma narrativa afinal”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 112).

Capítulo 10:

“Esse melhor significa certamente um espaço que ao mesmo tempo acolha e desafie as crianças, com o proposição de atividades que promovam a sua autonomia em todos os sentidos, a impregnação de todas as formas de expressão artística e das diferentes linguagens que possam ser promovidas junto a elas”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 117).

“Portanto, escutar, compreender, reorganizar, ofertar, perguntar como condição fundamental daquilo que educadores e crianças fazem na escola. É dessa forma que suas inteligências se produzem, em colaboração, no contexto da escola”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 119).

“A responsabilidade que se impõe a todos nós, educadores, está em poder propiciar às nossas crianças uma afinada sintonia com o futuro condicionada pelo presente.” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 125).

NÚCLEO: AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PROF^a. COORDENADORA: RACHEL FREITAS PEREIRA
PROF^a. SUPERVISORA: DYNARA SILVEIRA
DISCENTE: LUIZA GONÇALVES SILVA MORALES

FICHAMENTO

Referência: BARBOSA, M. C.; HORN, M. da G. S. Projetos Pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Citações:

Capítulo 1:

“Na passagem do século XIX para o século XX, foi constituído um movimento educacional denominado Escola Nova, que teve um papel muito importante no questionamento aos novos sistemas educacionais que emergiam no mundo ocidental. Ao problematizar a escolarização, fazia uma severa crítica à escola tradicional, bem como às concepções de criança, de aprendizagem e de ensino. Esse movimento uniu educadores de vários pontos da Europa e da América do Norte, estendendo-se também para outros continentes”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 16).

“Uma das razões que encorajaram a pedagogia de projetos vem da necessidade de quebrar o quadro coercitivo dos programas escolares para suscitar certa criatividade”. (BOUTINET, apud BARBOSA; HORN; 2008, p. 16).

“Os escolanovistas procuravam criar formas de organização do ensino que tivessem características como a globalização dos conhecimentos, o atendimento aos interesses e às necessidades dos alunos, a sua participação no processo de aprendizagem, uma nova didática e a reestruturação da escola e da sala de aula”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 16).

“A função primordial da escola seria, então, a de auxiliar a criança a compreender o mundo por meio da pesquisa, do debate e da solução de problemas, devendo ocorrer uma constante inter-relação entre as atividades escolares e as necessidades e os interesses das crianças e das comunidades”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 17).

“Quatro passos eram considerados norteadores da planificação de um projeto: decidir o propósito do projeto, realizar um plano de trabalho para sua resolução, executar o plano projetado e julgar o trabalho realizado”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 18).

“Dewey afirmava que ‘projetar e realizar é viver em liberdade’ e levantava como princípios fundamentais para a elaboração de projetos na escola: princípio da intenção, princípio da situação –problema, princípio da ação, princípio da ação, princípio da real experiência anterior, princípio da investigação científica, princípio da integração, princípio da prova final e o princípio da eficácia social”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 18).

Capítulo 2:

“Podemos pensar no que tem sido denominada como a ‘crise da escola’, isto é, ao fato de grande parte da população ter tido acesso á escolaridade ao longo do século, porém essa frequência não ter sido garantido a aprendizagem”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 23-24).

“Aponta-se para uma urgente necessidade de modificação da estruturação e organização da vida escolar, com o intuito de construir significados para as aprendizagens e para a experiência dos alunos”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p.24).

“Conhecer é estabelecer um diálogo com incerteza. É imprescindível refutarmos as simplificações, pois o conhecimento está cada vez mais emaranhado, e todas as situações complexas incluem um percentual de erro. A verdade, portanto, não é absoluta, ela é construída e histórica. Tomar de empréstimo essas noções da ciência pode ajudar a pensar a escola como espaço privilegiado nas sociedades contemporâneas para a aquisição e a problematização do conhecimento”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 24-25).

“O socioconstrutivismo, representado pelas ideias de H. Wallon e de Vygotsky, aponta para a superação de polarização entre o inato e o ambiental, afirmando que o conhecimento é construído socialmente, a partir das possibilidades de interações entre os sujeitos e o ambiente físico e social onde estão inseridos. Não só a escola, mas todo o ambiente ensina – e aprender significa criar a cultura”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 25).

“Compreender etimológica e pedagogicamente o que é projetar torna-se fundamental para construirmos nossos próprios caminhos nessa trajetória”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 30).

Capítulo 3:

“Um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamentos e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 31).

“Há sempre um momento de decisão inicial e de avaliação final, mas a forma como os momentos são articulados, subdivididos e organizados fica a critério do grupo de alunos e educadores, bem como do tipo de situação educativa”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 33).

“Os projetos são um dos muitos modos de organizar as práticas educativas. Eles indicam uma ação intencional, planejada coletivamente, que tenha alto valor educativo, com uma estratégia concreta e consciente, visando á obtenção de determinado alvo”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 33-34).

“Projetar é como construir um puzzle cujas peças estão dentro da caixa, mas não há na tampa o desenho da figura final. Monta-se, tenta-se, procuram-se aquelas que têm conteúdo ou forma semelhantes e, aos poucos, vai emergindo uma surpreendente figura. Os conteúdos são peças do quebra- cabeça e somente ganham significação quando relacionados em um contexto”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 34).

Capítulo 4:

“Os projetos abrem para a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não-linear, propiciando ás crianças aprender através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 35).

“É necessário que se encontrem interrogações nos percursos que as crianças fazem. Para tanto, é fundamental “emergir-las” em experiências e vivências complexas que justamente investiguem sua curiosidade. Nessas situações, é importante ressignificar as diferentes formas de interpretar, representar e simbolizar tais vivências, por meio do desenho, da expressão corporal, do contato com diferentes matérias”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 37).

“Para construir uma programação curricular flexível, é preciso em primeiro lugar, redefinir e construir, de forma sintética e clara, os objetivos que temos para a educação das crianças pequenas e os conhecimentos que consideramos essenciais para a sua inserção no mundo”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 38).

“Muitas escolar também estão permanentemente querendo agradar aos pais e entram nesse “barco” da sociedade de consumo: é preciso comemorar o dia do amigo, da família, das avós, das mães, dos pais, do coelho e do papai Noel...É claro que manter tradições culturais, cívicas e/ou religiosas é algo fundamental para as crianças pequenas e precisa constar no currículo, mas o importante é a construção do sentido

dessas práticas e não apenas a comemoração”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p.. 40).

“Os currículos privilegiam as disciplinas de fundamentos e as metodologias de ensino, que dificilmente agregam uma revisão dos conhecimentos curriculares que podem (ou devem) ser trabalhados mais do que aquilo que vai ser estudado. Assim, em sua prática, os professores ensinam o que há de senso comum, com conhecimentos simplórios, muitas vezes aqueles que adquiriram em sua própria infância, isto é, conhecimento desatualizado, fragmentado e óbvio”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 40).

“É importante ponderar que trabalhar com projetos de trabalho implica considerar o que as crianças já sabem sobre o tema em discussão. Essa forma de estruturar o ensino levam em conta possibilidades, necessidades e características dos alunos, favorecendo um estudo multidisciplinar”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 45).

“O que importa realmente na construção de um projeto de trabalho é a reflexão que fazemos sobre uma dada situação e o problema que se aponta a partir dela”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 51).

Capítulo 5

“Nessa dimensão, a pedagogia de projetos indica uma ação concreta, voluntária e consciente, que é decidida tendo-se em vista a obtenção de alvo formativo determinado e preciso. Para construir um projeto na prática escolar, é importante refletir sobre uma situação, o problema global dos fenômenos, a realidade factual, e não sobre a interpretação teórica já sistematizada nas disciplinas”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.53).

“A postura pedagógica implicada nessa abordagem provoca muitas vezes certa insegurança aos educadores, já que eles não podem ter, desde o primeiro momento, o mapeamento do projeto como um todo, pois este será elaborado paulatinamente pela ação, pela avaliação e pelo replanejamento”. (BARBOSA; HORN, 2008, P.54).

“É igualmente importante fazer uma boa constituição, uma especificação de um recorte; afinal, a exposição do problema não resolve por si só a questão, porém auxilia a encontrar caminhos para a sua resolução. Assegurar que, desde o princípio, os elementos necessários para encaminhar o processo de solução das questões estejam claros é fundamental”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.54).

“O grupo dá continuidade ao trabalho com a organização de situações nas quais as crianças levantam propostas, organizam listas, quadros e redes com múltiplas ligações, delineando-as como um mapa conceitual. O confronto de ideias aparece muitas vezes nesse momento, no que diz respeito tanto às concepções quanto aos modos de encaminhamento do trabalho”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.56).

“Um dos pontos relevantes da pedagogia de projetos é que as crianças participam da gestão desse processo, propiciando-se, assim, que o poder do planejamento seja

distribuído entre os adultos e as crianças. Para poder ter controle sobre o planejamento, é preciso que este “saia” do caderno da professora (compartilhado apenas com a coordenação pedagógica) e passe para formas coletivas de registro”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.58)

“Ao lado disso, a comunidade e, em especial, os pais são ótimos informantes para as crianças. Para que eles acompanhem os trabalhos escolares, é importante que a escola mantenha-os informados sobre os trabalhos que estão sendo realizados pelas crianças e sobre os temas estudados. Essa comunicação pode ser feita por meio de reuniões, bilhetes, cartazes afixados na sala de aula ou no hall de entrada da escola. Este é um momento de que as crianças gostam muito. O planejamento necessita ser retomado continuamente. Surgem imprevistos que precisam ser solucionados, e o acompanhamento do professor é fundamental”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.59).

“Os materiais produzidos nesse momento poderão constituir-se na memória do trabalho e também em uma fonte de consulta para as crianças quando colocados à disposição no centro da documentação. À medida que as informações vão sendo organizadas pelo adulto e pelas crianças, torna-se evidente o que já se sabe, o que se sabe pouco e a previsão de novos encaminhamentos ao trabalho”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.60).

“Após a investigação, são necessários momentos coletivos, nos quais a constelação de elementos trabalhados ao longo do projeto são reinventados, passando de matéria-prima para uma reconstituição narrativa da experiência. Aqui se desenvolve a habilidade de interpretar e coordenar as ideias encontradas, bem como de formular conceitos, a partir de uma organização difusa, e montar um conjunto com sentido”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.62).

“Depois de o material estar organizado, as crianças podem expô-lo recontando e narrando-o através de diferentes linguagens. A avaliação do trabalho desenvolvido é feita a partir do reencontro com a situação-problema levantada inicialmente, tendo por base os comentários e as descobertas feitas sobre o que foi proposto e o que foi realizado”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.65).

Capítulo 6

“Na creche, desde muito pequenas, elas aperfeiçoam as experiências que já existem e adquirem novas estratégias. Portanto, ao agir sobre o mundo, as crianças desenvolvem-se e constroem aprendizagens. Na abordagem de Wallon, o conceito de meio e suas implicações no desenvolvimento infantil são fundamentais: para ele, qualquer ser humano é biologicamente social e, por conseguinte, deve adaptar-se ao meio, no qual todas as trocas produzidas são a chave para as demais”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.72).

“Com essas características, fica evidente que as crianças bem pequenas necessitam de um modo muito específico de organização do trabalho pedagógico e do ambiente físico. Nessa perspectiva, os projetos podem constituir-se em um eficiente instrumento de trabalho para os educadores que atuam com essa faixa etária”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.72).

“Os projetos com bebês têm seus temas derivados basicamente da observação sistemática, da leitura que a educadora realiza do grupo e de cada criança. Ela deve prestar muita atenção ao modo como as crianças agem e procurar dar significado às suas manifestações. É a partir dessas observações que vai encontrar os temas, os problemas, a questão referente aos projetos”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.74).

“O trabalho organizado desse modo abre a possibilidade de aprendermos utilizando diferentes linguagens. Primeiro, porque sabemos que todas as linguagens são importantes e que cada ser humano tem maneiras de aprender que levam em conta características diferenciadas. Assim, essa metodologia inova ao facilitar a emergência de problemas que envolvem diferentes linguagens tanto do ponto de vista da forma quanto do conteúdo”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.81).

Capítulo 7

“Os projetos demandam a criação de uma escuta atenta e de um olhar perspicaz, isto é, uma desenvolvida capacidade de observar, de escutar do docente para ver o que está circulando no grupo, quais os fragmentos que estão vindo à tona, quais os interesses e as necessidades do grupo. É preciso ainda conhecer e registrar os modos como cada criança se envolve e participa na construção dos conhecimentos propostos em um projeto”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.85).

“Ser professor, como tantas outras profissões, não é só estar na escola na hora da aula, é ter outro tipo de presença. É paixão, é encantamento com o mundo e as pessoas. É ligar o mundo e o conhecimento à vida dos alunos na escola “O professor ao olhar e ver qualquer coisa como um filme, um livro, um quadro, procura formas de articular com a escola”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.87).

“Para o grupo de alunos, os projetos propiciam a criação de uma história de vida coletiva, com significados compartilhados. Eles estimulam a aprendizagem do diálogo, do debate, da argumentação, do aprender a ouvir os outros, do cotejar diferentes pontos de vista, do confronto de opiniões, do negociar significados, da construção coletiva, da cooperação e da democracia”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.87).

“A escola tem força e poder político na constituição de sujeitos que saibam pensar, falar, criticar e construir relações de ajuda, elaborando sentidos tanto para as suas vidas como para o mundo. Somos, como disse Otto Bauer, uma comunidade de destino. Talvez hoje, mais do que nunca, conheçamos nossa interdependência, nosso caminho comum. Vivemos em uma sociedade de risco, no qual a vida, a consciência e o destino dos seres humanos estão permanentemente ameaçados”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.92).

Capítulo 8:

“A expressão documentação pedagógica tem sido utilizada para registrar e problematizar essa forma de acompanhar e potencializar o desenvolvimento de um trabalho pedagógico e as aprendizagens das crianças pequenas”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 94).

“O principal objetivo da documentação é compreendermos o que ocorre no trabalho pedagógico e o modo como somos professores, ou seja, o que pensamos das crianças, o que valorizamos das suas produções, criando, ao mesmo tempo, um espaço concreto para conversarmos com as famílias e as crianças sobre o desenvolvimento e as aprendizagens”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 94-95).

“Por outro lado, a documentação pedagógica como prática reflexiva e democrática amplia a auto-reflexividade e, conseqüentemente, estimula uma pedagogia reflexiva e comunicativa a partir da discussão em equipe das práticas cotidianamente desenvolvidas”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 95).

“Os procedimentos que utilizamos para avaliar nossos alunos em sala de aula revelam nossas concepções sobre a aprendizagem, a infância e a educação, expondo, assim, os modelos teóricos que nos apoiam”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 97).

“Estava lançado, então, um desafio: elaborar uma avaliação apropriada, autêntica, significativa e dinâmica, baseada no contexto de um grupo de crianças e na experiência real de cada criança particularmente”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.100).

“Nesse sentido, o grande desafio que se impõe consiste em propor situações de aprendizagem que também sejam avaliativas, em observar os alunos e em refletir”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.101).

Capítulo 9:

“Temos a possibilidade de observar que cada sujeito tem um percurso pessoal e que o acompanhamento das aprendizagens é a única maneira não valorizar apenas o resultado, mas sim dar valor e visibilidade a todo o percurso construído no processo de aprendizagem”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 103).

“Como já afirmamos anteriormente, vários são os instrumentos de que poderemos nos valer para construirmos uma consistente e qualificada documentação pedagógica. Dentre eles, podemos destacar: O diário de campo, os anedotários, o diário de aula, o livro da vida ou da memória do grupo, as planilhas, as entrevistas, debates ou conversas, relatórios narrativos de acompanhamento das crianças e relatórios narrativos de estudos realizados”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 104-111).

“Os arquivos biográficos constituem-se em valiosos documentos de acompanhamento que busca oferecer aos protagonistas a oportunidade de reouvir, visitar, lembrar experiências e acontecimentos que marcaram significativamente suas histórias na escola de educação infantil”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 112).

“Os portfólios não são apenas seleção dos materiais. É preciso apreciar, analisar, interpretar, construir sentidos, planejar o futuro, criar uma narrativa afinal”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 112).

Capítulo 10:

“Esse melhor significa certamente um espaço que ao mesmo tempo acolha e desafie as crianças, com o proposição de atividades que promovam a sua autonomia em todos os sentidos, a impregnação de todas as formas de expressão artística e das diferentes linguagens que possam ser promovidas junto a elas”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 117).

“Portanto, escutar, compreender, reorganizar, ofertar, perguntar como condição fundamental daquilo que educadores e crianças fazem na escola. É dessa forma que suas inteligências se produzem, em colaboração, no contexto da escola”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 119).

“A responsabilidade que se impõe a todos nós, educadores, está em poder propiciar às nossas crianças uma afinada sintonia com o futuro condicionada pelo presente.” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 125).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PIBID
SUBPROJETO: PEDAGOGIA LICENCIATURA
NÚCLEO: AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PROF^a. COORDENADORA: RACHEL FREITAS PEREIRA
PROF^a. SUPERVISORA: DYNARA SILVEIRA
DISCENTE: LUIZA GONÇALVES SILVA MORALES

FICHAMENTO

Referência: BARBOSA, M. C.; HORN, M. da G. S. Projetos Pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Citações:

Capítulo 1:

“Na passagem do século XIX para o século XX, foi constituído um movimento educacional denominado Escola Nova, que teve um papel muito importante no questionamento aos novos sistemas educacionais que emergiam no mundo ocidental. Ao problematizar a escolarização, fazia uma severa crítica à escola tradicional, bem como às concepções de criança, de aprendizagem e de ensino. Esse movimento uniu educadores de vários pontos da Europa e da América do Norte, estendendo-se também para outros continentes”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 16).

“Uma das razões que encorajaram a pedagogia de projetos vem da necessidade de quebrar o quadro coercitivo dos programas escolares para suscitar certa criatividade”. (BOUTINET, apud BARBOSA; HORN; 2008, p. 16).

“Os escolanovistas procuravam criar formas de organização do ensino que tivessem características como a globalização dos conhecimentos, o atendimento aos interesses e às necessidades dos alunos, a sua participação no processo de aprendizagem, uma nova didática e a reestruturação da escola e da sala de aula”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 16).

“A função primordial da escola seria, então, a de auxiliar a criança a compreender o mundo por meio da pesquisa, do debate e da solução de problemas, devendo ocorrer uma constante inter-relação entre as atividades escolares e as necessidades e os interesses das crianças e das comunidades”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 17).

“Quatro passos eram considerados norteadores da planificação de um projeto: decidir o propósito do projeto, realizar um plano de trabalho para sua resolução, executar o plano projetado e julgar o trabalho realizado”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 18).

“Dewey afirmava que ‘projetar e realizar é viver em liberdade’ e levantava como princípios fundamentais para a elaboração de projetos na escola: princípio da intenção, princípio da situação –problema, princípio da ação, princípio da ação, princípio da real experiência anterior, princípio da investigação científica, princípio da integração, princípio da prova final e o princípio da eficácia social”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 18).

Capítulo 2:

“Podemos pensar no que tem sido denominada como a ‘crise da escola’, isto é, ao fato de grande parte da população ter tido acesso á escolaridade ao longo do século, porém essa frequência não ter sido garantido a aprendizagem”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 23-24).

“Aponta-se para uma urgente necessidade de modificação da estruturação e organização da vida escolar, com o intuito de construir significados para as aprendizagens e para a experiência dos alunos”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p.24).

“Conhecer é estabelecer um diálogo com incerteza. É imprescindível refutarmos as simplificações, pois o conhecimento está cada vez mais emaranhado, e todas as situações complexas incluem um percentual de erro. A verdade, portanto, não é absoluta, ela é construída e histórica. Tomar de empréstimo essas noções da ciência pode ajudar a pensar a escola como espaço privilegiado nas sociedades contemporâneas para a aquisição e a problematização do conhecimento”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 24-25).

“O socioconstrutivismo, representado pelas ideias de H. Wallon e de Vygotsky, aponta para a superação de polarização entre o inato e o ambiental, afirmando que o conhecimento é construído socialmente, a partir das possibilidades de interações

entre os sujeitos e o ambiente físico e social onde estão inseridos. Não só a escola, mas todo o ambiente ensina – e aprender significa criar a cultura”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 25).

“Compreender etimológica e pedagogicamente o que é projetar torna-se fundamental para construirmos nossos próprios caminhos nessa trajetória”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 30).

Capítulo 3:

“Um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamentos e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 31).

“Há sempre um momento de decisão inicial e de avaliação final, mas a forma como os momentos são articulados, subdivididos e organizados fica a critério do grupo de alunos e educadores, bem como do tipo de situação educativa”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 33).

“Os projetos são um dos muitos modos de organizar as práticas educativas. Eles indicam uma ação intencional, planejada coletivamente, que tenha alto valor educativo, com uma estratégia concreta e consciente, visando á obtenção de determinado alvo”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 33-34).

“Projetar é como construir um puzzle cujas peças estão dentro da caixa, mas não há na tampa o desenho da figura final. Monta-se, tenta-se, procuram-se aquelas que têm conteúdo ou forma semelhantes e, aos poucos, vai emergindo uma surpreendente figura. Os conteúdos são peças do quebra- cabeça e somente ganham significação quando relacionados em um contexto”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 34).

Capítulo 4:

“Os projetos abrem para a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não-linear, propiciando ás crianças aprender através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 35).

“É necessário que se encontrem interrogações nos percursos que as crianças fazem. Para tanto, é fundamental “emergir-las” em experiências e vivências complexas que justamente investiguem sua curiosidade. Nessas situações, é importante ressignificar as diferentes formas de interpretar, representar e simbolizar tais vivências, por meio do desenho, da expressão corporal, do contato com diferentes matérias”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 37).

“Para construir uma programação curricular flexível, é preciso em primeiro lugar, redefinir e construir, de forma sintética e clara, os objetivos que temos para a educação das crianças pequenas e os conhecimentos que consideramos essenciais para a sua inserção no mundo”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 38).

“Muitas escolas também estão permanentemente querendo agradar aos pais e entram nesse “barco” da sociedade de consumo: é preciso comemorar o dia do amigo, da família, das avós, das mães, dos pais, do coelho e do papai Noel...É claro que manter tradições culturais, cívicas e/ou religiosas é algo fundamental para as crianças pequenas e precisa constar no currículo, mas o importante é a construção do sentido dessas práticas e não apenas a comemoração”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 40).

“Os currículos privilegiam as disciplinas de fundamentos e as metodologias de ensino, que dificilmente agregam uma revisão dos conhecimentos curriculares que podem (ou devem) ser trabalhados mais do que aquilo que vai ser estudado. Assim, em sua prática, os professores ensinam o que há de senso comum, com conhecimentos simplórios, muitas vezes aqueles que adquiriram em sua própria infância, isto é, conhecimento desatualizado, fragmentado e óbvio”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 40).

“É importante ponderar que trabalhar com projetos de trabalho implica considerar o que as crianças já sabem sobre o tema em discussão. Essa forma de estruturar o ensino leva em conta possibilidades, necessidades e características dos alunos, favorecendo um estudo multidisciplinar”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 45).

“O que importa realmente na construção de um projeto de trabalho é a reflexão que fazemos sobre uma dada situação e o problema que se aponta a partir dela”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 51).

Capítulo 5

“Nessa dimensão, a pedagogia de projetos indica uma ação concreta, voluntária e consciente, que é decidida tendo-se em vista a obtenção de alvo formativo determinado e preciso. Para construir um projeto na prática escolar, é importante refletir sobre uma situação, o problema global dos fenômenos, a realidade factual, e não sobre a interpretação teórica já sistematizada nas disciplinas”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.53).

“A postura pedagógica implicada nessa abordagem provoca muitas vezes certa insegurança aos educadores, já que eles não podem ter, desde o primeiro momento,

o mapeamento do projeto como um todo, pois este será elaborado paulatinamente pela ação, pela avaliação e pelo replanejamento”. (BARBOSA; HORN, 2008, P.54).

“É igualmente importante fazer uma boa constituição, uma especificação de um recorte; afinal, a exposição do problema não resolve por si só a questão, porém auxilia a encontrar caminhos para a sua resolução. Assegurar que, desde o princípio, os elementos necessários para encaminhar o processo de solução das questões estejam claros é fundamental”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.54).

“O grupo dá continuidade ao trabalho com a organização de situações nas quais as crianças levantam propostas, organizam listas, quadros e redes com múltiplas ligações, delineando-as como um mapa conceitual. O confronto de ideias aparece muitas vezes nesse momento, no que diz respeito tanto às concepções quanto aos modos de encaminhamento do trabalho”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.56).

“Um dos pontos relevantes da pedagogia de projetos é que as crianças participam da gestão desse processo, propiciando-se, assim, que o poder do planejamento seja distribuído entre os adultos e as crianças. Para poder ter controle sobre o planejamento, é preciso que este “saia” do caderno da professora (compartilhado apenas com a coordenação pedagógica) e passe para formas coletivas de registro”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.58)

“Ao lado disso, a comunidade e, em especial, os pais são ótimos informantes para as crianças. Para que eles acompanhem os trabalhos escolares, é importante que a escola mantenha-os informados sobre os trabalhos que estão sendo realizados pelas crianças e sobre os temas estudados. Essa comunicação pode ser feita por meio de reuniões, bilhetes, cartazes afixados na sala de aula ou no hall de entrada da escola. Este é um momento de que as crianças gostam muito. O planejamento necessita ser retomado continuamente. Surgem imprevistos que precisam ser solucionados, e o acompanhamento do professor é fundamental”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.59).

“Os materiais produzidos nesse momento poderão constituir-se na memória do trabalho e também em uma fonte de consulta para as crianças quando colocados à disposição no centro da documentação. À medida que as informações vão sendo organizadas pelo adulto e pelas crianças, torna-se evidente o que já se sabe, o que se sabe pouco e a previsão de novos encaminhamentos ao trabalho”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.60).

“Após a investigação, são necessários momentos coletivos, nos quais a constelação de elementos trabalhados ao longo do projeto são reinventados, passando de matéria-prima para uma reconstituição narrativa da experiência. Aqui se desenvolve a habilidade de interpretar e coordenar as ideias encontradas, bem como de formular conceitos, a partir de uma organização difusa, e montar um conjunto com sentido”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.62).

“Depois de o material estar organizado, as crianças podem expô-lo recontando e narrando-o através de diferentes linguagens. A avaliação do trabalho desenvolvido é feita a partir do reencontro com a situação-problema levantada inicialmente, tendo por base os comentários e as descobertas feitas sobre o que foi proposto e o que foi realizado”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.65).

Capítulo 6

“Na creche, desde muito pequenas, elas aperfeiçoam as experiências que já existem e adquirem novas estratégias. Portanto, ao agir sobre o mundo, as crianças desenvolvem-se e constroem aprendizagens. Na abordagem de Wallon, o conceito de meio e suas implicações no desenvolvimento infantil são fundamentais: para ele, qualquer ser humano é biologicamente social e, por conseguinte, deve adaptar-se ao meio, no qual todas as trocas produzidas são a chave para as demais”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.72).

“Com essas características, fica evidente que as crianças bem pequenas necessitam de um modo muito específico de organização do trabalho pedagógico e do ambiente físico. Nessa perspectiva, os projetos podem constituir-se em um eficiente instrumento de trabalho para os educadores que atuam com essa faixa etária”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.72).

“Os projetos com bebês têm seus temas derivados basicamente da observação sistemática, da leitura que a educadora realiza do grupo e de cada criança. Ela deve prestar muita atenção ao modo como as crianças agem e procurar dar significado às suas manifestações. É a partir dessas observações que vai encontrar os temas, os problemas, a questão referente aos projetos”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.74).

“O trabalho organizado desse modo abre a possibilidade de aprendermos utilizando diferentes linguagens. Primeiro, porque sabemos que todas as linguagens são importantes e que cada ser humano tem maneiras de aprender que levam em conta características diferenciadas. Assim, essa metodologia inova ao facilitar a emergência de problemas que envolvem diferentes linguagens tanto do ponto de vista da forma quanto do conteúdo”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.81).

Capítulo 7

“Os projetos demandam a criação de uma escuta atenta e de um olhar perspicaz, isto é, uma desenvolvida capacidade de observar, de escutar do docente para ver o que está circulando no grupo, quais os fragmentos que estão vindo à tona, quais os interesses e as necessidades do grupo. É preciso ainda conhecer e registrar os modos como cada criança se envolve e participa na construção dos conhecimentos propostos em um projeto”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.85).

“Ser professor, como tantas outras profissões, não é só estar na escola na hora da aula, é ter outro tipo de presença. É paixão, é encantamento com o mundo e as pessoas. É ligar o mundo e o conhecimento à vida dos alunos na escola “O professor ao olhar e ver qualquer coisa como um filme, um livro, um quadro, procura formas de articular com a escola”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.87).

“Para o grupo de alunos, os projetos propiciam a criação de uma história de vida coletiva, com significados compartilhados. Eles estimulam a aprendizagem do diálogo, do debate, da argumentação, do aprender a ouvir os outros, do cotejar diferentes pontos de vista, do confronto de opiniões, do negociar significados, da construção coletiva, da cooperação e da democracia”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.87).

“A escola tem força e poder político na constituição de sujeitos que saibam pensar, falar, criticar e construir relações de ajuda, elaborando sentidos tanto para as suas vidas como para o mundo. Somos, como disse Otto Bauer, uma comunidade de destino. Talvez hoje, mais do que nunca, conhecemos nossa interdependência, nosso caminho comum. Vivemos em uma sociedade de risco, no qual a vida, a consciência e o destino dos seres humanos estão permanentemente ameaçados”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.92).

Capítulo 8:

“A expressão documentação pedagógica tem sido utilizada para registrar e problematizar essa forma de acompanhar e potencializar o desenvolvimento de um trabalho pedagógico e as aprendizagens das crianças pequenas”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 94).

“O principal objetivo da documentação é compreendermos o que ocorre no trabalho pedagógico e o modo como somos professores, ou seja, o que pensamos das crianças, o que valorizamos das suas produções, criando, ao mesmo tempo, um espaço concreto para conversarmos com as famílias e as crianças sobre o desenvolvimento e as aprendizagens”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 94-95).

“Por outro lado, a documentação pedagógica como prática reflexiva e democrática amplia a auto-reflexividade e, conseqüentemente, estimula uma pedagogia reflexiva e comunicativa a partir da discussão em equipe das práticas cotidianamente desenvolvidas”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 95).

“Os procedimentos que utilizamos para avaliar nossos alunos em sala de aula revelam nossas concepções sobre a aprendizagem, a infância e a educação, expondo, assim, os modelos teóricos que nos apoiam”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 97).

“Estava lançado, então, um desafio: elaborar uma avaliação apropriada, autêntica, significativa e dinâmica, baseada no contexto de um grupo de crianças e na experiência real de cada criança particularmente”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.100).

“Nesse sentido, o grande desafio que se impõe consiste em propor situações de aprendizagem que também sejam avaliativas, em observar os alunos e em refletir”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.101).

Capítulo 9:

“Temos a possibilidade de observar que cada sujeito tem um percurso pessoal e que o acompanhamento das aprendizagens é a única maneira não valorizar apenas o resultado, mas sim dar valor e visibilidade a todo o percurso construído no processo de aprendizagem”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 103).

“Como já afirmamos anteriormente, vários são os instrumentos de que poderemos nos valer para construirmos uma consistente e qualificada documentação pedagógica.

Dentre eles, podemos destacar: O diário de campo, os anedotários, o diário de aula, o livro da vida ou da memória do grupo, as planilhas, as entrevistas, debates ou conversas, relatórios narrativos de acompanhamento das crianças e relatórios narrativos de estudos realizados”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 104-111).

“Os arquivos biográficos constituem-se em valiosos documentos de acompanhamento que busca oferecer aos protagonistas a oportunidade de reouvir, revisitar, relembrar experiências e acontecimentos que marcaram significativamente suas histórias na escola de educação infantil”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 112).

“Os portfólios não são apenas seleção dos materiais. É preciso apreciar, analisar, interpretar, construir sentidos, planejar o futuro, criar uma narrativa afinal”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 112).

Capítulo 10:

“Esse melhor significa certamente um espaço que ao mesmo tempo acolha e desafie as crianças, com a proposição de atividades que promovam a sua autonomia em todos os sentidos, a impregnação de todas as formas de expressão artística e das diferentes linguagens que possam ser promovidas junto a elas”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 117).

“Portanto, escutar, compreender, reorganizar, ofertar, perguntar como condição fundamental daquilo que educadores e crianças fazem na escola. É dessa forma que suas inteligências se produzem, em colaboração, no contexto da escola”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 119).

“A responsabilidade que se impõe a todos nós, educadores, está em poder propiciar às nossas crianças uma afinada sintonia com o futuro condicionada pelo presente.” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 125).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PIBID
SUBPROJETO: PEDAGOGIA LICENCIATURA
NÚCLEO: AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PROF^a. COORDENADORA: RACHEL FREITAS PEREIRA
PROF^a. SUPERVISORA: DYNARA SILVEIRA
DISCENTE: LUIZA GONÇALVES SILVA MORALES

FICHAMENTO

Referência: BARBOSA, M. C.; HORN, M. da G. S. Projetos Pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Citações:

Capítulo 1:

“Na passagem do século XIX para o século XX, foi constituído um movimento educacional denominado Escola Nova, que teve um papel muito importante no questionamento aos novos sistemas educacionais que emergiam no mundo ocidental. Ao problematizar a escolarização, fazia uma severa crítica à escola tradicional, bem como às concepções de criança, de aprendizagem e de ensino. Esse movimento uniu educadores de vários pontos da Europa e da América do Norte, estendendo-se também para outros continentes”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 16).

“Uma das razões que encorajaram a pedagogia de projetos vem da necessidade de quebrar o quadro coercitivo dos programas escolares para suscitar certa criatividade”. (BOUTINET, apud BARBOSA; HORN; 2008, p. 16).

“Os escolanovistas procuravam criar formas de organização do ensino que tivessem características como a globalização dos conhecimentos, o atendimento aos interesses e às necessidades dos alunos, a sua participação no processo de aprendizagem, uma nova didática e a reestruturação da escola e da sala de aula”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 16).

“A função primordial da escola seria, então, a de auxiliar a criança a compreender o mundo por meio da pesquisa, do debate e da solução de problemas, devendo ocorrer uma constante inter-relação entre as atividades escolares e as necessidades e os interesses das crianças e das comunidades”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 17).

“Quatro passos eram considerados norteadores da planificação de um projeto: decidir o propósito do projeto, realizar um plano de trabalho para sua resolução, executar o plano projetado e julgar o trabalho realizado”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 18).

“Dewey afirmava que ‘projetar e realizar é viver em liberdade’ e levantava como princípios fundamentais para a elaboração de projetos na escola: princípio da intenção, princípio da situação –problema, princípio da ação, princípio da ação, princípio da real experiência anterior, princípio da investigação científica, princípio da integração, princípio da prova final e o princípio da eficácia social”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 18).

Capítulo 2:

“Podemos pensar no que tem sido denominada como a ‘crise da escola’, isto é, ao fato de grande parte da população ter tido acesso à escolaridade ao longo do século, porém essa frequência não ter sido garantido a aprendizagem”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 23-24).

“Aponta-se para uma urgente necessidade de modificação da estruturação e organização da vida escolar, com o intuito de construir significados para as aprendizagens e para a experiência dos alunos”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p.24).

“Conhecer é estabelecer um diálogo com incerteza. É imprescindível refutarmos as simplificações, pois o conhecimento está cada vez mais emaranhado, e todas as situações complexas incluem um percentual de erro. A verdade, portanto, não é absoluta, ela é construída e histórica. Tomar de empréstimo essas noções da ciência pode ajudar a pensar a escola como espaço privilegiado nas sociedades contemporâneas para a aquisição e a problematização do conhecimento”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 24-25).

“O socioconstrutivismo, representado pelas ideias de H. Wallon e de Vygotsky, aponta para a superação de polarização entre o inato e o ambiental, afirmando que o conhecimento é construído socialmente, a partir das possibilidades de interações entre os sujeitos e o ambiente físico e social onde estão inseridos. Não só a escola, mas todo o ambiente ensina – e aprender significa criar a cultura”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 25).

“Compreender etimológica e pedagogicamente o que é projetar torna-se fundamental para construirmos nossos próprios caminhos nessa trajetória”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 30).

Capítulo 3:

“Um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamentos e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 31).

“Há sempre um momento de decisão inicial e de avaliação final, mas a forma como os momentos são articulados, subdivididos e organizados fica a critério do grupo de alunos e educadores, bem como do tipo de situação educativa”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 33).

“Os projetos são um dos muitos modos de organizar as práticas educativas. Eles indicam uma ação intencional, planejada coletivamente, que tenha alto valor educativo, com uma estratégia concreta e consciente, visando à obtenção de determinado alvo”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 33-34).

“Projetar é como construir um puzzle cujas peças estão dentro da caixa, mas não há na tampa o desenho da figura final. Monta-se, tenta-se, procuram-se aquelas que têm

conteúdo ou forma semelhantes e, aos poucos, vai emergindo uma surpreendente figura. Os conteúdos são peças do quebra-cabeça e somente ganham significação quando relacionados em um contexto”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 34).

Capítulo 4:

“Os projetos abrem para a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não-linear, propiciando às crianças aprender através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 35).

“É necessário que se encontrem interrogações nos percursos que as crianças fazem. Para tanto, é fundamental “emergir-las” em experiências e vivências complexas que justamente investiguem sua curiosidade. Nessas situações, é importante ressignificar as diferentes formas de interpretar, representar e simbolizar tais vivências, por meio do desenho, da expressão corporal, do contato com diferentes matérias”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 37).

“Para construir uma programação curricular flexível, é preciso em primeiro lugar, redefinir e construir, de forma sintética e clara, os objetivos que temos para a educação das crianças pequenas e os conhecimentos que consideramos essenciais para a sua inserção no mundo”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 38).

“Muitas escolas também estão permanentemente querendo agradar aos pais e entram nesse “barco” da sociedade de consumo: é preciso comemorar o dia do amigo, da família, das avós, das mães, dos pais, do coelho e do papai Noel...É claro que manter tradições culturais, cívicas e/ou religiosas é algo fundamental para as crianças pequenas e precisa constar no currículo, mas o importante é a construção do sentido dessas práticas e não apenas a comemoração”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 40).

“Os currículos privilegiam as disciplinas de fundamentos e as metodologias de ensino, que dificilmente agregam uma revisão dos conhecimentos curriculares que podem (ou devem) ser trabalhados mais do que aquilo que vai ser estudado. Assim, em sua prática, os professores ensinam o que há de senso comum, com conhecimentos simplórios, muitas vezes aqueles que adquiriram em sua própria infância, isto é, conhecimento desatualizado, fragmentado e óbvio”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 40).

“É importante ponderar que trabalhar com projetos de trabalho implica considerar o que as crianças já sabem sobre o tema em discussão. Essa forma de estruturar o ensino leva em conta possibilidades, necessidades e características dos alunos, favorecendo um estudo multidisciplinar”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 45).

“O que importa realmente na construção de um projeto de trabalho é a reflexão que fazemos sobre uma dada situação e o problema que se aponta a partir dela”. (BARBOSA, Maria; HORN, Maria; 2008, p. 51).

Capítulo 5

“Nessa dimensão, a pedagogia de projetos indica uma ação concreta, voluntária e consciente, que é decidida tendo-se em vista a obtenção de alvo formativo determinado e preciso. Para construir um projeto na prática escolar, é importante refletir sobre uma situação, o problema global dos fenômenos, a realidade factual, e não sobre a interpretação teórica já sistematizada nas disciplinas”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.53).

“A postura pedagógica implicada nessa abordagem provoca muitas vezes certa insegurança aos educadores, já que eles não podem ter, desde o primeiro momento, o mapeamento do projeto como um todo, pois este será elaborado paulatinamente pela ação, pela avaliação e pelo replanejamento”. (BARBOSA; HORN, 2008, P.54).

“É igualmente importante fazer uma boa constituição, uma especificação de um recorte; afinal, a exposição do problema não resolve por si só a questão, porém auxilia a encontrar caminhos para a sua resolução. Assegurar que, desde o princípio, os elementos necessários para encaminhar o processo de solução das questões estejam claros é fundamental”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.54).

“O grupo dá continuidade ao trabalho com a organização de situações nas quais as crianças levantam propostas, organizam listas, quadros e redes com múltiplas ligações, delineando-as como um mapa conceitual. O confronto de ideias aparece muitas vezes nesse momento, no que diz respeito tanto às concepções quanto aos modos de encaminhamento do trabalho”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.56).

“Um dos pontos relevantes da pedagogia de projetos é que as crianças participam da gestão desse processo, propiciando-se, assim, que o poder do planejamento seja distribuído entre os adultos e as crianças. Para poder ter controle sobre o planejamento, é preciso que este “saia” do caderno da professora (compartilhado apenas com a coordenação pedagógica) e passe para formas coletivas de registro”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.58)

“Ao lado disso, a comunidade e, em especial, os pais são ótimos informantes para as crianças. Para que eles acompanhem os trabalhos escolares, é importante que a escola mantenha-os informados sobre os trabalhos que estão sendo realizados pelas crianças e sobre os temas estudados. Essa comunicação pode ser feita por meio de reuniões, bilhetes, cartazes afixados na sala de aula ou no hall de entrada da escola. Este é um momento de que as crianças gostam muito. O planejamento necessita ser retomado continuamente. Surgem imprevistos que precisam ser solucionados, e o acompanhamento do professor é fundamental”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.59).

“Os materiais produzidos nesse momento poderão constituir-se na memória do trabalho e também em uma fonte de consulta para as crianças quando colocados à disposição no centro da documentação. À medida que as informações vão sendo

organizadas pelo adulto e pelas crianças, torna-se evidente o que já se sabe, o que se sabe pouco e a previsão de novos encaminhamentos ao trabalho”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.60).

“Após a investigação, são necessários momentos coletivos, nos quais a constelação de elementos trabalhados ao longo do projeto são reinventados, passando de matéria-prima para uma reconstituição narrativa da experiência. Aqui se desenvolve a habilidade de interpretar e coordenar as ideias encontradas, bem como de formular conceitos, a partir de uma organização difusa, e montar um conjunto com sentido”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.62).

“Depois de o material estar organizado, as crianças podem expô-lo recontando e narrando-o através de diferentes linguagens. A avaliação do trabalho desenvolvido é feita a partir do reencontro com a situação-problema levantada inicialmente, tendo por base os comentários e as descobertas feitas sobre o que foi proposto e o que foi realizado”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.65).

Capítulo 6

“Na creche, desde muito pequenas, elas aperfeiçoam as experiências que já existem e adquirem novas estratégias. Portanto, ao agir sobre o mundo, as crianças desenvolvem-se e constroem aprendizagens. Na abordagem de Wallon, o conceito de meio e suas implicações no desenvolvimento infantil são fundamentais: para ele, qualquer ser humano é biologicamente social e, por conseguinte, deve adaptar-se ao meio, no qual todas as trocas produzidas são a chave para as demais”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.72).

“Com essas características, fica evidente que as crianças bem pequenas necessitam de um modo muito específico de organização do trabalho pedagógico e do ambiente físico. Nessa perspectiva, os projetos podem constituir-se em um eficiente instrumento de trabalho para os educadores que atuam com essa faixa etária”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.72).

“Os projetos com bebês têm seus temas derivados basicamente da observação sistemática, da leitura que a educadora realiza do grupo e de cada criança. Ela deve prestar muita atenção ao modo como as crianças agem e procurar dar significado às suas manifestações. É a partir dessas observações que vai encontrar os temas, os problemas, a questão referente aos projetos”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.74).

“O trabalho organizado desse modo abre a possibilidade de aprendermos utilizando diferentes linguagens. Primeiro, porque sabemos que todas as linguagens são importantes e que cada ser humano tem maneiras de aprender que levam em conta características diferenciadas. Assim, essa metodologia inova ao facilitar a emergência de problemas que envolvem diferentes linguagens tanto do ponto de vista da forma quanto do conteúdo”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.81).

Capítulo 7

“Os projetos demandam a criação de uma escuta atenta e de um olhar perspicaz, isto é, uma desenvolvida capacidade de observar, de escutar do docente para ver o que está circulando no grupo, quais os fragmentos que estão vindo à tona, quais os

interesses e as necessidades do grupo. É preciso ainda conhecer e registrar os modos como cada criança se envolve e participa na construção dos conhecimentos propostos em um projeto”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.85).

“Ser professor, como tantas outras profissões, não é só estar na escola na hora da aula, é ter outro tipo de presença. É paixão, é encantamento com o mundo e as pessoas. É ligar o mundo e o conhecimento à vida dos alunos na escola “O professor ao olhar e ver qualquer coisa como um filme, um livro, um quadro, procura formas de articular com a escola”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.87).

“Para o grupo de alunos, os projetos propiciam a criação de uma história de vida coletiva, com significados compartilhados. Eles estimulam a aprendizagem do diálogo, do debate, da argumentação, do aprender a ouvir os outros, do cotejar diferentes pontos de vista, do confronto de opiniões, do negociar significados, da construção coletiva, da cooperação e da democracia”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.87).

“A escola tem força e poder político na constituição de sujeitos que saibam pensar, falar, criticar e construir relações de ajuda, elaborando sentidos tanto para as suas vidas como para o mundo. Somos, como disse Otto Bauer, uma comunidade de destino. Talvez hoje, mais do que nunca, conheçamos nossa interdependência, nosso caminho comum. Vivemos em uma sociedade de risco, no qual a vida, a consciência e o destino dos seres humanos estão permanentemente ameaçados”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.92).

Capítulo 8:

“A expressão documentação pedagógica tem sido utilizada para registrar e problematizar essa forma de acompanhar e potencializar o desenvolvimento de um trabalho pedagógico e as aprendizagens das crianças pequenas”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 94).

“O principal objetivo da documentação é compreendermos o que ocorre no trabalho pedagógico e o modo como somos professores, ou seja, o que pensamos das crianças, o que valorizamos das suas produções, criando, ao mesmo tempo, um espaço concreto para conversarmos com as famílias e as crianças sobre o desenvolvimento e as aprendizagens”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 94-95).

“Por outro lado, a documentação pedagógica como prática reflexiva e democrática amplia a auto-reflexividade e, conseqüentemente, estimula uma pedagogia reflexiva e comunicativa a partir da discussão em equipe das práticas cotidianamente desenvolvidas”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 95).

“Os procedimentos que utilizamos para avaliar nossos alunos em sala de aula revelam nossas concepções sobre a aprendizagem, a infância e a educação, expondo, assim, os modelos teóricos que nos apoiam”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 97).

“Estava lançado, então, um desafio: elaborar uma avaliação apropriada, autêntica, significativa e dinâmica, baseada no contexto de um grupo de crianças e na experiência real de cada criança particularmente”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.100).

“Nesse sentido, o grande desafio que se impõe consiste em propor situações de aprendizagem que também sejam avaliativas, em observar os alunos e em refletir”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.101).

Capítulo 9:

“Temos a possibilidade de observar que cada sujeito tem um percurso pessoal e que o acompanhamento das aprendizagens é a única maneira não valorizar apenas o resultado, mas sim dar valor e visibilidade a todo o percurso construído no processo de aprendizagem”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 103).

“Como já afirmamos anteriormente, vários são os instrumentos de que poderemos nos valer para construirmos uma consistente e qualificada documentação pedagógica. Dentre eles, podemos destacar: O diário de campo, os anedotários, o diário de aula, o livro da vida ou da memória do grupo, as planilhas, as entrevistas, debates ou conversas, relatórios narrativos de acompanhamento das crianças e relatórios narrativos de estudos realizados”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 104-111).

“Os arquivos biográficos constituem-se em valiosos documentos de acompanhamento que busca oferecer aos protagonistas a oportunidade de reouvir, revisitar, relembrar experiências e acontecimentos que marcaram significativamente suas histórias na escola de educação infantil”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 112).

“Os portfólios não são apenas seleção dos materiais. É preciso apreciar, analisar, interpretar, construir sentidos, planejar o futuro, criar uma narrativa afinal”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 112).

Capítulo 10:

“Esse melhor significa certamente um espaço que ao mesmo tempo acolha e desafie as crianças, com o proposição de atividades que promovam a sua autonomia em todos os sentidos, a impregnação de todas as formas de expressão artística e das diferentes linguagens que possam ser promovidas junto a elas”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 117).

“Portanto, escutar, compreender, reorganizar, ofertar, perguntar como condição fundamental daquilo que educadores e crianças fazem na escola. É dessa forma que suas inteligências se produzem, em colaboração, no contexto da escola”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 119).

“A responsabilidade que se impõe a todos nós, educadores, está em poder propiciar às nossas crianças uma afinada sintonia com o futuro condicionada pelo presente.” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 125).

NÚCLEO: AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PROF^a. COORDENADORA: RACHEL FREITAS PEREIRA
PROF^a. SUPERVISORA: DYNARA MARTINEZ
DISCENTE: AMANDA ALMEIDA NORONHA

FICHAMENTO

Referência: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gladís. *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

BUJES, Maria Isabel E. *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap. 1, p. 13-22.

Citações diretas:

- Durante muito tempo, a educação da criança foi considerada uma responsabilidade das famílias ou do grupo social ao qual ela pertencia. Era junto aos adultos e outras crianças com os quais convivia que a criança aprendia a se tornar membro deste grupo, a participar das atrações que eram importantes para ele e a dominar os conhecimentos que eram necessários para a sua sobrevivência maternal e para enfrentar as exigências da vida adulta. (BUJES, 2001, p.13)

- O surgimento das instituições de educação infantil esteve de certa forma relacionada ao nascimento da escola e do pensamento pedagógico moderno, que pode ser localizado entre os séculos XVII. A escola, muito parecida com a que conhecemos hoje, organizou-se porque ocorreu um conjunto de possibilidades: a sociedade na Europa mudou muito com a descoberta de novas terras, com o surgimento de novos mercados e com o desenvolvimento científico, mas também com a inovação da imprensa, que permitiu que muitos tivessem acesso à leitura (da Bíblia, principalmente). (BUJES, 2001, p. 14)

- Por outro lado, também foram importantes, para o nascimento da escola moderna, uma série de outras condições: uma nova forma de encarar a infância, que lhe dava um destaque que antes não tinha; a organização de espaços destinados especialmente para educar crianças, *as escolas*; o surgimento de especialistas que falavam das características da infância, da importância deste momento na vida do sujeito e de como deveriam se organizar as aulas, os conteúdos de ensino, os horários, os alunos, distribuir recompensas e punições, enfim estabelecer o que e o como

ensinar; e, também, uma desvalorização de outros modos de educação da criança antes existentes. (BUJES, 2001, P.14)

- As creches e pré-escolas surgiram depois das escolas e o seu aparecimento tem sido muito associado com o trabalho materno fora do lar, a partir da revolução industrial. Devemos lembrar, no entanto, que isto também esteve relacionado a uma nova estrutura familiar, a conjugal, na qual pai/mãe/seus filhos passaram a construir uma nova norma, diferente daquelas famílias que se organizavam de forma ampliada, com vários adultos convivendo num mesmo espaço, possibilitando um cuidado que nem sempre estava centrado na figura materna. Outro fato que precisa ser lembrado é que muitas teorias nesta época também estavam interessadas em descrever as crianças, sua natureza moral, *suas indicações boas ou más*. Defendiam ideias de que proporcionar educação era, em alguns casos, uma forma de proteger a criança das influências negativas do seu meio e preservar-lhe a inocência, em outros, era preciso afastar a criança da ameaça da exploração, em outros, ainda, a educação dada às crianças tinha por objetivo eliminar as suas inclinações para a preguiça, a vagabundagem, que eram consideradas “características” das crianças pobres. (BUJES, 2001, p.14)

- O que se pode notar, do que foi dito até aqui, é que as creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças, políticas e sociais que ocorreram na sociedade: pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher, numa nova relação entre sexos, para citar apenas as mais evidentes. Mas, também, por razões que se identificam com o conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social. (BUJES, 2001, p.15)

- A educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: *educar e cuidar*. [...] O que se tem verificado, na prática, é que tanto os cuidados como a educação têm sido entendidos de forma muito estreita. (BUJES, 2001, p. 16)

- Ao considerarmos que a educação infantil envolve simultaneamente *cuidar e educar*, vamos perceber que esta forma de concebê-la vai ter consequências profundas na organização das experiências que ocorrem nas creches e pré-escolas, dando a elas características que vão marcar sua identidade como instituições que são diferentes da família, mas também da escola (aquela voltada para as crianças maiores de sete anos). Enquanto se mantiver a confusão de papéis que vê na família ou na escola os modelos a serem seguidos, quem perde é a criança. (BUJES, 2001, p. 17)

- Este processo de constituição dos sujeitos no mundo da cultura é o que chamamos de educação – o fenômeno pelo qual a criança (mas também os jovens e os adultos) passa não apenas a absorver a cultura do seu grupo mas também a produzi-la e a ativamente transformá-la. Isso ocorre porque o modo pelo qual compreendemos o mundo e atribuímos significado aos objetos que dele fazem parte é altamente dinâmico e se faz através de intensas trocas entre os sujeitos. Portanto, a educação não constitui um processo de transmissão cultural, mas de produção de sentidos e de criação de significados. *A forma como as instituições escolares, entre elas as creches e pré-escolas, se organizam para produzir estes processos é o currículo.* (BUJES, 2001, p.18)

- A ideia que hoje se faz do currículo é de uma caminhada, de uma trajetória, da direção que toma o processo de produção de determinados saberes, do percurso empreendido pelos alunos/as e professores/as em seus estudos. Esta ideia de produção do conhecimento, na experiência escolar, se aplica a todas as etapas do processo que se realiza nas instituições educativas, incluindo também aquelas dedicadas à educação infantil. Por essa razão, a experiência de educação das crianças já desde a creche implica a existência de um currículo. (BUJES, 2001, p.19)

- Também os currículos têm a pretensão de ser neutros, isto é, servir igualmente a todos, sem considerar que o sujeito que aprende é menina ou menino, negro/branco/amarelo/mestiço, nasceu na zona rural ou urbana, vem de uma família de migrantes ou de outra que vive há muito tempo na comunidade... Enfim, que as crianças envolvidas pela experiência curricular são caracterizadas pelas diferenças. (BUJES, 2001, p. 20)

- Ao considerarmos que vivemos em contextos culturais e históricos em permanente transformação, podemos incluir aí também a ideia de que as crianças participam igualmente desta transformação e, neste processo, acabam também transformadas pelas experiências que vivem neste mundo extremamente dinâmico. Portanto, penso que é de extrema importância nos darmos conta de que as mudanças que ocorrem com as crianças, ao longo da infância, são muito importantes e que algumas delas jamais se repetirão. Em razão disso, considero da maior relevância defender o direito da criança à sua infância, o que tem sido negado a muitas delas. (BUJES, 2001, p.21)

CRAIDY, Carmem Maria. *Educação Infantil e as Novas Definições da Legislação*. Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap. 2, p. 23-26.

- As leis são consequência de propostas que podem ser originárias do próprio governo ou de setores da sociedade organizada. Elas são sempre votadas no poder legislativo, ou seja, no Congresso Nacional, quando são leis federais, na Assembleia Legislativa, quando são leis estaduais e na Câmara de Vereadores quando são leis municipais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é uma lei federal por isso foi votada no Congresso Nacional (Câmara de Deputados e Senado Federal) e é válida para todo o País. Ela teve uma longa tramitação que durou oito anos e envolveu muitos setores da sociedade e do governo, o que exigiu muitas negociações para conseguir aprová-la. (CRAIDY, 2001, p.23)

- A LDB que regulamentou a educação infantil definiu-a como a primeira etapa da educação básica (art. 21/I) e afirmou que estas instituições têm por finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (art.29). A creche e a pré-escola têm, portanto, uma função de complementação e não de substituição da família como muitas vezes foi entendido. Assim, elas deverão integrar-se com a família e com a comunidade para que juntas possam oferecer o que a criança necessita para seu desenvolvimento e para a sua felicidade. (CRAIDY, 2001, p.25)

- Outra exigência da LDB é que todas as creches e pré-escolas existentes ou a serem criadas deverão integrar-se aos sistemas de ensino. As exigências para que essa integração seja autorizada estão sendo definidas pelo Conselho de Educação. A lei determinou ainda que até o fim da década da Educação, ou seja, no ano 2007, todos os educadores deverão estar devidamente habilitados conforme as exigências da lei. O que infelizmente não foi cumprido. (CRAIDY, 2001, p. 25)

- As Diretrizes Nacionais da Educação Infantil precisam ser conhecidas por todos os educadores da educação infantil, e também pelos pais, pois ela define tanto aspectos políticos e administrativos da educação infantil, como também, ela irá propor aspectos que devem ser observados na elaboração das propostas pedagógicas e curriculares das creches e pré-escolas. (CRAIDY, 2001, p.25)

FELIPE, Jane. *O Desenvolvimento Infantil na Perspectiva Sociointeracionista*. Piaget, Vygotsky, Wallon. Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap.3, p.27-37.

- **Henri Wallon** (1879-1962), médico francês, desenvolveu vários estudos na área da neurologia, enfatizando a plasticidade do cérebro. Wallon propôs o estudo integrado do desenvolvimento infantil, contemplando os aspectos da afetividade, da motricidade e da inteligência. Para ele, o desenvolvimento da inteligência depende das experiências oferecidas pelo meio e do grau de aproximação que o sujeito faz delas. Neste sentido, os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem, bem como os conhecimentos presentes na cultura contribuem efetivamente para formar o contexto de desenvolvimento. (FELIPE, 2001, p.28)

- **Lev Semenovich Vygotsky** (1896-1934), estudioso russo na área de história, literatura, filosofia e psicologia, teve uma intensa produção teórica, apesar de ter morrido ainda muito jovem. Para este autor, o funcionamento psicológico estrutura-se a partir das relações sociais estabelecidas entre o indivíduo e o mundo exterior. Tais relações ocorrem dentro de um contexto histórico e social, no qual a cultura desempenha um papel fundamental, fornecendo ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade. Isto permite construir uma certa ordem e uma interpretação do mundo real. Desta forma, o desenvolvimento psicológico não pode ser visto como um processo abstrato, descontextualizado ou universal. (FELIPE, 2001, p. 29)

- **Jean Piaget** (1896-1980), biólogo e epistemólogo suíço, construiu sua teoria ao longo de mais de 50 anos de pesquisa. A preocupação central de Piaget era descobrir como se estruturava o conhecimento. A teoria piagetiana afirma que conhecer significa inserir o objeto do conhecimento em um determinado sistema de relações, partindo de uma ação executada sobre o referido objeto. Tal processo envolve, portanto, a capacidade de organizar, estruturar, entender e posteriormente, com a aquisição da fala, explicar pensamentos e ações. Desta forma, a inteligência vai-se aprimorando na medida em que a criança estabelece contato com o mundo, experimentando-o ativamente. [...] (FELIPE, 2001, p.30)

- A perspectiva teórica do sociointeracionismo destaca o papel do adulto frente ao desenvolvimento infantil, cabendo-lhe proporcionar experiências diversificadas e enriquecedoras, a fim de que as crianças possam fortalecer sua autoestima e desenvolver suas capacidades. (FELIPE, 2001, p.31)

- Determinados aspectos que fazem parte do cotidiano da escola infantil podem influenciar de maneira importante o desenvolvimento das crianças. Muitas vezes estes aspectos, tais como a adaptação à escola, a alimentação, a troca de fraldas, os momentos de sono, entre outros, passam

despercebidos ou se constituem em práticas pouco discutidas no dia a dia das pessoas que lidam diretamente com a educação de crianças pequenas. No entanto, muitas dessas práticas constituem-se em pequenas violências que podem afetar negativamente o desenvolvimento infantil. Vejamos algumas delas: (FELIPE, 2001, p.32)

- **a) Adaptação:** Compete à educadora perceber quais são as características daquela criança, seu jeito de ser e de se relacionar com o novo ambiente que agora passara a frequentar, bem como a maneira como interage com os/as colegas e com as pessoas que dela cuidam/educam. É preciso respeitar ritmo de cada criança, bem como suas manifestações de medo e ansiedade. Os pais e as mães devem ter o direito de circular nas dependências da escola, recebendo todas as informações necessárias sobre a rotina desenvolvida naquela instituição. (FELIPE, 2001, p.32)

- **b) Relacionamento entre escola e pais/mães:** os responsáveis pela criança devem ser sempre informados sobre tudo o que ocorrer com ela durante o período em que estiver na instituição, bem como a forma de trabalho e a proposta pedagógica que é ali desenvolvida, Algumas creches e pré-escolas procuram manter esse dialogo através de agendas ou cadernetas onde são anotadas as informações referentes àquele dia na instituição (se a criança comeu ou dormiu bem, se caiu ou foi mordida por algum colega, etc). [...] (FELIPE, 2001, p.33)

- **c) O sono:** não deve ser entendido sempre da mesma maneira para cada faixa etária, pois cada criança possui um ritmo próprio em relação às horas de sono de que necessita para seu descanso. [...] (FELIPE, 2001, p.34)

- **d) A alimentação:** assim como as horas de sono, os momentos da alimentação são, para muitas crianças e professoras, momentos de *stress* e tortura. Na tentativa de proporcionar à criança uma alimentação variada, rica em proteínas, etc., muitos adultos acabam obrigando a criança a comer, mesmo que ela não goste ou não esteja com vontade. [...] (FELIPE, 2001, p.34)

- **e) Uso de chupetas:** as teorias psicológicas têm enfatizado a importância da fase oral para o desenvolvimento infantil. Desta forma, a boca desempenha um papel fundamental, pois é através dela que o bebê conseguirá não só o alimento, mas momentos de satisfação ao sugar o seio materno. [...] (FELIPE, 2001, p. 35)

- **f) O choro:** Há uma ansiedade muito grande dos adultos em torno das manifestações de choro da criança. No entanto, seria interessante aprendermos a escutar melhor este choro, para melhor

interpretá-lo, pois existem sutis diferenças entre um choro de angústia, fome, raiva, dor ou desconforto. [...] (FELIPE, 2001, p. 35)

- **g) Tirando as fraldas, controlando os esfíncteres:** o controle das fezes e da urina talvez seja uma das primeiras cobranças externas de socialização, constituindo-se em momentos de muita ansiedade para adultos, que, por vezes, obrigam as crianças a permanecerem longos períodos no penico até que façam suas necessidades fisiológicas. É preciso lembrar mais uma vez que não devemos estabelecer uma idade rígida para que isto se dê. Geralmente a capacidade de controlar o cocô e o xixi começa por volta dos dois anos, ou mesmo antes, para algumas crianças. (FELIPE, 2001, p.36)

PRATES, Cibele de Souza; OLIVEIRA, Máira Sanhudo de. *Temas de Saúde em Instituição de Educação Infantil*. Porto Alegre; Artmed, 2001. Cap. 4, p. 39-60.

- Saúde envolve a busca de equilíbrio físico, mental e social, bem como a relação do indivíduo com o seu ambiente. Saúde é movimento, ação. Por isso, falar sobre saúde nas Instituições de Educação Infantil implica promover ações de higiene, prevenção de doenças e de acidentes e a realização de atividades que busquem o crescimento e o desenvolvimento da criança em sua “totalidade”. Procuramos trabalhar “higiene” com a concepção de que além de prevenir a doença, também promove a saúde física e mental de cada indivíduo. (PRATES e OLIVEIRA, 2001, p.39)

- A Escola Infantil deverá comunicar aos pais ou encaminhar aos Serviços de Saúde a criança que apresentar alterações de saúde. Ficará a critério de cada instituição e de acordo com o problema apresentado, a permanência da criança naquele local. (PRATES e OLIVEIRA, 2001, p.43)

- Há situações em que se faz necessário um pronto atendimento à criança em situação de risco, antes do atendimento de um profissional da área da saúde. Para um adequado atendimento inicial dos acidentes infantis, é recomendável que a instituição disponha de uma caixa de primeiros socorros completa e mínima. A seguir, sugerimos o que pode compor esta caixa de “pequenos socorros”:

- Envelopes de gaze esterilizada acondicionada separadamente, dois rolos de atadura elástica, band-aid, esparadrapo e micropore, tesoura, algodão, cotonetes, pinças, água

oxigenada, álcool, sabão branco comum ou antisséptico e termômetro. (PRATES e OLIVEIRA, 2001, p.54)

- Objetos como: bala, pipoca, amendoim, carne, espinha de peixe, moeda, anel, tampinha de caneta, peça de brinquedo e outros pequenos objetos costumam engasgar as crianças, principalmente entre um e cinco anos de idade. (PRATES e OLIVEIRA, 2001, p.58)

- A administração de medicamentos na instituição infantil deve estar vinculada à receita médica, para segurança da criança e da própria instituição. (PRATES e OLIVEIRA, 2001, p.59)

FELIPE, Jane. *Sexualidade, Gênero e Novas Configurações Familiares: Algumas Implicações para a Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap. 5, p.61-66.

Citações diretas:

- A sexualidade está presente e faz parte da nossa vida, podendo ser vista como “a base da curiosidade, a força que nos permite elaborar e ter ideias, bem como o desejo de ser amado e valorizado à medida que aprendemos a amar e a valorizar o outro” (Britzman, 1998, p.162) (FELIPE, 2001, p.61)

- Vivemos também um momento em que as crianças têm tido amplo acesso à informação. A mídia, através das propagandas, novelas, minisséries, programas de TV, inclusive aqueles dirigidos ao público infantil, têm procurado explorar com bastante frequência cenas erotizadas dos mais diversos tipos. Alguns programas abordam a sexualidade de forma jocosa e discriminatória, como tem mostrado algumas pesquisas. É possível observar ainda o quanto homens e mulheres, meninos e meninas são vistos de forma estereotipada, mostrando o homem como agressivo, forte, racional, ousado, empreendedor e a mulher como passiva, frágil, sentimental. (FELIPE, 2001, p.61)

- Apesar de toda a informação disponível à criança hoje, muitos pais se negam a discutir com ela questões ligadas a sexo e sexualidade, com receio de que isto vá despertar nela um comportamento precoce. Muitas vezes, na tentativa de preservarem a “inocência” infantil, os pais recorrem a explicações mágicas para esclarecer questões ligadas à sexualidade, confundindo ainda mais a criança. No entanto, ela elabora suas próprias teorias a respeito da sexualidade sem a autorização dos adultos e apesar dos empecilhos colocados pela cultura. (Britzman, 1998) (FELIPE, 2001, p.62)

- Em relação à escola infantil e mesmo em outras séries do Ensino Fundamental é importante esclarecer aos pais ou responsáveis que tudo na escola pode ser transformado em tema de discussão, pois a criança tem o direito de questionar e ver quaisquer de suas dúvidas esclarecidas. Portanto, os interesses e curiosidades das crianças precisam ser trabalhados de forma clara, objetiva, de acordo com a capacidade de compreensão que possuem. As crianças convivem diariamente com cenas de sexo, em casa ou na rua, sendo inclusive erotizadas precocemente, através, por exemplo, de músicas e coreografias que simulam relação sexual,

orgasmo e várias outras situações eróticas. Além disso, muitas crianças são vítimas de abuso sexual, ouvem falar em prostituição infantil, etc. A escola segue fingindo que tais assuntos não lhe dizem respeito, preferindo silenciar na certeza de que, desta forma, estes temas passarão despercebidos aos olhos infantis. No entanto, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) é bem claro quanto ao papel que cabe ao educador e à escola, nos casos em que se constata, por exemplo, a existência de abuso sexual. (FELIPE, 2001, p.62)

- Nos últimos anos tem-se colocado no mercado muitos livros dirigidos ao público infantil que tratam de sexo e sexualidade, visando apresentar informações sobre este tema de forma clara e objetiva. Muitos deles, porém, trazem informações e conceitos distantes da realidade da criança, expressas não só nos textos, mas nas ilustrações (Felipe, 1997). Alguns livros são extremamente preconceituosos, na medida em que, por exemplo, enfatizam apenas um modelo de família - ocidental, branca, de classe média, heterossexual, em que prevalece a figura do pai, mãe e filho/a. Alguns textos chegam mesmo a apontar o casamento como condição básica para a constituição da família, excluindo assim quaisquer outras formas possíveis de relacionamentos afetivos ou configurações familiares. (FELIPE, 2001, p.64)

- Cabe, portanto, à professora fazer uma seleção criteriosa dos materiais e livros sobre este tema, pois muitos deles apresentam uma visão estereotipada e preconceituosa em relação a mulheres e homens, escolha sexual, famílias, raça, etnia e classe social.

- Muitas professoras tomam para si a responsabilidade da vigilância diante da possível orientação sexual das crianças, especialmente quando se trata de meninos. Se estes demonstram interesse em brincar com bonecas, ou se estão sistematicamente brincando de casinha com as meninas ou se fantasiando de personagens femininos, ou ainda, se apresentam quaisquer outros comportamentos considerados não apropriados ou não condizentes com suas masculinidade, são logo vistos como um problema a ser resolvido. Colocados sob suspeita em relação à sua masculinidade, muitas vezes chegam a ser encaminhados ao Serviço de Orientação Educacional e ate mesmo para tratamento psicológico. Será que cabe à professora desempenhar este papel policialesco frente aos meninos? (FELIPE, 2001, p.65)

- No entanto, cabe também às educadoras e aos educadores diluir algumas barreiras rigidamente estabelecidas em relação ao que seja apropriado para meninas e meninos. Afinal, vivemos num mundo em constante transformação e diversidade, cabendo também à escola infantil uma leitura atenta do que está à sua volta, que não permita que as diferenças entre as pessoas e os grupos se transformem em desigualdades, ferindo assim seus direitos fundamentais. (FELIPE, 2001, p.65)

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap. 6, p.67-80.

- Organizar o cotidiano das crianças na Escola Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da *leitura* que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao

lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverá lhe dar suporte. (BARBOSA e HORN, 2001, p.67)

- O cotidiano de uma Escola Infantil tem de prever momentos diferenciados que certamente não se organizarão da mesma forma para crianças maiores e menores. Diversos tipos de atividades envolverão a jornada diária das crianças e dos adultos: o horário de chegada, a alimentação, a higiene, o repouso, as brincadeiras – os jogos diversificados – como o faz-de-conta, os jogos imitativos e motores, de exploração dos materiais gráficos e plástico – os livros de história, as atividades coordenadas por adultos e outras. Todos os momentos, sejam eles desenvolvidos nos espaços abertos ou fechados deverão permitir experiências múltiplas, que estimulem a criatividade, a experimentação, a imaginação, que desenvolvam as distintas linguagens expressivas e possibilitem a interação com outras pessoas. (BARBOSA e HORN, 2001, p.68)

- **Atividades diversificadas para livre escolha:** Estas atividades permitem que as crianças escolham o que desejam fazer, desde que o ambiente em termo de materiais e espaços o permita. É comum o entendimento, *do nosso ponto de vista, equivocado* que nestes momentos a professora *se livra* da responsabilidade de intervir e acompanhar o que as crianças decidem fazer. Pelo contrário, entendemos ser este um momento adequado para interações e observações significativas do adulto junto às crianças. É importante que nos períodos de jogos de livre escolha as crianças tenham o tempo para construir a brincadeira e desenvolvê-la. [...] (BARBOSA e HORN, 2001, p.68 e 69)

- **Atividades opcionais:** São aquelas que podemos propor tendo como referência o interesse das crianças por algum fato ou acontecimento. São organizadas coletivamente, podendo se realizar em diferentes locais, dentro e fora da instituição. (BARBOSA e HORN, 2001, p.69)

- **Atividades coordenadas pelo adulto:** Geralmente são organizadas pelo adulto e proposta para todo o grupo. Estas ocasiões são importantes para se trabalhar a atenção, a concentração e a capacidade das crianças de atenderem propostas feitas coletivamente. Estas atividades podem se realizar nos espaços internos como externos das escolas. (BARBOSA e HORN, 2001, p.69)

- Atividades que envolvem o cuidado e a saúde são realizadas diariamente nas instituições de educação infantil e não podem ser consideradas na dimensão estrita de cuidados físicos. A dicotomia, muitas vezes vivida entre o cuidar e o educar deve começar a ser desmistificado. Todos os momentos podem ser pedagógicos e de cuidados no trabalho com crianças de zero a seis anos. Ao promovê-las proporcionamos cuidados básicos, ao mesmo tempo em que atentamos para a construção da autonomia, dos conceitos, das habilidades, do conhecimento físico e social. Podemos exemplificar com atividades de:

- Alimentação: progressivamente tornar a criança mais autônoma, trocar a mamadeira pelo copo, comer com a própria mão, mastigar alimentos mais sólidos, participar da higiene, da elaboração e da organização do local das refeições, servir-se do alimento.
- Higiene: lavar as mãos com dependência, vestir-se e despir-se, usar o banheiro de modo cada vez mais autônomo, guardar pertences e materiais individuais.
- Sono: oportunizar locais adequados para o sono e repouso, tendo o cuidado de oportunizar atividades relaxantes, para os que não queiram dormir. (BARBOSA e HORN, 2001, p.70)

- Seria importante mencionar que o cotidiano das escolas infantis estão impregnados de vínculos afetivos em que o adulto tem importante papel de favorecer, de mediar a compreensão e a interpretação do mundo pela criança. (BARBOSA e HORN, 2001, p.72)

- Também compartilhamos da ideia de que o espaço físico e social é fundamental para o desenvolvimento das crianças, na medida em que ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais. Inicialmente as crianças têm as suas percepções centradas no corpo; concomitante com o seu desenvolvimento corporal, sua percepção começa a descentrar-se e estabelecer fronteiras do eu e do não eu. Consequentemente, os espaços educativos não podem ser todos iguais, o mundo é cheio de contrastes e de tensões, sendo importante as crianças aprenderem a lidar com isso. (BARBOSA e HORN, 2001, p.73)

- Finalmente consideramos que, para atender com qualidade as crianças, é importante o contato com as famílias, com seu lugar de moradia e lazer para pensar formas de organização do ambiente e estabelecer princípios quanto ao uso deste ambiente. Conhecer para preservar, dar continuidade ou transformar certos hábitos do modo de vida das famílias. Desta forma, a escola pode levar até a família outros hábitos, costumes, modo de tratar com a criança, criando interação entre os dois ambientes. Nesta perspectiva, o objetivo principal é o de criar para cada espaço uma identidade. (BARBOSA e HORN, 2001, p.74)

- Os espaços de uso comum podem ser utilizados nesta proposta de integração das faixas etárias. Já falamos do espaço aberto e dos fechados e gostaríamos de inserir os espaços intermediários amplos, cobertos, estruturados e que possam ser utilizados por diferentes grupos etários ao mesmo tempo. Esses espaços são essenciais nos períodos de chuva ou frio, quando as crianças passam muito tempo dentro das salas. No verão, um pedaço do pátio coberto com telhas de cerâmica, palha ou plantas como parreira ou maracujá, com mesas, bancos, cavaletes e outros pode ser muito útil e agradável para o desenvolvimento dos trabalhos. (BARBOSA e HORN, 2001, p.78)

- Para que os pequenos e pequeninhos participem deste espaço social, é necessário que se criem novos sentidos nas relações adulto-criança, famílias-educadores, pais-filhos e também que haja, por parte dos adultos, uma vontade de experimentar, criar uma outra forma de ver, entender, conviver com as crianças. Nosso objetivo é integrar a criança à vida da cidade. Para a consolidação deste projeto, é importante que se abra o espaço interno da creche e da pré-escola para o mundo exterior, e que as cidades se responsabilizem por criar espaços e tempos para as crianças pequenas. Acreditamos que ambas têm muito a ganhar com a transformação advinda deste movimento. (BARBOSA e HORN, 2001, p.78 e 79)

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. *Promovendo o Desenvolvimento do Faz-de-Conta na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap. 8, p.89-100.

- Ao observar crianças em situação de jogo espontâneo, os adultos muitas vezes se impressionam com a forma como elas são absorvidas por essa atividade. Como é que não se cansam? De onde vem tanta energia? O que faz com que as crianças, mesmo esgotadas e sem fôlego, continuem a correr para não serem pegadas numa brincadeira de "polícia e ladrão", ou permaneçam escondidas num cantinho, apesar do medo do escuro, num jogo de esconde-esconde? (SANTOS, 2001, p.89)

- Por envolverem extrema dedicação e entusiasmo, os jogos das crianças são fundamentais para o desenvolvimento de diferentes condutas e também para a aprendizagem de diversos tipos de

conhecimentos. Podemos, então, definir o espaço do jogo como um espaço de experiência e liberdade de criação no qual as crianças expressam suas emoções, sensações e pensamentos sobre o mundo e também um espaço de interação consigo mesmo e com os outros. (SANTOS, 2001, p.89)

- A capacidade de representação dramática do ser humano não está presente nos recém-nascidos nem nos animais. A partir do momento em que a criança torna-se capaz de imaginar, ela passa a desenvolver diferentes formas de expressão como a oralidade, a expressão plástica, a música e a expressão dramática, através das quais estabelece relações com o mundo. (SANTOS, 2001, p.90)

- Para que se possa estimular o franco desenvolvimento do faz-de-conta, é preciso, em primeiro lugar, saber identificar as diferentes formas pelas quais essas atividades se manifestam. Ao longo do processo evolutivo dos jogos simbólicos, cujas primeiras manifestações podem ser observadas desde os primeiros meses de vida da criança, constata-se que em cada fase eles assumem características diferenciadas, que correspondem a diferentes necessidades e funções. É importante, portanto, que os adultos sejam capazes de observar e compreender cada uma dessas etapas para poderem realizar intervenções pedagógicas adequadas que respeitem as crianças como seres espontâneos e criativos. (SANTOS, 2001, p.90)

- À medida que adquire mais mobilidade, a criança amplia seu campo de exploração, pois já pode sentar-se e engatinhar, mantendo-se por mais tempo em uma mesma atividade. Surgem, então, os jogos de manipulação e os jogos de construção, ainda considerados jogos de exercício. (SANTOS, 2001, p.91)

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

- Vimos que o início dos jogos simbólicos ocorre a partir da aquisição da representação simbólica, impulsionada pela imitação. A criança bem pequena só é capaz de imitar um modelo que esteja presente, pois não é capaz de imaginar, mais adiante, na etapa simbólica, a criança passa a imitar modelos ausentes, ou seja, ela reproduz um modelo interiorizado (imaginado). (SANTOS, 2001, p.92)

- A criança realiza imitações das ações que observa, utilizando modelos que estão próximos a ela. Observa atentamente os gestos e as ações das pessoas e depois os reproduz de forma simplificada. Inicialmente, os modelos são os pais, os avós e quem mais for do convívio diário da criança, depois os vizinhos, o dono do armazém, o carteiro, o guarda de trânsito, e outros modelos retirados do mundo adulto. (SANTOS, 2001, p.93)

- Os jogos de imitação propriamente ditos ocorrem entre dois e três anos de idade e caracterizam-se pela utilização do corpo todo. A criança assume papéis, imitando vozes, gestos e formas de locomoção, mas em seguida os abandona em favor de seu próprio comportamento, preponderando os seus traços pessoais. Ela não se limita a cópia nem a fidelidade aos modelos que representa, pois busca afirmação de si mesmo. (SANTOS, 2001, p.94)

- As crianças descarregam emoções e refletem o mundo, assumindo diferentes posicionamentos. É importante que o adulto esteja atento ao que surge durante os momentos de faz-de-conta para poder interferir de maneira a garantir a participação de todos e apontar caminhos que facilitem a integração do grupo. (SANTOS, 2001, p.96)

- No simbolismo coletivo, cujo ápice ocorre por volta dos sete anos de idade, observa-se a representação de caráter mais nitidamente teatral. A tentativa de adequação ao real acarreta a necessidade de solucionar problemas cênicos que surgem durante a realização do jogo. (SANTOS, 2001, p.96)

- É fundamental que o professor dedique alguns minutos para organizar o espaço de sua sala de aula; para isso, é bastante produtivo e estimulante contar com a ajuda das crianças que, com enorme prazer e dedicação, se envolvem nas tarefas propostas, criando um ambiente de cooperação. (SANTOS, 2001, p.98)

- É preciso, ainda, salientar que, embora nem sempre sejam oferecidas, por parte das instituições de ensino, condições adequadas à realização das nossas propostas pedagógicas, não podemos distanciar-nos de uma busca por condições que favoreçam nossas intervenções neste sentido, sob pena de cairmos numa atitude conformista e, por que não dizer, derrotista, frente à educação. Essa busca passa necessariamente pela nossa capacidade de justificarmos as nossas exigências a partir de sólida e coerente argumentação, que faça com que os nossos propósitos sejam compreendidos e valorizados como proposta educacional consciente, bem como pelas nossas qualidades de vivacidade e criatividade em superar limitações, barreiras e preconceitos em prol de uma educação integral. (SANTOS, 2001, p.99)

DORNELLES, Leni Vieira. *Na Escola Infantil todo Mundo Brinca se Você Brinca*. Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap. 9, p.101-108.

- É comum ouvirmos queixas de pais, mães e educadores/as que as crianças hoje em dia não sabem mais brincar. Dizem que na hora do recreio, principalmente, só correm e brigam. Pergunto: quem pára e brinca hoje com as crianças? Quem as ensina a brincar? (DORNELLES, 2001, p.101)

- Muitas vezes, porém, deixamos por conta das apresentadoras de TV o ensinamento de canções, danças, confecção de brinquedos... Por outro lado, quantas crianças deste País têm nas ruas de suas vilas um espaço rico de atividades, brincadeiras e jogos que não podem ser usados na sala de aula? Quantas parlendas, atividades, danças e canções as crianças aprendem na rua e não podem realizá-las nem falar sobre elas no espaço escolar? (DORNELLES, 2001, p.102)

- Seria interessante recriar espaços para jogos espontâneos como: canto de boneca, biblioteca, teatro, blocos de madeira... Curtir jogos e brincadeiras de pátio como: jogos de tiro ao alvo, boliche, corrida de saco, corrida com a colher, com empecilhos, com limite de espaço e tempo, ovo podre, cantigas de roda... Polícia e ladrão Brincar com palavras através de trava-língua(o peito do Pedro...- O rato roeu...- O tigre...), caça palavras, o que é- o que é, carta enigmática, diagrama, pictograma, dominó, poesias, paródias... ou seja, milhares de outras brincadeiras que fazíamos quando éramos pequenos e que as crianças recriam com cara de seu tempo.

Garanto que todo mundo brinca se você brinca. (DORNELLES, 2001, p.103)

- A criança expressa-se pelo ato lúdico e é através desse ato que a infância carrega consigo as brincadeiras. Elas perpetuam e renovam a cultura infantil, desenvolvendo formas de convivência social, modificando-se e recebendo novos conteúdos, afim de se renovar a cada nova geração. É pelo brincar e repetir a brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber fazer, incorporando-o a cada novo brincar. (DORNELLES, 2001, p.103)

- É através do jogo e pelo brinquedo que a criança vai construindo-se como sujeito e organizando-se: o bebezinho aproxima e afasta os brinquedos, olha os objetos suspensos no seu berço e acompanha seu deslocamento, tenta pegar algo para botar na boca, tenta acertar o brinquedo na caixa, tira e bota muitas vezes os brinquedos na gaveta... A criança parte primeiro das brincadeiras com o seu corpo para, aos poucos, ir diferenciando os objetos ao seu redor. (DORNELLES, 2001, p.104)

- O brincar proporciona a troca de pontos de vista diferentes, ajuda a perceber como os outros o vêem, auxilia a criação de interesses comuns, uma razão para que se possa interagir com o outro. Ele tem, em cada momento da vida criança, uma função, um significado diferente e especial para quem dele participa. Aos poucos, os jogos e brincadeiras vão possibilitando às crianças a experiência de buscar coerência e lógica nas suas ações governando a si e ao outro. Elas passam a pensar sobre suas ações nas brincadeiras, sobre o que falam e sentem, não só para que os possam compreendê-las, mas também para que continuem participando das brincadeiras. Aí está o difícil e o fácil que é o brincar e o conviver com o outro. (DORNELLES, 2001, p.105)

- Numa brincadeira imaginária como o faz-de-conta, a criança age como num mundo imaginário (o avião que pilota na brincadeira, por exemplo), a situação estabelecida para que se brinque é (avião, piloto, aeromoça, passageiro, voo, comissário...) e não os elementos reais que estão presentes (o seu quarto, os móveis, os carrinhos, as bonecas...). Ao brincar de faz-de-conta, a criança transforma objetos que, muitas vezes, para nos adultos, nada tem a ver com o que ela leva nas mãos: uma tampa de panela passa a ser o manche do avião, ela serve como representação de uma realidade ausente e ajuda a criança a separar o objeto e significado. Não há, portanto, nenhuma relação com o objeto que ela tem na mão. (DORNELLES, 2001, p.105)

- O brinquedo de faz-de-conta, normalmente, é garantido na sala de aula, no pátio, na casa, onde a família, a educador/a estrutura um espaço que resgate a possibilidade de se poder brincar em pequenos grupos e longe do olhar sempre *vigilante* do adulto. Espaços como cantos de fantasias e trapos; casa de boneca, canto do cabelereiro, garagem e tantos outros. (DORNELLES, 2001, p.106)

- Entremos na escola. O sinal toca. As filas formam-se: de um lado as meninas, do outro os meninos. Os corpos de diferentes sexos não podem ficar juntos. Novo portão, este já no interior da escola. Enfileiradas, as crianças vão para a sala ouvindo a professora: “não corram, um atrás do outro, não brinquem, não conversem, não cantem...” O último portão é aberto e eis a sala de aula. Nela encontramos vários mecanismos de controle disciplinar como: a divisão do tempo fortemente marcado por sua rotina, o controle das atividades centrados na educadora, a distribuição dos corpos nas mesas e nas filas, a vigilância constante da brincadeira, do recreio. Algumas educadoras usam um apito para controlarem o recreio. Muitas vezes, no cotidiano da educação infantil, não suportamos a mobilidade, a atividade constante das crianças e queremos que elas suportem a nossa imobilidade, a nossa inércia. (DORNELLES, 2001, p.106 e 107)

- Onde está o movimento da descoberta, do prazer, da alegria, da vida, das emoções e do encantamento que rodeiam a vida de muitas das nossas crianças? Muitas vezes damos lugar em nossas salas de aula apenas para o controle, a privação, a punição, a vigilância, o governo de si e do outro. Precisamos, em muitos casos, também resgatar o espaço do lúdico pelo lúdico, passear para curtir o que está ao nosso redor, assistir a um filme apenas por assistir, ouvir ou contar histórias ou teatros pelo mágico que eles carregam, curtir uma praça para poder rolar na grama, curtir o que é inerente a cada um desses espaços e não apenas para chegarmos na sala e termos que desenhar o que se viu ou ouviu, contar o que aconteceu no início, meio e fim da história, do teatro. Parece que tudo, na escola infantil, está sendo excessivamente *pedagogizado*, perdendo-se a ideia do prazer, que está inerente a cada atividade da criança. O prazer do brincar e esquecemos que: olhar, curtir, tocar, experimentar faz parte do ser criança, faz parte da descoberta na infância e da construção de novos sujeitos-criança. (DORNELLES, 2001, p.107)

- As grandes indústrias se deram conta do quanto as crianças pequenas são ótimas consumidoras. Os brinquedos industrializados tornaram-se uma mercadoria muito forte, como tantas outras na economia de mercado. Temos em nossas crianças um consumidor em formação, e a mídia tem se aproveitado disso com um forte apelo à afetividade, à aventura e ao poder. O apelo à aquisição pessoal, a realização “sonho de consumo” faz parte da tessitura social em que se vive. Como aponta Andrade (1995), não só as crianças das creches pobres estão afetadas aos apelos publicitários de consumo, mas, também seus pais que, certamente, não têm acesso às geladeiras, carros e casas que lhes são oferecidos diariamente. Para estas crianças e pais, sobra o resto dos outros. (DORNELLES, 2001, p.107 e 108)

- As crianças estarão a fim de brincar se lhes for garantido na escola, na sala, no pátio, em casa ou na praça... que os brinquedos estão à sua disposição, ao alcance. É importante também que se garanta um tempo para o livre brincar, pelo prazer de brincar. Que meninos e meninas brinquem e cuidem de si e do outro nas suas brincadeiras. Que eles/as possam brincar entendendo que, quem está a fim de brincar, tem seu direito garantido para fazê-lo. (DORNELLES, 2001, p.108)

GOMES, Paola Basso Menna Barreto. *Os Materiais Artísticos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap. 10, p. 109-122.

Citações diretas:

- As crianças aprendem desde seus primeiros momentos neste mundo. Educar crianças com pouca idade não é apenas dar alimento e tomar cuidados necessários. Junto com carinho e cuidados higiênicos é fundamental que as crianças pequenas recebam estímulos que desenvolvam seus sentidos e posteriormente sua intelectualidade. O trabalho artístico é importante para que as crianças aprendam a explorar o mundo à sua volta. Existem inúmeros materiais que utilizamos como recurso de expressão, que nos auxiliam a criar coisas e a colocar um pouco daquilo que somos no mundo. Um toco de carvão ou mesmo um graveto para se

riscar a terra ou areia tem função idêntica à do lápis. Iniciar o ensino das artes visuais não significa apenas oferecer lápis, canetas, argila, massa de modelar, etc. (GOMES, 2001, p.109)

- Quanto mais respeitado o espaço de uma criança, mais ela saberá respeitar o espaço dos adultos e menos chance haverá de esta criança estragar a mobília ou outros espaços da casa. Caso o espaço precise ser preservado de eventuais manchas ou traços que a criança ainda não sabe controlar, pode ser forrado com jornal ou um pedaço grande de plástico. É aconselhável que as mesinhas sejam de fórmica ou forradas com plástico grosso para facilitar a limpeza. Junto às paredes onde as crianças farão pinturas verticais, deve-se forrar o chão com jornal. (GOMES, 2001, p.110)

- O professor deve apresentar os mais variados tipos de suportes planos para os trabalhos bidimensionais: papéis e folhas de plástico, pedaços de lixas, tecidos, etc. Mesmo que o trabalho seja desenho ou pintura, podemos explorar superfícies de objetos tridimensionais como balões, caixas de ovos, caixas diversas, objetos industriais. (GOMES, 2001, p.111)

- Os *instrumentos* são as ferramentas, como lápis, caneta, pinceis, estecos (aqueles bastões de formatos diversos, especiais para mexer na argila), tesouras, carimbos, serrilhas, martelo, alicate. Gravetos, pauzinhos que riscuem as superfícies, penas cuja ponta possa ser molhada em pigmentos, canudos para soprar tinta ou água, velas para pingar cera ou mesmo para o desenho podem servir de instrumentos alternativos. O giz, o carvão e o lápis de cera são tanto instrumentos como substâncias. Chamo de *substâncias* as tintas e as pastas que usamos para imprimir e marcar nossos gestos, sejam feitos através dos instrumentos ou com a mão. (GOMES, 2001, p.113)

- A interação entre a terra e a água cria as misturas que as crianças mais gostam de manipular. Mesmo que o professor não planeje nada a respeito, sempre aparecerão potes de água com outras substâncias dentro, os quais alguns alunos são capazes de ficar horas mexendo. Às vezes podemos pensar que aquilo tudo é uma meleca e que a criança está só fazendo bagunça ao invés de trabalhar, mas tais misturas são experimentações importantes no seu desenvolvimento. É bom que existam potes reservados para misturas, a fim de que elas não aconteçam no pote de água próprio para se enxaguar os pincéis. (GOMES, 2001, p.115)

- Todos aqueles elementos colados, acrescidos, costurados, pregados, espetados ou agregados a superfície – tanto dos trabalhos bidimensionais quanto tridimensionais¹ - são elementos de aplicação. Seria impossível enumerá-los, tamanhas são as possibilidades. São muito usados botões, grãos, palitos, fios de lã e barbantes tampinhas, lantejoulas, tecidos. Com crianças

pequenas, é preciso começar o exercício da aplicação de elementos em superfícies bidimensionais, dando-se preferência para elementos mais graúdos como tampinhas e botões. A elaboração de trabalhos com elementos aplicados depende de um recurso para fazer a junção, como a cola, a fita adesiva ou um alfinete. (GOMES, 2001, p. 118)

- Mesmo depois de dominar o manejo do pincel, as crianças tendem a pintar as mãos e o rosto. Muitas vezes, a criança tem necessidade de colocar seu corpo na atividade expressiva, não apenas carimbando sua mão, como também riscando-se com hidrocor, passando cola nas mãos (adoram descascar cola seca sobre a pele), colocando instrumentos e substâncias na boca, aplicando elementos sobre a pele e encostando seu corpo em superfícies molhadas ou texturizadas. Não precisamos esperar datas como o Dia do Índio ou a Páscoa para que se pinte o rosto das crianças com riscos tribais ou bigodes de coelho. As crianças gostam elas mesmas de se pintarem e se maquiarem e não há razão para que as professoras o façam. Observando se nenhuma criança tem alergia aos materiais, podem ser feitos desenhos e pinturas corporais. É necessário muito cuidado para que elas não coloquem tinta na boca e nos olhos, embora as tintas não sejam tóxicas. (GOMES, 2001, p.120)

- Desde cedo as crianças podem ser incentivadas na preservação do patrimônio e na racionalização dos recursos. O respeito pelas fontes naturais da matéria-prima, que transformamos nos materiais de trabalho de nosso cotidiano, inicia-se pelo respeito por esses próprios materiais, evitando desperdícios e reutilizando ou reciclando despojos. Sem esses cuidados, é mais fácil que os próprios trabalhos resultantes da ação sobre estes materiais sejam valorizados como produto de expressão. (GOMES, 2001, p.121)

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. *Práticas Musicais na Escola Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap. 11, p.123-134.

- Com relação às atividades musicais, parece que os avanços da psicologia e do desenvolvimento infantil não conseguem modificar a prática docente. As regularidades observadas diariamente são incorporadas como absolutamente normais, enquanto os conhecimentos novos são ignorados e rejeitados pelo pensamento habitual. (MAFFIOLETTI, 2001, p.125)

- As crianças também precisam de silêncio para povoá-lo com seus próprios sons. Além dos sons da natureza, existe um enorme repertório de sons aprendidos através da televisão, que estão incorporados nas ações e nos brinquedos infantis. Sons de helicóptero, lancha, sirenes, explosões... gritos, inflexões vocais de medo, raiva e dor. Novos sons de aeronaves espaciais, sons sibilantes, sopros ruidosos e uma variedade de grunhidos agudos e graves. As crianças reconhecem os sons característicos das cenas de suspense – o vento que sopra ruidoso, o lobo que uiva... – e divertem-se com as trilhas sonoras das comédias. Elas atendem aos apelos do ritmo das propagandas de salgadinhos e cantam para pedir o produto que desejam comer. (MAFFIOLETTI, 2001, p.127)

- Tem havido ótimas produções para crianças, os músicos e os compositores brasileiros têm se preocupado com a qualidade do que é oferecido ao público infantil. Nas gravações que citaremos a seguir, os autores tiveram cuidado com a letra das canções, fizeram interessante arranjo com os instrumentos musicais, os ritmos e os andamentos. Os intérpretes são bons cantores que procuram expressar com a voz as diferentes emoções que o texto sugere. São os CDs: Castelo Ratibum; Quero passear de carro; Canções de brincar; Canções de ninar; Casa de brinquedos; O menino maluquinho; O mundo encantado de Beto Carreiro; Meu pé meu querido pé; Brinquedo de roda; Cantando com os bichos... e ainda Love songs e Caixinha de música, só instrumentalizados. (MAFFIOLETTI, 2001, p.128)

- No contato com a música, a criança precisa aprender que um som pode se combinar com outro som, mas, principalmente, que é possível imprimir significado aos sons. É isso que fará dela um ser humano capaz de compreender os sons de sua cultura e de se fazer entender pelo uso deliberado dessas aprendizagens nas trocas sociais. (MAFFIOLETTI, 2001, p.130)

- 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 em que será possível agrupar ou separar os sons, classificar e seriar. Além disso, devido às características temporais do som, as noções de sequência: “antes”, “agora”, “depois”; duração: “muito tempo”, “pouco tempo”, “início”, “meio” e “final” são algumas das aprendizagens que o trabalho com instrumentos musicais propicia. (MAFFIOLETTI, 2001, p.130 e 131)

- A criança aprende a imitar ao longo do seu desenvolvimento. As primeiras imitações do bebê acontecem quando ele se agita ao ver um objeto sacudido pelo vento. O movimento do seu próprio corpo pode ser compreendido como se ele quisesse fazer durar o movimento do objeto

que lhe chamou a atenção. Esses movimentos de imitação tornam-se possíveis porque o bebê tem esquemas motores que agem como uma totalidade na presença do movimento percebido. Ao mesmo tempo em que o movimento que o bebê observa é assimilado aos seus esquemas motores, a acomodação desse esquema se prolonga em imitação daquilo que foi percebido. (Piaget, 1978, p.109-111). (MAFFIOLETTI, 2001, p.132)

- O desenvolvimento da capacidade de imitar nos mostra que as imitações que acontecem na escola estimulam respostas corporais sem que estas representem alguma coisa pensada pela criança. Sem dúvida, pedir que a criança imite um modelo à sua frente, ou oferecer-se como se fosse um sinal excitante para que a criança reaja corporalmente está longe de ser uma forma de ajudá-la a pensar ou desenvolver sua inteligência. (MAFFIOLETTI, 2001, p.133)

- As ideias propostas nos métodos de ensino da música, como o envolvimento do corpo na aprendizagem ou a importância das atividades de criação, já estão amplamente divulgadas, e fazem parte da formação geral de qualquer professor, seja através dos estudos da psicologia do desenvolvimento, seja pelo estudo específico na área da música. (MAFFIOLETTI, 2001, p.133)

- Os métodos de ensino da música mostraram que a educação musical não pode ser promovida apenas por atividades cantadas. Deslocar-se pela sala adequando o passo ao andamento da música; as atividades de produção e reprodução de ritmos utilizando o próprio corpo; a execução de instrumentos musicais criados pelas crianças e a criação de pequenas melodias e ritmos também devem fazer parte do planejamento. (MAFFIOLETTI, 2001, p.134)

- Felizmente, hoje, a creche e a pré-escola estão empenhadas em modificar sua concepção de educação infantil e, por sua vez, a música questiona seus propósitos, reconhecendo e denunciando aquelas práticas autoritárias ou prejudiciais ao desenvolvimento musical da criança. (MAFFIOLETTI, 2001, p.134)

FILHO, Gabriel de Andrade Junqueira. *Conversando, Lendo e Escrevendo com as Crianças na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap. 12, p.135-152.

- Considerando o corpo humano o primeiro equipamento audiovisual a que a criança tem acesso, o adulto que se relaciona com ela – com os bebês, por exemplo -, através do seus gestos – ao tocá-los para trocá-los, dar-lhes banho, alimentá-los, embalá-los para dormir, caminhar com eles nos braços ou pelas mãos, pelo espaço do berçário e, arredores, fazer-lhes carinho,

brincar de “serra-serra-serrador”, massageá-los para estimulação e consciência corporal -, imprime no corpo dessas crianças uma linguagem não verbal, uma linguagem corpo a corpo, tátil, sensorial, reveladora de afetos, cuidados, conhecimentos desse adulto sobre o corpo e as necessidades desses bebês. Da mesma forma, os sons emitidos através dos passos dados pelos adultos no berçário; os barulhos produzidos pelo manuseio das mamadeiras, pratos, talheres, o barulho da água do chuveiro, da torneira, da água da banheira, da descarga do vaso sanitário; dos brinquedos sonoros e musicais, das músicas colocadas no aparelho de som, das palmas que acompanham as músicas, além, claro, da voz dos adultos, conversando entre si ou com os bebês, cantando, apontando e nomeando objetos e figuras – em revistas, livros ou objetos e coisas do berçário ou do pátio -, ao chamar os bebês pelos nomes, nomeando também os outros colegas e os próprios adultos que trabalham no berçário, vão significando aos bebês o papel da sonoridade e da oralidade na vida deles e no mundo, contribuindo também para a composição de um repertório sonoro e para o desenvolvimento da linguagem oral dessas crianças, através dos quais, entre outras linguagens, elas interagirão com os adultos, com outras crianças e com o mundo. (FILHO, 2001, p.136)

- Durante o dia, de volta da escola, seja na casa da vizinha que toma conta, ou junto com a avó que fica em casa, as crianças também estão diante da tevê – em geral, em silêncio, sem conversar com ninguém sobre o que estão vendo e ouvindo na telinha mágica. Sim, porque esses adultos que tomam conta das crianças, em geral, exercem um papel de supervisão básica em relação aos cuidados e à segurança delas; muito raramente brincam ou conversam com elas. A cargo de quem fica, então, o desenvolvimento da linguagem oral das crianças? Em que contextos a linguagem se desenvolverá? Com que agentes essas crianças interagirão para que a linguagem oral possa ser exercida com sentido e fluência? (FILHO, 2001, p.140)

- Se o adulto aprende, através das dificuldades impostas pela realidade – com a negativa ou a exclusão diante de trabalhos melhores, para quais é preciso saber ler e escrever; ou na rotina diária, quando precisam tomar um ônibus, escrever uma carta ou deixar um bilhete para alguém, preparar uma lista de supermercado ou atender as anotações que o dono do armazém faz na sua caderneta; ou ainda entender os termos de um documento que requer a sua assinatura, firmando contratos ou acordos, entre outros exemplos -, qual o sentido e o valor de saber ler e escrever na sociedade em que vivemos, é preciso, em relação às crianças, discutir o valor dessa linguagem tanto na vida delas – presente, imediata, cotidiana -, quanto os motivos pelos quais ela existe neste planeta. (FILHO, 2001, p.142)

- As crianças, ainda hoje, constroem os conceitos de *quantidade* e de *número* numa relação muito parecida com a de seus ancestrais humanos. O que você acha que acontece quando uma criança de dois anos, por exemplo, depois de beber calma ou sofregamente um copo de suco, diz a você: “Mais! Mais! Só mais um pouquinho!?” Ou então, durante o acompanhamento do almoço das crianças, quando você observa e comenta:

- Marcela, você não comeu quase nada... O seu prato está praticamente igual a quando você começou a refeição... (FILHO, 2001, p.146)

- Situações como essas, ligadas à alimentação das crianças, proporcionam uma variedade de noções e comparações relativas ao conceito de *quantidade*. Através delas, vamos nos dando conta que para as crianças *mais, menos, muito, pouco, tudo, nada, meio, metade*, antecedem 1, 2, 3, 4, 5, 6... Além do que, tais situações proporcionam comparações e classificações em relação a outros conceitos que andam junto ao conceito de *quantidade*. [...] (FILHO, 2001, p.147)

- As *classificações* fazem parte da vida cotidiana dos seres humanos, as crianças dentre eles. Quando, por volta dos três anos de idade, as crianças começam a se dar conta que são meninos e meninas, porque, entre outras coisas, meninos têm pênis e meninas têm vagina, elas estão realizando um exercício natural e espontâneo de classificação. (FILHO, 2001, p.148)

- Para terminar, gostaria de lembrar a importância de duas coisas mais: a apresentação e a exploração de situações-problema às crianças, envolvendo as operações de adição e subtração; e a utilização de jogos (de trilha, dominó, memória, quebra-cabeça, bingo, etc – sejam industrializados ou inventados e produzidos pela própria escola, a partir dos temas em estudo pelas crianças), envolvendo os conceitos matemáticos apontados até então. Só esses dois aspectos nos renderiam outro texto completo sobre o trabalho com conceitos matemáticos na escola infantil... Enfim... (FILHO, 2001, p.151)

ROSA, Russel Teresinha Dutra da. *Ensino de Ciências e Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap. 13, p.153-164.

- O ensino de ciências pode propiciar o contato com a diversidade de formas de vida e de ambientes, bem como com as necessidades e condições necessárias à sobrevivência das diferentes espécies de seres vivos, procurando-se incluir a espécie humana entre as demais espécies e superar visões utilitaristas e antropocêntricas de natureza. Isto é, olhar para os seres

vivos procurando ver suas estratégias de sobrevivência em vez de considerá-los em função dos interesses e valores da espécie humana. (ROSA, 2001, p.153)

- O conhecimento, bem como as regras e os valores é construído pela ação sobre o meio físico e social, cabendo, ao adulto, oportunizar a ocorrência de situações interativas em que a criança precise tomar decisões, fazer escolhas, expressar pontos de vista e fazer trocas no sentido de desenvolver a autonomia e a cooperação. Entretanto, os processos pedagógicos não se restringem à realização de atividades, sendo fundamental a realização de reflexões sobre as atividades cotidianas. (ROSA, 2001, p.154)

- Em síntese, na educação infantil, as atividades devem ser planejadas com o objetivo de atender as necessidades das crianças em suas diferentes fases de desenvolvimento, de modo a contribuir para os processos de construção de sua autonomia. (ROSA, 2001, p.156)

- Objetivando desenvolver a capacidade das crianças de observar a natureza e de expressar suas concepções e registrá-las, podem ser desenvolvidas algumas atividades com obras de literatura infantil, músicas, vídeos, além, é claro, da exploração do ambiente próximo à instituição educativa. (ROSA, 2001, p.156)

- O trabalho com animais pode aproveitar imagens de documentários e de livros e revistas, com a finalidade de caracterizar com as crianças as populações de animais e plantas de regiões contrastantes em termos de clima. Quem são os habitantes das regiões geladas? Pingüins, lobos e leões-marinhos, no extremo sul do planeta, e focas e ursos no extremo norte. Quais são suas adaptações para viver em lugares tão frios? Os lobos, os leões e as focas apresentam um couro espesso e uma camada grossa de gordura, os pingüins também têm uma camada de gordura sob a pele e outra sobre as penas. [...] (ROSA, 2001, p.159)

- Um outro trabalho importante de ser desenvolvido, na pré-escola, é o de exploração e conhecimento do corpo. As crianças podem fazer medidas umas das outras, entrevistar os pais para saber o tamanho que tinham quando nasceram e comparar esses dois tamanhos. Podem também fazer medidas dos irmãos e dos pais para tentar fazer estimativas sobre o tamanho que terão quando forem adultas. Podem ainda aproveitar para medir outros seres, como o gato, por exemplo, ou pequenas plantinhas que estejam cultivando na escola. Podem ainda fazer o contorno do pé e da mão e compará-los com o contorno dos pés e das mãos de outras pessoas. (ROSA, 2001, p.161)

- O ensino de ciências na educação infantil propicia a interação com diferentes materiais, a observação e o registro de muitos fenômenos, a elaboração de explicações, enfim a construção de conhecimentos e de valores pelas crianças. Essa área, entretanto, precisa tomar parte nas atividades de outras áreas como a linguagem, os estudos sociais, a matemática, as artes plásticas, o teatro e a música. Na educação infantil é fundamental superar as fragmentações do conhecimento e buscar articulá-lo através de atividades lúdicas e instigantes. (ROSA, 2001, p.163)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PIBID
SUBPROJETO: PEDAGOGIA LICENCIATURA
NÚCLEO: AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PROF^a. COORDENADORA: RACHEL FREITAS PEREIRA
PROF^a. SUPERVISORA: DYNARA MARTINEZ
DISCENTE: AMANDA ALMEIDA NORONHA

FICHAMENTO

Referência: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gladís. *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

BUJES, Maria Isabel E. *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap. 1, p. 13-22.

Citações diretas:

- Durante muito tempo, a educação da criança foi considerada uma responsabilidade das famílias ou do grupo social ao qual ela pertencia. Era junto aos adultos e outras crianças com os quais convivia que a criança aprendia a se tornar membro deste grupo, a participar das atrações que eram importantes para ele e a dominar os conhecimentos que eram necessários para a sua sobrevivência maternal e para enfrentar as exigências da vida adulta. (BUJES, 2001, p.13)

- O surgimento das instituições de educação infantil esteve de certa forma relacionada ao nascimento da escola e do pensamento pedagógico moderno, que pode ser localizado entre os

séculos XVII. A escola, muito parecida com a que conhecemos hoje, organizou-se porque ocorreu um conjunto de possibilidades: a sociedade na Europa mudou muito com a descoberta de novas terras, com o surgimento de novos mercados e com o desenvolvimento científico, mas também com a inovação da imprensa, que permitiu que muitos tivessem acesso à leitura (da Bíblia, principalmente). (BUJES, 2001, p. 14)

- Por outro lado, também foram importantes, para o nascimento da escola moderna, uma série de outras condições: uma nova forma de encarar a infância, que lhe dava um destaque que antes não tinha; a organização de espaços destinados especialmente para educar crianças, *as escolas*; o surgimento de especialistas que falavam das características da infância, da importância deste momento na vida do sujeito e de como deveriam se organizar as aulas, os conteúdos de ensino, os horários, os alunos, distribuir recompensas e punições, enfim estabelecer o que e o como ensinar; e, também, uma desvalorização de outros modos de educação da criança antes existentes. (BUJES, 2001, P.14)

- As creches e pré-escolas surgiram depois das escolas e o seu aparecimento tem sido muito associado com o trabalho materno fora do lar, a partir da revolução industrial. Devemos lembrar, no entanto, que isto também esteve relacionado a uma nova estrutura familiar, a conjugal, na qual pai/mãe/seus filhos passaram a construir uma nova norma, diferente daquelas famílias que se organizavam de forma ampliada, com vários adultos convivendo num mesmo espaço, possibilitando um cuidado que nem sempre estava centrado na figura materna. Outro fato que precisa ser lembrado é que muitas teorias nesta época também estavam interessadas em descrever as crianças, sua natureza moral, *suas indicações boas ou más*. Defendiam ideias de que proporcionar educação era, em alguns casos, uma forma de proteger a criança das influências negativas do seu meio e preservar-lhe a inocência, em outros, era preciso afastar a criança da ameaça da exploração, em outros, ainda, a educação dada às crianças tinha por objetivo eliminar as suas inclinações para a preguiça, a vagabundagem, que eram consideradas “características” das crianças pobres. (BUJES, 2001, p.14)

- O que se pode notar, do que foi dito até aqui, é que as creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças, políticas e sociais que ocorreram na sociedade: pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher, numa nova relação entre sexos, para citar apenas as mais evidentes. Mas, também, por razões que se identificam com o conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social. (BUJES, 2001, p.15)

- A educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: *educar e cuidar*. [...] O que se tem verificado, na prática, é que tanto os cuidados como a educação têm sido entendidos de forma muito estreita. (BUJES, 2001, p. 16)

- Ao considerarmos que a educação infantil envolve simultaneamente *cuidar e educar*, vamos perceber que esta forma de concebê-la vai ter consequências profundas na organização das experiências que ocorrem nas creches e pré-escolas, dando a elas características que vão marcar sua identidade como instituições que são diferentes da família, mas também da escola (aquela voltada para as crianças maiores de sete anos). Enquanto se mantiver a confusão de papéis que vê na família ou na escola os modelos a serem seguidos, quem perde é a criança. (BUJES, 2001, p. 17)

- Este processo de constituição dos sujeitos no mundo da cultura é o que chamamos de educação – o fenômeno pelo qual a criança (mas também os jovens e os adultos) passa não apenas a absorver a cultura do seu grupo mas também a produzi-la e a ativamente transformá-la. Isso ocorre porque o modo pelo qual compreendemos o mundo e atribuímos significado aos objetos que dele fazem parte é altamente dinâmico e se faz através de intensas trocas entre os sujeitos. Portanto, a educação não constitui um processo de transmissão cultural, mas de produção de sentidos e de criação de significados. *A forma como as instituições escolares, entre elas as creches e pré-escolas, se organizam para produzir estes processos é o currículo.* (BUJES, 2001, p.18)

- A ideia que hoje se faz do currículo é de uma caminhada, de uma trajetória, da direção que toma o processo de produção de determinados saberes, do percurso empreendido pelos alunos/as e professores/as em seus estudos. Esta ideia de produção do conhecimento, na experiência escolar, se aplica a todas as etapas do processo que se realiza nas instituições educativas, incluindo também aquelas dedicadas à educação infantil. Por essa razão, a experiência de educação das crianças já desde a creche implica a existência de um currículo. (BUJES, 2001, p.19)

- Também os currículos têm a pretensão de ser neutros, isto é, servir igualmente a todos, sem considerar que o sujeito que aprende é menina ou menino, negro/branco/amarelo/mestiço, nasceu na zona rural ou urbana, vem de uma família de migrantes ou de outra que vive há muito tempo na comunidade... Enfim, que as crianças envolvidas pela experiência curricular são caracterizadas pelas diferenças. (BUJES, 2001, p. 20)

- Ao considerarmos que vivemos em contextos culturais e históricos em permanente transformação, podemos incluir aí também a ideia de que as crianças participam igualmente desta transformação e, neste processo, acabam também transformadas pelas experiências que vivem neste mundo extremamente dinâmico. Portanto, penso que é de extrema importância nos darmos conta de que as mudanças que ocorrem com as crianças, ao longo da infância, são muito importantes e que algumas delas jamais se repetirão. Em razão disso, considero da maior relevância defender o direito da criança à sua infância, o que tem sido negado a muitas delas. (BUJES, 2001, p.21)

CRAIDY, Carmem Maria. *Educação Infantil e as Novas Definições da Legislação*. Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap. 2, p. 23-26.

- As leis são consequência de propostas que podem ser originárias do próprio governo ou de setores da sociedade organizada. Elas são sempre votadas no poder legislativo, ou seja, no Congresso Nacional, quando são leis federais, na Assembleia Legislativa, quando são leis estaduais e na Câmara de Vereadores quando são leis municipais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é uma lei federal por isso foi votada no Congresso Nacional (Câmara de Deputados e Senado Federal) e é válida para todo o País. Ela teve uma longa tramitação que durou oito anos e envolveu muitos setores da sociedade e do governo, o que exigiu muitas negociações para conseguir aprová-la. (CRAIDY, 2001, p.23)

- A LDB que regulamentou a educação infantil definiu-a como a primeira etapa da educação básica (art. 21/I) e afirmou que estas instituições têm por finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (art.29). A creche e a pré-escola têm, portanto, uma função de complementação e não de substituição da família como muitas vezes foi entendido. Assim, elas deverão integrar-se com a família e com a comunidade para que juntas possam oferecer o que a criança necessita para seu desenvolvimento e para a sua felicidade. (CRAIDY, 2001, p.25)

- Outra exigência da LDB é que todas as creches e pré-escolas existentes ou a serem criadas deverão integrar-se aos sistemas de ensino. As exigências para que essa integração seja autorizada estão sendo definidas pelo Conselho de Educação. A lei determinou ainda que até o

fim da década da Educação, ou seja, no ano 2007, todos os educadores deverão estar devidamente habilitados conforme as exigências da lei. O que infelizmente não foi cumprido. (CRAIDY, 2001, p. 25)

- As Diretrizes Nacionais da Educação Infantil precisam ser conhecidas por todos os educadores da educação infantil, e também pelos pais, pois ela define tanto aspectos políticos e administrativos da educação infantil, como também, ela irá propor aspectos que devem ser observados na elaboração das propostas pedagógicas e curriculares das creches e pré-escolas. (CRAIDY, 2001, p.25)

FELIPE, Jane. *O Desenvolvimento Infantil na Perspectiva Sociointeracionista*. Piaget, Vygotsky, Wallon. Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap.3, p.27-37.

- **Henri Wallon** (1879-1962), médico francês, desenvolveu vários estudos na área da neurologia, enfatizando a plasticidade do cérebro. Wallon propôs o estudo integrado do desenvolvimento infantil, contemplando os aspectos da afetividade, da motricidade e da inteligência. Para ele, o desenvolvimento da inteligência depende das experiências oferecidas pelo meio e do grau de aproximação que o sujeito faz delas. Neste sentido, os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem, bem como os conhecimentos presentes na cultura contribuem efetivamente para formar o contexto de desenvolvimento. (FELIPE, 2001, p.28)

- **Lev Semenovich Vygotsky** (1896-1934), estudioso russo na área de história, literatura, filosofia e psicologia, teve uma intensa produção teórica, apesar de ter morrido ainda muito jovem. Para este autor, o funcionamento psicológico estrutura-se a partir das relações sociais estabelecidas entre o indivíduo e o mundo exterior. Tais relações ocorrem dentro de um contexto histórico e social, no qual a cultura desempenha um papel fundamental, fornecendo ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade. Isto permite construir uma certa ordem e uma interpretação do mundo real. Desta forma, o desenvolvimento psicológico não pode ser visto como um processo abstrato, descontextualizado ou universal. (FELIPE, 2001, p. 29)

- **Jean Piaget** (1896-1980), biólogo e epistemólogo suíço, construiu sua teoria ao longo de mais de 50 anos de pesquisa. A preocupação central de Piaget era descobrir como se estruturava o conhecimento. A teoria piagetiana afirma que conhecer significa inserir o objeto do

conhecimento em um determinado sistema de relações, partindo de uma ação executada sobre o referido objeto. Tal processo envolve, portanto, a capacidade de organizar, estruturar, entender e posteriormente, com a aquisição da fala, explicar pensamentos e ações. Desta forma, a inteligência vai-se aprimorando na medida em que a criança estabelece contato com o mundo, experimentando-o ativamente. [...] (FELIPE, 2001, p.30)

- A perspectiva teórica do sociointeracionismo destaca o papel do adulto frente ao desenvolvimento infantil, cabendo-lhe proporcionar experiências diversificadas e enriquecedoras, a fim de que as crianças possam fortalecer sua autoestima e desenvolver suas capacidades. (FELIPE, 2001, p.31)

- Determinados aspectos que fazem parte do cotidiano da escola infantil podem influenciar de maneira importante o desenvolvimento das crianças. Muitas vezes estes aspectos, tais como a adaptação à escola, a alimentação, a troca de fraldas, os momentos de sono, entre outros, passam despercebidos ou se constituem em práticas pouco discutidas no dia a dia das pessoas que lidam diretamente com a educação de crianças pequenas. No entanto, muitas dessas práticas constituem-se em pequenas violências que podem afetar negativamente o desenvolvimento infantil. Vejamos algumas delas: (FELIPE, 2001, p.32)

- **a) Adaptação:** Compete à educadora perceber quais são as características daquela criança, seu jeito de ser e de se relacionar com o novo ambiente que agora passara a frequentar, bem como a maneira como interage com os/as colegas e com as pessoas que dela cuidam/educam. É preciso respeitar ritmo de cada criança, bem como suas manifestações de medo e ansiedade. Os pais e as mães devem ter o direito de circular nas dependências da escola, recebendo todas as informações necessárias sobre a rotina desenvolvida naquela instituição. (FELIPE, 2001, p.32)

- **b) Relacionamento entre escola e pais/mães:** os responsáveis pela criança devem ser sempre informados sobre tudo o que ocorrer com ela durante o período em que estiver na instituição, bem como a forma de trabalho e a proposta pedagógica que é ali desenvolvida, Algumas creches e pré-escolas procuram manter esse dialogo através de agendas ou cadernetas onde são anotadas as informações referentes àquele dia na instituição (se a criança comeu ou dormiu bem, se caiu ou foi mordida por algum colega, etc). [...] (FELIPE, 2001, p.33)

- **c) O sono:** não deve ser entendido sempre da mesma maneira para cada faixa etária, pois cada criança possui um ritmo próprio em relação às horas de sono de que necessita para seu descanso. [...] (FELIPE, 2001, p.34)

- **d) A alimentação:** assim como as horas de sono, os momentos da alimentação são, para muitas crianças e professoras, momentos de *stress* e tortura. Na tentativa de proporcionar à criança uma alimentação variada, rica em proteínas, etc., muitos adultos acabam obrigando a criança a comer, mesmo que ela não goste ou não esteja com vontade. [...] (FELIPE, 2001, p.34)

- **e) Uso de chupetas:** as teorias psicológicas têm enfatizado a importância da fase oral para o desenvolvimento infantil. Desta forma, a boca desempenha um papel fundamental, pois é através dela que o bebê conseguirá não só o alimento, mas momentos de satisfação ao sugar o seio materno. [...] (FELIPE, 2001, p. 35)

- **f) O choro:** Há uma ansiedade muito grande dos adultos em torno das manifestações de choro da criança. No entanto, seria interessante aprendermos a escutar melhor este choro, para melhor interpretá-lo, pois existem sutis diferenças entre um choro de angústia, fome, raiva, dor ou desconforto. [...] (FELIPE, 2001, p. 35)

- **g) Tirando as fraldas, controlando os esfíncteres:** o controle das fezes e da urina talvez seja uma das primeiras cobranças externas de socialização, constituindo-se em momentos de muita ansiedade para adultos, que, por vezes, obrigam as crianças a permanecerem longos períodos no penico até que façam suas necessidades fisiológicas. É preciso lembrar mais uma vez que não devemos estabelecer uma idade rígida para que isto se dê. Geralmente a capacidade de controlar o cocô e o xixi começa por volta dos dois anos, ou mesmo antes, para algumas crianças. (FELIPE, 2001, p.36)

PRATES, Cibele de Souza; OLIVEIRA, Máira Sanhudo de. *Temas de Saúde em Instituição de Educação Infantil*. Porto Alegre; Artmed, 2001. Cap. 4, p. 39-60.

- Saúde envolve a busca de equilíbrio físico, mental e social, bem como a relação do indivíduo com o seu ambiente. Saúde é movimento, ação. Por isso, falar sobre saúde nas Instituições de Educação Infantil implica promover ações de higiene, prevenção de doenças e de acidentes e a realização de atividades que busquem o crescimento e o desenvolvimento da criança em sua “totalidade”. Procuramos trabalhar “higiene” com a concepção de que além de prevenir a doença, também promove a saúde física e mental de cada indivíduo. (PRATES e OLIVEIRA, 2001, p.39)

- A Escola Infantil deverá comunicar aos pais ou encaminhar aos Serviços de Saúde a criança que apresentar alterações de saúde. Ficará a critério de cada instituição e de acordo com o problema apresentado, a permanência da criança naquele local. (PRATES e OLIVEIRA, 2001, p.43)

- Há situações em que se faz necessário um pronto atendimento à criança em situação de risco, antes do atendimento de um profissional da área da saúde. Para um adequado atendimento inicial dos acidentes infantis, é recomendável que a instituição disponha de uma caixa de primeiros socorros completa e mínima. A seguir, sugerimos o que pode compor esta caixa de “pequenos socorros”:

- Envelopes de gaze esterilizada acondicionada separadamente, dois rolos de atadura elástica, band-aid, esparadrapo e micropore, tesoura, algodão, cotonetes, pinças, água oxigenada, álcool, sabão branco comum ou antisséptico e termômetro. (PRATES e OLIVEIRA, 2001, p.54)

- Objetos como: bala, pipoca, amendoim, carne, espinha de peixe, moeda, anel, tampinha de caneta, peça de brinquedo e outros pequenos objetos costumam engasgar as crianças, principalmente entre um e cinco anos de idade. (PRATES e OLIVEIRA, 2001, p.58)

- A administração de medicamentos na instituição infantil deve estar vinculada à receita médica, para segurança da criança e da própria instituição. (PRATES e OLIVEIRA, 2001, p.59)

FELIPE, Jane. *Sexualidade, Gênero e Novas Configurações Familiares: Algumas Implicações para a Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap. 5, p.61-66.

Citações diretas:

- A sexualidade está presente e faz parte da nossa vida, podendo ser vista como “a base da curiosidade, a força que nos permite elaborar e ter ideias, bem como o desejo de ser amado e valorizado à medida que aprendemos a amar e a valorizar o outro” (Britzman, 1998, p.162) (FELIPE, 2001, p.61)

- Vivemos também um momento em que as crianças têm tido amplo acesso à informação. A mídia, através das propagandas, novelas, minisséries, programas de TV, inclusive aqueles dirigidos ao público infantil, têm procurado explorar com bastante frequência cenas erotizadas dos mais diversos tipos. Alguns programas abordam a sexualidade de forma jocosa e discriminatória, como tem mostrado algumas pesquisas. É possível observar ainda o quanto homens e mulheres, meninos e meninas são vistos de forma estereotipada, mostrando o homem

como agressivo, forte, racional, ousado, empreendedor e a mulher como passiva, frágil, sentimental. (FELIPE, 2001, p.61)

- Apesar de toda a informação disponível à criança hoje, muitos pais se negam a discutir com ela questões ligadas a sexo e sexualidade, com receio de que isto vá despertar nela um comportamento precoce. Muitas vezes, na tentativa de preservarem a “inocência” infantil, os pais recorrem a explicações mágicas para esclarecer questões ligadas à sexualidade, confundindo ainda mais a criança. No entanto, ela elabora suas próprias teorias a respeito da sexualidade sem a autorização dos adultos e apesar dos empecilhos colocados pela cultura. (Britzman, 1998) (FELIPE, 2001, p.62)

- Em relação à escola infantil e mesmo em outras séries do Ensino Fundamental é importante esclarecer aos pais ou responsáveis que tudo na escola pode ser transformado em tema de discussão, pois a criança tem o direito de questionar e ver quaisquer de suas dúvidas esclarecidas. Portanto, os interesses e curiosidades das crianças precisam ser trabalhados de forma clara, objetiva, de acordo com a capacidade de compreensão que possuem. As crianças convivem diariamente com cenas de sexo, em casa ou na rua, sendo inclusive erotizadas precocemente, através, por exemplo, de músicas e coreografias que simulam relação sexual, orgasmo e várias outras situações eróticas. Além disso, muitas crianças são vítimas de abuso sexual, ouvem falar em prostituição infantil, etc. A escola segue fingindo que tais assuntos não lhe dizem respeito, preferindo silenciar na certeza de que, desta forma, estes temas passarão despercebidos aos olhos infantis. No entanto, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) é bem claro quanto ao papel que cabe ao educador e à escola, nos casos em que se constata, por exemplo, a existência de abuso sexual. (FELIPE, 2001, p.62)

- Nos últimos anos tem-se colocado no mercado muitos livros dirigidos ao público infantil que tratam de sexo e sexualidade, visando apresentar informações sobre este tema de forma clara e objetiva. Muitos deles, porém, trazem informações e conceitos distantes da realidade da criança, expressas não só nos textos, mas nas ilustrações (Felipe, 1997). Alguns livros são extremamente preconceituosos, na medida em que, por exemplo, enfatizam apenas um modelo de família - ocidental, branca, de classe média, heterossexual, em que prevalece a figura do pai, mãe e filho/a. Alguns textos chegam mesmo a apontar o casamento como condição básica para a constituição da família, excluindo assim quaisquer outras formas possíveis de relacionamentos afetivos ou configurações familiares. (FELIPE, 2001, p.64)

- Cabe, portanto, à professora fazer uma seleção criteriosa dos materiais e livros sobre este tema, pois muitos deles apresentam uma visão estereotipada e preconceituosa em relação a mulheres e homens, escolha sexual, famílias, raça, etnia e classe social.

- Muitas professoras tomam para si a responsabilidade da vigilância diante da possível orientação sexual das crianças, especialmente quando se trata de meninos. Se estes demonstram interesse em brincar com bonecas, ou se estão sistematicamente brincando de casinha com as meninas ou se fantasiando de personagens femininos, ou ainda, se apresentam quaisquer outros comportamentos considerados não apropriados ou não condizentes com suas masculinidade, são logo vistos como um problema a ser resolvido. Colocados sob suspeita em relação à sua masculinidade, muitas vezes chegam a ser encaminhados ao Serviço de Orientação Educacional e até mesmo para tratamento psicológico. Será que cabe à professora desempenhar este papel policialesco frente aos meninos? (FELIPE, 2001, p.65)

- No entanto, cabe também às educadoras e aos educadores diluir algumas barreiras rigidamente estabelecidas em relação ao que seja apropriado para meninas e meninos. Afinal, vivemos num mundo em constante transformação e diversidade, cabendo também à escola infantil uma leitura atenta do que está à sua volta, que não permita que as diferenças entre as pessoas e os grupos se transformem em desigualdades, ferindo assim seus direitos fundamentais. (FELIPE, 2001, p.65)

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap. 6, p.67-80.

- Organizar o cotidiano das crianças na Escola Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da *leitura* que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverá lhe dar suporte. (BARBOSA e HORN, 2001, p.67)

- O cotidiano de uma Escola Infantil tem de prever momentos diferenciados que certamente não se organizarão da mesma forma para crianças maiores e menores. Diversos tipos de atividades envolverão a jornada diária das crianças e dos adultos: o horário de chegada, a alimentação, a higiene, o repouso, as brincadeiras – os jogos diversificados – como o faz-de-conta, os jogos imitativos e motores, de exploração dos materiais gráficos e plástico – os livros de história, as atividades coordenadas por adultos e outras. Todos os momentos, sejam eles desenvolvidos nos espaços abertos ou fechados deverão permitir experiências múltiplas, que estimulem a criatividade, a experimentação, a imaginação, que desenvolvam as distintas linguagens expressivas e possibilitem a interação com outras pessoas. (BARBOSA e HORN, 2001, p.68)

- **Atividades diversificadas para livre escolha:** Estas atividades permitem que as crianças escolham o que desejam fazer, desde que o ambiente em termo de materiais e espaços o permita. É comum o entendimento, *do nosso ponto de vista, equivocado* que nestes momentos a professora *se livra* da responsabilidade de intervir e acompanhar o que as crianças decidem fazer. Pelo contrário, entendemos ser este um momento adequado para interações e observações significativas do adulto junto às crianças. É importante que nos períodos de jogos de livre escolha as crianças tenham o tempo para construir a brincadeira e desenvolvê-la. [...] (BARBOSA e HORN, 2001, p.68 e 69)

- **Atividades opcionais:** São aquelas que podemos propor tendo como referência o interesse das crianças por algum fato ou acontecimento. São organizadas coletivamente, podendo se realizar em diferentes locais, dentro e fora da instituição. (BARBOSA e HORN, 2001, p.69)

- **Atividades coordenadas pelo adulto:** Geralmente são organizadas pelo adulto e proposta para todo o grupo. Estas ocasiões são importantes para se trabalhar a atenção, a concentração e a capacidade das crianças de atenderem propostas feitas coletivamente. Estas atividades podem se realizar nos espaços internos como externos das escolas. (BARBOSA e HORN, 2001, p.69)

- Atividades que envolvem o cuidado e a saúde são realizadas diariamente nas instituições de educação infantil e não podem ser consideradas na dimensão estrita de cuidados físicos. A dicotomia, muitas vezes vivida entre o cuidar e o educar deve começar a ser desmistificada. Todos os momentos podem ser pedagógicos e de cuidados no trabalho com crianças de zero a seis anos. Ao promovê-las proporcionamos cuidados básicos, ao mesmo tempo em que atentamos para a construção da autonomia, dos conceitos, das habilidades, do conhecimento físico e social. Podemos exemplificar com atividades de:

- Alimentação: progressivamente tornar a criança mais autônoma, trocar a mamadeira pelo copo, comer com a própria mão, mastigar alimentos mais sólidos, participar da higiene, da elaboração e da organização do local das refeições, servir-se do alimento.
- Higiene: lavar as mãos com dependência, vestir-se e despir-se, usar o banheiro de modo cada vez mais autônomo, guardar pertences e materiais individuais.
- Sono: oportunizar locais adequados para o sono e repouso, tendo o cuidado de oportunizar atividades relaxantes, para os que não queiram dormir. (BARBOSA e HORN, 2001, p.70)

- Seria importante mencionar que o cotidiano das escolas infantis estão impregnados de vínculos afetivos em que o adulto tem importante papel de favorecer, de mediar a compreensão e a interpretação do mundo pela criança. (BARBOSA e HORN, 2001, p.72)

- Também compartilhamos da ideia de que o espaço físico e social é fundamental para o desenvolvimento das crianças, na medida em que ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais. Inicialmente as crianças têm as suas percepções centradas no corpo; concomitante com o seu desenvolvimento corporal, sua percepção começa a descentrar-se e estabelecer fronteiras do eu e do não eu. Consequentemente, os espaços educativos não podem ser todos iguais, o mundo é cheio de contrastes e de tensões, sendo importante as crianças aprenderem a lidar com isso. (BARBOSA e HORN, 2001, p.73)

- Finalmente consideramos que, para atender com qualidade as crianças, é importante o contato com as famílias, com seu lugar de moradia e lazer para pensar formas de organização do ambiente e estabelecer princípios quanto ao uso deste ambiente. Conhecer para preservar, dar continuidade ou transformar certos hábitos do modo de vida das famílias. Desta forma, a escola pode levar até a família outros hábitos, costumes, modo de tratar com a criança, criando interação entre os dois ambientes. Nesta perspectiva, o objetivo principal é o de criar para cada espaço uma identidade. (BARBOSA e HORN, 2001, p.74)

- Os espaços de uso comum podem ser utilizados nesta proposta de integração das faixas etárias. Já falamos do espaço aberto e dos fechados e gostaríamos de inserir os espaços intermediários amplos, cobertos, estruturados e que possam ser utilizados por diferentes grupos etários ao mesmo tempo. Esses espaços são essenciais nos períodos de chuva ou frio, quando as crianças passam muito tempo dentro das salas. No verão, um pedaço do pátio coberto com telhas de cerâmica, palha ou plantas como parreira ou maracujá, com mesas, bancos, cavaletes e outros pode ser muito útil e agradável para o desenvolvimento dos trabalhos. (BARBOSA e HORN, 2001, p.78)

- Para que os pequenos e pequenininhos participem deste espaço social, é necessário que se criem novos sentidos nas relações adulto-criança, famílias-educadores, pais-filhos e também que haja, por parte dos adultos, uma vontade de experimentar, criar uma outra forma de ver,

entender, conviver com as crianças. Nosso objetivo é integrar a criança à vida da cidade. Para a consolidação deste projeto, é importante que se abra o espaço interno da creche e da pré-escola para o mundo exterior, e que as cidades se responsabilizem por criar espaços e tempos para as crianças pequenas. Acreditamos que ambas têm muito a ganhar com a transformação advinda deste movimento. (BARBOSA e HORN, 2001, p.78 e 79)

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. *Promovendo o Desenvolvimento do Faz-de-Conta na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap. 8, p.89-100.

- Ao observar crianças em situação de jogo espontâneo, os adultos muitas vezes se impressionam com a forma como elas são absorvidas por essa atividade. Como é que não se cansam? De onde vem tanta energia? O que faz com que as crianças, mesmo esgotadas e sem fôlego, continuem a correr para não serem pegadas numa brincadeira de "polícia e ladrão", ou permaneçam escondidas num cantinho, apesar do medo do escuro, num jogo de esconde-esconde? (SANTOS, 2001, p.89)

- Por envolverem extrema dedicação e entusiasmo, os jogos das crianças são fundamentais para o desenvolvimento de diferentes condutas e também para a aprendizagem de diversos tipos de conhecimentos. Podemos, então, definir o espaço do jogo como um espaço de experiência e liberdade de criação no qual as crianças expressam suas emoções, sensações e pensamentos sobre o mundo e também um espaço de interação consigo mesmo e com os outros. (SANTOS, 2001, p.89)

- A capacidade de representação dramática do ser humano não está presente nos recém-nascidos nem nos animais. A partir do momento em que a criança torna-se capaz de imaginar, ela passa a desenvolver diferentes formas de expressão como a oralidade, a expressão plástica, a música e a expressão dramática, através das quais estabelece relações com o mundo. (SANTOS, 2001, p.90)

- Para que se possa estimular o franco desenvolvimento do faz-de-Conta, é preciso, em primeiro lugar, saber identificar as diferentes formas pelas quais essas atividades se manifestam. Ao longo do processo evolutivo dos jogos simbólicos, cujas primeiras manifestações podem ser observadas desde os primeiros meses de vida da criança, constata-se que em cada fase eles assumem características diferenciadas, que correspondem a diferentes necessidades e funções. É importante, portanto, que os adultos sejam capazes de observar e compreender cada uma dessas etapas para poderem realizar intervenções pedagógicas adequadas que respeitem as crianças como seres espontâneos e criativos. (SANTOS, 2001, p.90)

- À medida que adquire mais mobilidade, a criança amplia seu campo de exploração, pois já pode sentar-se e engatinhar, mantendo-se por mais tempo em uma mesma atividade. Surgem, então, os jogos de manipulação e os jogos de construção, ainda considerados jogos de exercício. (SANTOS, 2001, p.91)

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

- Vimos que o início dos jogos simbólicos ocorre a partir da aquisição da representação simbólica, impulsionada pela imitação. A criança bem pequena só é capaz de imitar um modelo que esteja presente, pois não é capaz de imaginar, mais adiante, na etapa simbólica, a criança passa a imitar modelos ausentes, ou seja, ela reproduz um modelo interiorizado (imaginado). (SANTOS, 2001, p.92)

- A criança realiza imitações das ações que observa, utilizando modelos que estão próximos a ela. Observa atentamente os gestos e as ações das pessoas e depois os reproduz de forma simplificada. Inicialmente, os modelos são os pais, os avós e quem mais for do convívio diário da criança, depois os vizinhos, o dono do armazém, o carteiro, o guarda de trânsito, e outros modelos retirados do mundo adulto. (SANTOS, 2001, p.93)

- Os jogos de imitação propriamente ditos ocorrem entre dois e três anos de idade e caracterizam-se pela utilização do corpo todo. A criança assume papéis, imitando vozes, gestos e formas de locomoção, mas em seguida os abandona em favor de seu próprio comportamento, preponderando os seus traços pessoais. Ela não se limita a cópia nem a fidelidade aos modelos que representa, pois busca afirmação de si mesmo. (SANTOS, 2001, p.94)

- As crianças descarregam emoções e refletem o mundo, assumindo diferentes posicionamentos. É importante que o adulto esteja atento ao que surge durante os momentos de faz-de-conta para poder interferir de maneira a garantir a participação de todos e apontar caminhos que facilitem a integração do grupo. (SANTOS, 2001, p.96)

- No simbolismo coletivo, cujo ápice ocorre por volta dos sete anos de idade, observa-se a representação de caráter mais nitidamente teatral. A tentativa de adequação ao real acarreta a necessidade de solucionar problemas cênicos que surgem durante a realização do jogo. (SANTOS, 2001, p.96)

- É fundamental que o professor dedique alguns minutos para organizar o espaço de sua sala de aula; para isso, é bastante produtivo e estimulante contar com a ajuda das crianças que, com enorme prazer e dedicação, se envolvem nas tarefas propostas, criando um ambiente de cooperação. (SANTOS, 2001, p.98)

- É preciso, ainda, salientar que, embora nem sempre sejam oferecidas, por parte das instituições de ensino, condições adequadas à realização das nossas propostas pedagógicas, não podemos distanciar-nos de uma busca por condições que favoreçam nossas intervenções neste sentido, sob pena de cairmos numa atitude conformista e, por que não dizer, derrotista, frente à educação. Essa busca passa necessariamente pela nossa capacidade de justificarmos as nossas exigências a partir de sólida e coerente argumentação, que faça com que os nossos propósitos sejam compreendidos e valorizados como proposta educacional consciente, bem como pelas nossas qualidades de vivacidade e criatividade em superar limitações, barreiras e preconceitos em prol de uma educação integral. (SANTOS, 2001, p.99)

DORNELLES, Leni Vieira. *Na Escola Infantil todo Mundo Brinca se Você Brinca*. Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap. 9, p.101-108.

- É comum ouvirmos queixas de pais, mães e educadores/as que as crianças hoje em dia não sabem mais brincar. Dizem que na hora do recreio, principalmente, só correm e brigam.

Pergunto: quem pára e brinca hoje com as crianças? Quem as ensina a brincar? (DORNELLES, 2001, p.101)

- Muitas vezes, porém, deixamos por conta das apresentadoras de TV o ensinamento de canções, danças, confecção de brinquedos... Por outro lado, quantas crianças deste País têm nas ruas de suas vilas um espaço rico de atividades, brincadeiras e jogos que não podem ser usados na sala de aula? Quantas parlendas, atividades, danças e canções as crianças aprendem na rua e não podem realizá-las nem falar sobre elas no espaço escolar? (DORNELLES, 2001, p.102)

- Seria interessante recriar espaços para jogos espontâneos como: canto de boneca, biblioteca, teatro, blocos de madeira... Curtir jogos e brincadeiras de pátio como: jogos de tiro ao alvo, boliche, corrida de saco, corrida com a colher, com empecilhos, com limite de espaço e tempo, ovo podre, cantigas de roda... Polícia e ladrão Brincar com palavras através de trava-língua(o peito do Pedro...- O rato roeu...- O tigre...), caça palavras, o que é- o que é, carta enigmática, diagrama, pictograma, dominó, poesias, paródias... ou seja, milhares de outras brincadeiras que fazíamos quando éramos pequenos e que as crianças recriam com cara de seu tempo. **Garanto que todo mundo brinca se você brinca.** (DORNELLES, 2001, p.103)

- A criança expressa-se pelo ato lúdico e é através desse ato que a infância carrega consigo as brincadeiras. Elas perpetuam e renovam a cultura infantil, desenvolvendo formas de convivência social, modificando-se e recebendo novos conteúdos, afim de se renovar a cada nova geração. É pelo brincar e repetir a brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber fazer, incorporando-o a cada novo brincar. (DORNELLES, 2001, p.103)

- É através do jogo e pelo brinquedo que a criança vai construindo-se como sujeito e organizando-se: o bebezinho aproxima e afasta os brinquedos, olha os objetos suspensos no seu berço e acompanha seu deslocamento, tenta pegar algo para botar na boca, tenta acertar o brinquedo na caixa, tira e bota muitas vezes os brinquedos na gaveta... A criança parte primeiro das brincadeiras com o seu corpo para, aos poucos, ir diferenciando os objetos ao seu redor. (DORNELLES, 2001, p.104)

- O brincar proporciona a troca de pontos de vista diferentes, ajuda a perceber como os outros o vêem, auxilia a criação de interesses comuns, uma razão para que se possa interagir com o outro. Ele tem, em cada momento da vida criança, uma função, um significado diferente e especial para quem dele participa. Aos poucos, os jogos e brincadeiras vão possibilitando às crianças a experiência de buscar coerência e lógica nas suas ações governando a si e ao outro. Elas passam a pensar sobre suas ações nas brincadeiras, sobre o que falam e sentem, não só para que os possam compreendê-las, mas também para que continuem participando das brincadeiras. Aí está o difícil e o fácil que é o brincar e o conviver com o outro. (DORNELLES, 2001, p.105)

- Numa brincadeira imaginária como o faz-de-conta, a criança age como num mundo imaginário (o avião que pilota na brincadeira, por exemplo), a situação estabelecida para que se brinque é (avião, piloto, aeromoça, passageiro, voo, comissário...) e não os elementos reais que estão presentes (o seu quarto, os móveis, os carrinhos, as bonecas...). Ao brincar de faz-de-conta, a criança transforma objetos que, muitas vezes, para nos adultos, nada tem a ver com o que ela leva nas mãos: uma tampa de panela passa a ser o manche do avião, ela serve como representação de uma realidade ausente e ajuda a criança a separar o objeto e significado. Não há, portanto, nenhuma relação com o objeto que ela tem na mão. (DORNELLES, 2001, p.105)

- O brinquedo de faz-de-conta, normalmente, é garantido na sala de aula, no pátio, na casa, onde a família, a educador/a estrutura um espaço que resgate a possibilidade de se poder brincar em pequenos grupos e longe do olhar sempre *vigilante* do adulto. Espaços como cantos de fantasias e trapos; casa de boneca, canto do cabelereiro, garagem e tantos outros. (DORNELLES, 2001, p.106)

- Entremos na escola. O sinal toca. As filas formam-se: de um lado as meninas, do outro os meninos. Os corpos de diferentes sexos não podem ficar juntos. Novo portão, este já no interior da escola. Enfileiradas, as crianças vão para a sala ouvindo a professora: “não corram, um atrás do outro, não brinquem, não conversem, não cantem...” O último portão é aberto e eis a sala de aula. Nela encontramos vários mecanismos de controle disciplinar como: a divisão do tempo fortemente marcado por sua rotina, o controle das atividades centrados na educadora, a distribuição dos corpos nas mesas e nas filas, a vigilância constante da brincadeira, do recreio. Algumas educadoras usam um apito para controlarem o recreio. Muitas vezes, no cotidiano da educação infantil, não suportamos a mobilidade, a atividade constante das crianças e queremos que elas suportem a nossa imobilidade, a nossa inércia. (DORNELLES, 2001, p.106 e 107)

- Onde está o movimento da descoberta, do prazer, da alegria, da vida, das emoções e do encantamento que rodeiam a vida de muitas das nossas crianças? Muitas vezes damos lugar em nossas salas de aula apenas para o controle, a privação, a punição, a vigilância, o governo de si e do outro. Precisamos, em muitos casos, também resgatar o espaço do lúdico pelo lúdico, passear para curtir o que está ao nosso redor, assistir a um filme apenas por assistir, ouvir ou contar histórias ou teatros pelo mágico que eles carregam, curtir uma praça para poder rolar na grama, curtir o que é inerente a cada um desses espaços e não apenas para chegarmos na sala e termos que desenhar o que se viu ou ouviu, contar o que aconteceu no início, meio e fim da história, do teatro. Parece que tudo, na escola infantil, está sendo excessivamente *pedagogizado*, perdendo-se a ideia do prazer, que está inerente a cada atividade da criança. O prazer do brincar e esquecemos que: olhar, curtir, tocar, experimentar faz parte do ser criança, faz parte da descoberta na infância e da construção de novos sujeitos-criança. (DORNELLES, 2001, p.107)

- As grandes indústrias se deram conta do quanto as crianças pequenas são ótimas consumidoras. Os brinquedos industrializados tornaram-se uma mercadoria muito forte, como tantas outras na economia de mercado. Temos em nossas crianças um consumidor em formação, e a mídia tem se aproveitado disso com um forte apelo à afetividade, à aventura e ao poder. O apelo à aquisição pessoal, a realização “sonho de consumo” faz parte da tessitura social em que se vive. Como aponta Andrade (1995), não só as crianças das creches pobres estão afetadas aos apelos publicitários de consumo, mas, também seus pais que, certamente, não têm acesso às geladeiras, carros e casas que lhes são oferecidos diariamente. Para estas crianças e pais, sobra o resto dos outros. (DORNELLES, 2001, p.107 e 108)

- As crianças estarão a fim de brincar se lhes for garantido na escola, na sala, no pátio, em casa ou na praça... que os brinquedos estão à sua disposição, ao alcance. É importante também que se garanta um tempo para o livre brincar, pelo prazer de brincar. Que meninos e meninas brinquem e cuidem de si e do outro nas suas brincadeiras. Que eles/as possam brincar entendendo que, quem está a fim de brincar, tem seu direito garantido para fazê-lo. (DORNELLES, 2001, p.108)

GOMES, Paola Basso Menna Barreto. *Os Materiais Artísticos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap. 10, p. 109-122.

Citações diretas:

- As crianças aprendem desde seus primeiros momentos neste mundo. Educar crianças com pouca idade não é apenas dar alimento e tomar cuidados necessários. Junto com carinho e cuidados higiênicos é fundamental que as crianças pequenas recebam estímulos que desenvolvam seus sentidos e posteriormente sua intelectualidade. O trabalho artístico é importante para que as crianças aprendam a explorar o mundo à sua volta. Existem inúmeros materiais que utilizamos como recurso de expressão, que nos auxiliam a criar coisas e a colocar um pouco daquilo que somos no mundo. Um toco de carvão ou mesmo um graveto para se riscar a terra ou areia tem função idêntica à do lápis. Iniciar o ensino das artes visuais não significa apenas oferecer lápis, canetas, argila, massa de modelar, etc. (GOMES, 2001, p.109)

- Quanto mais respeitado o espaço de uma criança, mais ela saberá respeitar o espaço dos adultos e menos chance haverá de esta criança estragar a mobília ou outros espaços da casa. Caso o espaço precise ser preservado de eventuais manchas ou traços que a criança ainda não sabe controlar, pode ser forrado com jornal ou um pedaço grande de plástico. É aconselhável que as mesinhas sejam de fórmica ou forradas com plástico grosso para facilitar a limpeza. Junto às paredes onde as crianças farão pinturas verticais, deve-se forrar o chão com jornal. (GOMES, 2001, p.110)

- O professor deve apresentar os mais variados tipos de suportes planos para os trabalhos bidimensionais: papéis e folhas de plástico, pedaços de lixas, tecidos, etc. Mesmo que o trabalho seja desenho ou pintura, podemos explorar superfícies de objetos tridimensionais como balões, caixas de ovos, caixas diversas, objetos industriais. (GOMES, 2001, p.111)

- Os *instrumentos* são as ferramentas, como lápis, caneta, pinceis, estecos (aqueles bastões de formatos diversos, especiais para mexer na argila), tesouras, carimbos, serrilhas, martelo, alicate. Gravetos, pauzinhos que risquem as superfícies, penas cuja ponta possa ser molhada em pigmentos, canudos para soprar tinta ou água, velas para pingar cera ou mesmo para o desenho podem servir de instrumentos alternativos. O giz, o carvão e o lápis de cera são tanto instrumentos como substâncias. Chamo de *substâncias* as tintas e as pastas que usamos para imprimir e marcar nossos gestos, sejam feitos através dos instrumentos ou com a mão. (GOMES, 2001, p.113)

- A interação entre a terra e a água cria as misturas que as crianças mais gostam de manipular. Mesmo que o professor não planeje nada a respeito, sempre aparecerão potes de água com outras substâncias dentro, os quais alguns alunos são capazes de ficar horas mexendo. Às vezes podemos pensar que aquilo tudo é uma meleca e que a criança está só fazendo bagunça ao invés de trabalhar, mas tais misturas são experimentações importantes no seu desenvolvimento. É bom que existam potes reservados para misturas, a fim de que elas não aconteçam no pote de água próprio para se enxaguar os pincéis. (GOMES, 2001, p.115)

- Todos aqueles elementos colados, acrescidos, costurados, pregados, espetados ou agregados a superfície – tanto dos trabalhos bidimensionais quanto tridimensionais¹ - são elementos de aplicação. Seria impossível enumerá-los, tamanhas são as possibilidades. São muito usados botões, grãos, palitos, fios de lã e barbantes tampinhas, lantejoulas, tecidos. Com crianças pequenas, é preciso começar o exercício da aplicação de elementos em superfícies bidimensionais, dando-se preferência para elementos mais graúdos como tampinhas e botões. A elaboração de trabalhos com elementos aplicados depende de um recurso para fazer a junção, como a cola, a fita adesiva ou um alfinete. (GOMES, 2001, p. 118)

- Mesmo depois de dominar o manejo do pincel, as crianças tendem a pintar as mãos e o rosto. Muitas vezes, a criança tem necessidade de colocar seu corpo na atividade expressiva, não apenas carimbando sua mão, como também riscando-se com hidrocor, passando cola nas mãos (adoram descascar cola seca sobre a pele), colocando instrumentos e substâncias na boca, aplicando elementos sobre a pele e encostando seu corpo em superfícies molhadas ou texturizadas. Não precisamos esperar datas como o Dia do Índio ou a Páscoa para que se pinte o rosto das crianças com riscos tribais ou bigodes de coelhinho. As crianças gostam elas mesmas de se pintarem e se maquiarem e não há razão para que as professoras o façam. Observando se nenhuma criança tem alergia aos materiais, podem ser feitos desenhos e pinturas corporais. É necessário muito cuidado para que elas não coloquem tinta na boca e nos olhos, embora as tintas não sejam tóxicas. (GOMES, 2001, p.120)

- Desde cedo as crianças podem ser incentivadas na preservação do patrimônio e na racionalização dos recursos. O respeito pelas fontes naturais da matéria-prima, que transformamos nos materiais de trabalho de nosso cotidiano, inicia-se pelo respeito por esses próprios materiais, evitando desperdícios e reutilizando ou reciclando despojos. Sem esses cuidados, é mais fácil que os próprios trabalhos resultantes da ação sobre estes materiais sejam valorizados como produto de expressão. (GOMES, 2001, p.121)

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. *Práticas Musicais na Escola Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap. 11, p.123-134.

- Com relação às atividades musicais, parece que os avanços da psicologia e do desenvolvimento infantil não conseguem modificar a prática docente. As regularidades observadas diariamente são incorporadas como absolutamente normais, enquanto os conhecimentos novos são ignorados e rejeitados pelo pensamento habitual. (MAFFIOLETTI, 2001, p.125)

- As crianças também precisam de silêncio para povoá-lo com seus próprios sons. Além dos sons da natureza, existe um enorme repertório de sons aprendidos através da televisão, que estão incorporados nas ações e nos brinquedos infantis. Sons de helicóptero, lancha, sirenes, explosões... gritos, inflexões vocais de medo, raiva e dor. Novos sons de aeronaves espaciais, sons sibilantes, sopros ruidosos e uma variedade de grunhidos agudos e graves. As crianças reconhecem os sons característicos das cenas de suspense – o vento que sopra ruidoso, o lobo que uiva... – e divertem-se com as trilhas sonoras das comédias. Elas atendem aos apelos do ritmo das propagandas de salgadinhos e cantam para pedir o produto que desejam comer. (MAFFIOLETTI, 2001, p.127)

- Tem havido ótimas produções para crianças, os músicos e os compositores brasileiros têm se preocupado com a qualidade do que é oferecido ao público infantil. Nas gravações que citaremos a seguir, os autores tiveram cuidado com a letra das canções, fizeram interessante arranjo com os instrumentos musicais, os ritmos e os andamentos. Os intérpretes são bons cantores que procuram expressar com a voz as diferentes emoções que o texto sugere. São os CDs: Castelo Ratimbus; Quero passear de carro; Canções de brincar; Canções de ninar; Casa de brinquedos; O menino maluquinho; O mundo encantado de Beto Carreiro; Meu pé meu querido pé; Brinquedo de roda; Cantando com os bichos... e ainda Love songs e Caixinha de música, só instrumentalizados. (MAFFIOLETTI, 2001, p.128)

- No contato com a música, a criança precisa aprender que um som pode se combinar com outro som, mas, principalmente, que é possível imprimir significado aos sons. É isso que fará dela um ser humano capaz de compreender os sons de sua cultura e de se fazer entender pelo uso deliberado dessas aprendizagens nas trocas sociais. (MAFFIOLETTI, 2001, p.130)

- 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 em que será possível agrupar ou separar os sons, classificar e seriar. Além disso, devido às características temporais do som, as noções de sequência: “antes”, “agora”, “depois”; duração: “muito tempo”, “pouco tempo”, “início”, “meio” e “final” são algumas das aprendizagens que o trabalho com instrumentos musicais propicia. (MAFFIOLETTI, 2001, p.130 e 131)

- A criança aprende a imitar ao longo do seu desenvolvimento. As primeiras imitações do bebê acontecem quando ele se agita ao ver um objeto sacudido pelo vento. O movimento do seu próprio corpo pode ser compreendido como se ele quisesse fazer durar o movimento do objeto que lhe chamou a atenção. Esses movimentos de imitação tornam-se possíveis porque o bebê tem esquemas motores que agem como uma totalidade na presença do movimento percebido. Ao mesmo tempo em que o movimento que o bebê observa é assimilado aos seus esquemas motores, a acomodação desse esquema se prolonga em imitação daquilo que foi percebido. (Piaget, 1978, p.109-111). (MAFFIOLETTI, 2001, p.132)

- O desenvolvimento da capacidade de imitar nos mostra que as imitações que acontecem na escola estimulam respostas corporais sem que estas representem alguma coisa pensada pela criança. Sem dúvida, pedir que a criança imite um modelo à sua frente, ou oferecer-se como se fosse um sinal excitante para que a criança reaja corporalmente está longe de ser uma forma de ajudá-la a pensar ou desenvolver sua inteligência. (MAFFIOLETTI, 2001, p.133)

- As ideias propostas nos métodos de ensino da música, como o envolvimento do corpo na aprendizagem ou a importância das atividades de criação, já estão amplamente divulgadas, e fazem parte da formação geral de qualquer professor, seja através dos estudos da psicologia do desenvolvimento, seja pelo estudo específico na área da música. (MAFFIOLETTI, 2001, p.133)

- Os métodos de ensino da música mostraram que a educação musical não pode ser promovida apenas por atividades cantadas. Deslocar-se pela sala adequando o passo ao andamento da música; as atividades de produção e reprodução de ritmos utilizando o próprio corpo; a execução de instrumentos musicais criados pelas crianças e a criação de pequenas melodias e ritmos também devem fazer parte do planejamento. (MAFFIOLETTI, 2001, p.134)

- Felizmente, hoje, a creche e a pré-escola estão empenhadas em modificar sua concepção de educação infantil e, por sua vez, a música questiona seus propósitos, reconhecendo e

denunciando aquelas práticas autoritárias ou prejudiciais ao desenvolvimento musical da criança. (MAFFIOLETTI, 2001, p.134)

FILHO, Gabriel de Andrade Junqueira. *Conversando, Lendo e Escrevendo com as Crianças na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap. 12, p.135-152.

- Considerando o corpo humano o primeiro equipamento audiovisual a que a criança tem acesso, o adulto que se relaciona com ela – com os bebês, por exemplo -, através do seus gestos – ao tocá-los para trocá-los, dar-lhes banho, alimentá-los, embalá-los para dormir, caminhar com eles nos braços ou pelas mãos, pelo espaço do berçário e, arredores, fazer-lhes carinho, brincar de “serra-serra-serrador”, massageá-los para estimulação e consciência corporal -, imprime no corpo dessas crianças uma linguagem não verbal, uma linguagem corpo a corpo, tátil, sensorial, reveladora de afetos, cuidados, conhecimentos desse adulto sobre o corpo e as necessidades desses bebês. Da mesma forma, os sons emitidos através dos passos dados pelos adultos no berçário; os barulhos produzidos pelo manuseio das mamadeiras, pratos, talheres, o barulho da água do chuveiro, da torneira, da água da banheira, da descarga do vaso sanitário; dos brinquedos sonoros e musicais, das músicas colocadas no aparelho de som, das palmas que acompanham as músicas, além, claro, da voz dos adultos, conversando entre si ou com os bebês, cantando, apontando e nomeando objetos e figuras – em revistas, livros ou objetos e coisas do berçário ou do pátio -, ao chamar os bebês pelos nomes, nomeando também os outros colegas e os próprios adultos que trabalham no berçário, vão significando aos bebês o papel da sonoridade e da oralidade na vida deles e no mundo, contribuindo também para a composição de um repertório sonoro e para o desenvolvimento da linguagem oral dessas crianças, através dos quais, entre outras linguagens, elas interagirão com os adultos, com outras crianças e com o mundo. (FILHO, 2001, p.136)

- Durante o dia, de volta da escola, seja na casa da vizinha que toma conta, ou junto com a avó que fica em casa, as crianças também estão diante da tevê – em geral, em silêncio, sem conversar com ninguém sobre o que estão vendo e ouvindo na telinha mágica. Sim, porque esses adultos que tomam conta das crianças, em geral, exercem um papel de supervisão básica em relação aos cuidados e à segurança delas; muito raramente brincam ou conversam com elas. A cargo de quem fica, então, o desenvolvimento da linguagem oral das crianças? Em que

contextos a linguagem se desenvolverá? Com que agentes essas crianças interagirão para que a linguagem oral possa ser exercida com sentido e fluência? (FILHO, 2001, p.140)

- Se o adulto aprende, através das dificuldades impostas pela realidade – com a negativa ou a exclusão diante de trabalhos melhores, para quais é preciso saber ler e escrever; ou na rotina diária, quando precisam tomar um ônibus, escrever uma carta ou deixar um bilhete para alguém, preparar uma lista de supermercado ou atender as anotações que o dono do armazém faz na sua caderneta; ou ainda entender os termos de um documento que requer a sua assinatura, firmando contratos ou acordos, entre outros exemplos -, qual o sentido e o valor de saber ler e escrever na sociedade em que vivemos, é preciso, em relação às crianças, discutir o valor dessa linguagem tanto na vida delas – presente, imediata, cotidiana -, quanto os motivos pelos quais ela existe neste planeta. (FILHO, 2001, p.142)

- As crianças, ainda hoje, constroem os conceitos de *quantidade* e de *número* numa relação muito parecida com a de seus ancestrais humanos. O que você acha que acontece quando uma criança de dois anos, por exemplo, depois de beber calma ou sofregamente um copo de suco, diz a você: “Mais! Mais! Só mais um pouquinho!?” Ou então, durante o acompanhamento do almoço das crianças, quando você observa e comenta:

- Marcela, você não comeu quase nada... O seu prato está praticamente igual a quando você começou a refeição... (FILHO, 2001, p.146)

- Situações como essas, ligadas à alimentação das crianças, proporcionam uma variedade de noções e comparações relativas ao conceito de *quantidade*. Através delas, vamos nos dando conta que para as crianças *mais, menos, muito, pouco, tudo, nada, meio, metade*, antecedem 1, 2, 3, 4, 5, 6... Além do que, tais situações proporcionam comparações e classificações em relação a outros conceitos que andam junto ao conceito de *quantidade*. [...] (FILHO, 2001, p.147)

- As *classificações* fazem parte da vida cotidiana dos seres humanos, as crianças dentre eles. Quando, por volta dos três anos de idade, as crianças começam a se dar conta que são meninos e meninas, porque, entre outras coisas, meninos têm pênis e meninas têm vagina, elas estão realizando um exercício natural e espontâneo de classificação. (FILHO, 2001, p.148)

- Para terminar, gostaria de lembrar a importância de duas coisas mais: a apresentação e a exploração de situações-problema às crianças, envolvendo as operações de adição e subtração; e a utilização de jogos (de trilha, dominó, memória, quebra-cabeça, bingo, etc – sejam

industrializados ou inventados e produzidos pela própria escola, a partir dos temas em estudo pelas crianças), envolvendo os conceitos matemáticos apontados até então. Só esses dois aspectos nos renderiam outro texto completo sobre o trabalho com conceitos matemáticos na escola infantil... Enfim... (FILHO, 2001, p.151)

ROSA, Russel Teresinha Dutra da. *Ensino de Ciências e Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap. 13, p.153-164.

- O ensino de ciências pode propiciar o contato com a diversidade de formas de vida e de ambientes, bem como com as necessidades e condições necessárias à sobrevivência das diferentes espécies de seres vivos, procurando-se incluir a espécie humana entre as demais espécies e superar visões utilitaristas e antropocêntricas de natureza. Isto é, olhar para os seres vivos procurando ver suas estratégias de sobrevivência em vez de considerá-los em função dos interesses e valores da espécie humana. (ROSA, 2001, p.153)

- O conhecimento, bem como as regras e os valores é construído pela ação sobre o meio físico e social, cabendo, ao adulto, oportunizar a ocorrência de situações interativas em que a criança precise tomar decisões, fazer escolhas, expressar pontos de vista e fazer trocas no sentido de desenvolver a autonomia e a cooperação. Entretanto, os processos pedagógicos não se restringem à realização de atividades, sendo fundamental a realização de reflexões sobre as atividades cotidianas. (ROSA, 2001, p.154)

- Em síntese, na educação infantil, as atividades devem ser planejadas com o objetivo de atender as necessidades das crianças em suas diferentes fases de desenvolvimento, de modo a contribuir para os processos de construção de sua autonomia. (ROSA, 2001, p.156)

- Objetivando desenvolver a capacidade das crianças de observar a natureza e de expressar suas concepções e registrá-las, podem ser desenvolvidas algumas atividades com obras de literatura infantil, músicas, vídeos, além, é claro, da exploração do ambiente próximo à instituição educativa. (ROSA, 2001, p.156)

- O trabalho com animais pode aproveitar imagens de documentários e de livros e revistas, com a finalidade de caracterizar com as crianças as populações de animais e plantas de regiões contrastantes em termos de clima. Quem são os habitantes das regiões geladas? Pingüins, lobos e leões-marinhos, no extremo sul do planeta, e focas e ursos no extremo norte. Quais são suas adaptações para viver em lugares tão frios? Os lobos, os leões e as focas apresentam um couro

espesso e uma camada grossa de gordura, os pingüins também têm uma camada de gordura sob a pele e outra sobre as penas. [...] (ROSA, 2001, p.159)

- Um outro trabalho importante de ser desenvolvido, na pré-escola, é o de exploração e conhecimento do corpo. As crianças podem fazer medidas umas das outras, entrevistar os pais para saber o tamanho que tinham quando nasceram e comparar esses dois tamanhos. Podem também fazer medidas dos irmãos e dos pais para tentar fazer estimativas sobre o tamanho que terão quando forem adultas. Podem ainda aproveitar para medir outros seres, como o gato, por exemplo, ou pequenas plantinhas que estejam cultivando na escola. Podem ainda fazer o contorno do pé e da mão e compará-los com o contorno dos pés e das mãos de outras pessoas. (ROSA, 2001, p.161)

- O ensino de ciências na educação infantil propicia a interação com diferentes materiais, a observação e o registro de muitos fenômenos, a elaboração de explicações, enfim a construção de conhecimentos e de valores pelas crianças. Essa área, entretanto, precisa tomar parte nas atividades de outras áreas como a linguagem, os estudos sociais, a matemática, as artes plásticas, o teatro e a música. Na educação infantil é fundamental superar as fragmentações do conhecimento e buscar articulá-lo através de atividades lúdicas e instigantes. (ROSA, 2001, p.163)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PIBID
SUBPROJETO: PEDAGOGIA LICENCIATURA
NÚCLEO: AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PROF^a. COORDENADORA: RACHEL FREITAS PEREIRA
PROF^a. SUPERVISORA: DYNARA MARTINEZ SILVEIRA
DISCENTE: DANÚBIA DA SILVA CARDOZO

FICHAMENTO

Referência: Educação Infantil: pra que te quero?/Organizado por CRAIDY, Carmem Maria e KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. – Porto Alegre: Artmed, 2001.

Capitulo I: Educação Infantil: pra que te quero? BUJES; Maria Isabel Edelweis – Porto Alegre, Artmed, 2001.

“O que se pode notar, do que foi dito até aqui, é que as creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorrem na sociedade: pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher, numa nova relação entre os sexos para citar apenas as mais evidentes. Mas, também, por razões que se identificam com um conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social” (BUJES, 2001, p.15).

“que a responsabilidade pela criança é cheia de conflitos, ela envolve protegê-la do mundo, cuidar para que ela sucumba aos perigos, mas, também, garantir que as novas gerações preservem o mundo que receberam para assegurar que ele e a humanidade sobrevivam;” (BUJES, 2001, p.18).

“Este processo de constituição dos sujeitos no mundo da cultura é o que chamamos de educação- o fenômeno pelo qual a criança (mas também jovens e os adultos) passa não apenas a observar a cultura do seu grupo mas também a produzi-la e ativamente transformá-la” (BUJES, 2001, p.18).

“A experiência que a criança vive na escola infantil é muito mais completa e complexa. Nela a criança desenvolve modos de pensar, mas também se torna um que sente de uma determinada maneira” (BUJES, 2001, p.20).

“Tudo isso leva-me a pensar que a experiência da educação infantil precisa ser muito mais qualificada. Ela deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não pode deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das mobilidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio e a oportunidade para a investigação” (BUJES, 2001, p. 21).

Referência: Capítulo II: Educação Infantil e as Novas Definições da Legislação. CRAIDY; Carmem Maria – Porto Alegre: Artmed, 2001.

“Outra afirmação importante é considerarmos que a lei de diretrizes e Bases da Educação- LDB- assim como as demais leis recentes a respeito da infância são conseqüências da Constituição Federal de 1988 que definiu uma nova doutrina em relação à criança que é a doutrina da criança como sujeitos de direitos” (CRAIDY, 2001, p.23).

“É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e o adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão” (CRAIDY, 2001, p.24).

“As Diretrizes Nacionais da Educação Infantil precisam ser conhecidas por todos os educadores da educação infantil, e também pelos pais, pois ela define tanto os aspectos políticos e administrativos da educação infantil, como também, ela irá propor aspectos que devem ser observados na elaboração das propostas pedagógicas e curriculares das creches e pré- escolas” (CRAIDY, 2001, p.25).

“Valorizar os profissionais habilitados em educação infantil em cursos da Faculdade de Educação em especial na Universidade, para que colaborem nos programas de formação em serviço, nas escolas normais a, habilitação educação infantil, nas secretárias de educação dos Estados e dos Municípios, na direção das creches e pré-escolas e também no atendimento direto (cuidados e educação) das crianças de todas as idades (Zero a seis anos)”. (CRAIDY, 2001, p.26).

Referência: Capítulo III: O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. FELIPE; Jane – Porto Alegre: Artmed, 2001.

“Através do contato com seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente, bem com através da interação com outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo a capacidade efetiva, a sensibilidade e a autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem” (FELIPE, 2001, p.27).

“Wallon propôs o estudo integrado do desenvolvimento infantil, contemplando os aspectos da afetividade, da motricidade e da inteligência. Para ele, o desenvolvimento da inteligência depende das experiências oferecidas pelo meio e do grau de apropriação que o sujeito faz delas” (FELIPE, 2001, p.28).

“Para Vygotsky a imitação é uma situação muito utilizada pelas crianças, porém não deve ser entendida como mera cópia de um modelo, mas uma reconstrução individual daquilo que é observado nos outros” (FELIPE, 2001, p.30).

“A teoria piagetiana afirma que conhecer significa inserir o objeto do conhecimento em um determinado sistema de relações partindo de uma ação executada sobre referido objeto. Tal processo envolve, portanto, a capacidade de organizar, estruturar, entender e posteriormente, com a aquisição da fala explicar pensamentos e ações. Desta forma, a inteligência vai-se aprimorando na medida em que a criança estabelece contato com o mundo, experimentando-o ativamente” (FELIPE, 2001, p.30).

“Os /as profissionais das escolas infantis precisam manter um comportamento ético para com as crianças, não permitindo que estas sejam expostas ao ridículo ou passem por situações constrangedoras” (FELIPE, 2001, p. 31).

“No entanto o/a profissional da educação infantil deve tratar a todos com igual distinção”. (FELIPE, 2001, p.32).

Referência: Capítulo IV: Temas de Saúde em Instituições de Educação infantil. PRATES; Cibeli de Souza e OLIVEIRA; Maíara Sanhudo de - Porto Alegre: Artmed, 2001.

“O conceito de “criança saudável” varia muito de acordo com as condições de vida e cultura das pessoas” (PRATES e OLIVEIRA, 2001, p.39).

“De modo geral, a higiene da criança e do ambiente implica a realização de ações de saúde pensando no indivíduo em sua totalidade, isto é, nas condições físicas, mentais, sociais e de interação da criança com o seu ambiente. Por isso devemos ser criativos no desenvolvimento dessas ações, pois higiene não significa somente “limpeza”. (PRATES e OLIVEIRA, 2001, p.45).

“Não devemos nunca subestimar a habilidade de uma criança” (PRATES e OLIVEIRA, 2001, p.59).

Referência: Capítulo 5: Sexualidade, Gênero e Novas Configurações Familiares: Algumas Implicações para Educação Infantil. FELIPE; Jane-Porto Alegre: Artmed, 2001.

“A sexualidade está presente e faz parte da nossa vida, podendo ser vista como “a base da curiosidade, a força que nos permite elaborar e ter ideias, bem como o desejo de ser amado e valorizado à medida que aprendemos a amar e valorizar o outro”. (BRITZMAN apud FELIPE, 2001, p.61).

“Em relação à escola infantil e mesmo em outras séries do Ensino Fundamental é importante esclarecer aos pais ou responsáveis que tudo na escola pode ser transformado em tema de discussão, pois a criança tem o direito de questionar e ver quaisquer de suas dúvidas esclarecidas. Portanto, os interesses e curiosidades das crianças precisam ser trabalhados de forma clara e objetiva, de acordo com a capacidade de compreensão que possuem”. (FELIPE, 2001, p.62).

“Apesar de toda a informação disponível à criança hoje, muitos pais se negam a discutir com ela questões ligadas a sexo e sexualidade, com receio de que isto vá despertar nela um comportamento precoce. Muitas vezes, na tentativa de preservarem a “inocência” infantil, os pais recorrem a explicações mágicas para esclarecer questões ligadas à sexualidade, confundindo ainda mais a criança. No entanto, ela elabora suas próprias teorias a respeito da sexualidade sem a autorização dos adultos e apesar dos empecilhos colocados pela cultura”. (BRITZMAN apud FELIPE, 2001, p.62).

“No entanto, as expectativas que temos em relação a homens e mulheres, meninos e meninas são construídas numa determinada cultura e num determinado tempo histórico. São essas expectativas que chamamos de relações de gêneros. Ou seja, o conceito de gênero surgiu para se contrapor à ideia de essência, tentando mostrar que tanto o jeito de ser homem ou mulher quanto os comportamentos esperados para ambos são construídos historicamente e socialmente. Isto significa dizer que aquilo que nos

parece tão natural hoje, foi fruto de um forte investimento da sociedade”.(FELIPE, 2001 p.65).

“No entanto, cabe também às educadoras e aos educadores diluir algumas barreiras rigidamente estabelecidas em relação ao que seja apropriado para meninas e meninos. Afinal, vivemos num mundo em constante transformação e diversidade, cabendo também à escola infantil uma leitura atenta do que está à sua volta, que não permita que as diferenças entre as pessoas e os grupos se transformem em desigualdades, ferindo assim seus direitos fundamentais”.(FELIPE,2001,p.65).

Referência: Capítulo 6: Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. BARBOSA; Maria Carmen Silveira e HORN; Maria da Graça Souza-Porto Alegre: Artmed, 2001.

“Organizar o cotidiano das crianças na Escola Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama a atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverá lhe dar suporte”.(BARBOSA e HORN, 2001, p.67).

“Ao pensarmos no espaço para as crianças devemos levar em consideração que o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida. Também é importante educar as crianças no sentido de observar, categorizar, escolher e propor, possibilitando-lhes interações com diversos elementos”. (BARBOSA e HORN, 2001, p.73).

“Finalmente consideramos que, para atender com qualidade as crianças, é importante o contato com as famílias, com seu lugar de moradia e lazer para pensar em formas de organização do ambiente e estabelecer princípios quanto ao uso deste ambiente. Conhecer para preservar, dar continuidade ou transformar certos hábitos do modo de vida das famílias. Desta forma, a escola poder levar até a família outros hábitos, costumes, modos de tratar com a criança, criando interação entre os dois ambientes. Nesta perspectiva, o objetivo principal é o de criar para cada espaço uma identidade”. (BARBOSA e HORN, 2001, p.74).

“As crianças, em nossa sociedade, precisam aprender a ouvir e a usar a palavra para se comunicarem e a fazerem negociações verbais em um ambiente sonoro e agradável”. (BARBOSA e HORN, 2001, p.74).

“Ao longo deste texto, levantamos as questões que nos parecem as mais pertinentes para a reflexão sobre os usos do tempo e do espaço na educação infantil. Desejamos que a leitura, a reflexão individual e coletiva do mesmo possa abrir novos caminhos para as mudanças tão necessárias no perfil da educação infantil brasileira. É importante ressaltar que estamos vivendo um período historicamente muito importante nesta área, pois estamos criando um fato cultural novo, que é o de constituir mudanças nas políticas de educação para a primeira infância, tendo como premissa qualificar as

creches e as pré-escolas e incluir as crianças pequenas como cidadãos no espaço social em que vivem". (BARBOSA e HORN, 2001, p.78).

Referência: Capítulo 8: Promovendo o Desenvolvimento do Faz-de-Conta na Educação Infantil. SANTOS; Vera Lúcia Bertoni dos- Porto Alegre: Artmed, 2001.

"O jogo espontâneo infantil possui, portanto, dois aspectos bastante interessantes e simples de serem observados: o prazer e, ao mesmo tempo, a atitude de seriedade com a criança se dedica à brincadeira". (SANTOS, 2001, p.89).

"Por envolverem extrema dedicação e entusiasmo, os jogos das crianças são fundamentais para o desenvolvimento de diferentes condutas e também para a aprendizagem de diversos tipos de conhecimentos. Podemos, então, definir o espaço do jogo como um espaço de experiência e liberdades de criação no qual as crianças expressam suas emoções, sensações e pensamentos sobre o mundo e também um espaço de interação consigo mesmo e com os outros". (SANTOS, 2001, p.89).

"A criança realiza imitações das ações que observa, utilizando modelos que estão próximos a ela. Observa atentamente os gestos e as ações das pessoas depois os reproduz de forma simplificada. Inicialmente, os modelos são os pais, os avós e quem mais for do convívio diário da criança, depois os vizinhos, o dono do armazém, o carteiro, o guarda de trânsito, e outros modelos retirados do mundo adulto". (SANTOS, 2001, p.93).

"A criação de personagens imaginários é um jogo no qual se constata o progresso da criança com relação à coerência, podendo causar espanto aos adultos menos avisados". (SANTOS, 2001, p.94).

"Antes de tudo, é necessário que estejam previstos na rotina escolar períodos de tempo consideráveis destinados ao jogo livre, permitindo, assim, que as crianças interajam entre si e com os objetos de forma espontânea". (SANTOS, 2001, p.97).

"Podemos dizer que o faz-de-conta é a forma como a criança reflete os valores e constrói sua visão de mundo. Num grupo de jogo convivem crianças provindas de famílias distintas, com diferentes códigos de valores morais e culturais que se revelam durante o faz-de-conta. É importante que estejamos atentos para que possamos intervir pedagogicamente no sentido de superar preconceitos e proporcionar relações saudáveis e solidárias". (SANTOS, 2001, p.95).

"A primeira delas é a função de observador, na qual o professor procura intervir o mínimo possível, de maneira a garantir a segurança e o direito à livre manifestação de todos. A segunda função é a de catalisador, procurando, através da observação, descobrir as necessidades e os desejos implícitos na brincadeira, poder enriquecer o desenrolar de tal atividade. E, finalmente, de "participante ativo" nas brincadeiras, atuando como um mediador das relações que se estabelecem e das situações surgidas, em proveito do desenvolvimento saudável e prazeroso das crianças". (SANTOS, 2001, p.98-99).

"É preciso, ainda salientar que embora nem sempre sejam oferecidas por parte das instituições de ensino, condições adequadas à realizações das nossas propostas pedagógicas, não podemos distanciar-nos de uma busca por condições que favoreçam nossas intervenções neste sentido, sob pena de cairmos numa atitude conformista e, por não dizer derrotista, frente à educação. Essa busca passa necessariamente pela nossa capacidade de justificarmos as nossas exigências a partir de sólida e coerente argumentação, que faça com que os nossos propósitos sejam compreendidos e valorizados como pelas nossas qualidades de vivacidade e criatividade em superar limitações, barreiras e preconceitos em prol de uma educação integral". (SANTOS, 2001, p.99).

Referência: Capítulo 9: Na Escola Infantil todo Mundo Brinca se Você Brinca. DORNELLES; Leni Vieira-Porto Alegre: Artmed, 2001.

“Abrir a sala de aula para as brincadeiras do folclore rico que temos em cada uma das diferentes regiões de nosso país, cidades e bairros é um passo importante para entendermos as diferentes concepções de sujeito/criança que estão presentes no cotidiano de cada um desses lugares. Entender essas opções é possibilitar que vivam intensivamente o seu modo de ser criança. É compreender sua cultura, seus valores, desejos, e, principalmente, as necessidades que têm de compreender a realidade que as cerca através do brinquedo”. (DORNELLES, 2001, p.102).

“A criança expressa-se pelo ato lúdico e é através desse ato que a infância carrega consigo as brincadeiras. Elas perpetuam e renovam a cultura infantil, desenvolvendo formas de convivência social, modificando-se e recebendo novos conteúdos, a fim de se renovar a cada geração. É pelo brincar e repetir a brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber fazer, incorporando a cada novo brincar”. (DORNELLES, 2001, p.103).

“Parece que tudo, na escola infantil, está sendo excessivamente pedagogizado, perdendo-se a ideia de prazer que está inerente a cada atividade da criança. O prazer do brincar e esquecemos que: olhar, curtir, tocar, experimentar faz parte do ser criança, faz parte da descoberta na infância da construção de novos sujeitos-crianças”. (DORNELLES, 2001, p.107).

“Existe, na grande indústria de brinquedos, toda dominação cultural, social, étnica que muitas educadoras ainda não se deram conta e acabam fortalecendo esta forma de pensar e induzir as crianças ao consumo. Talvez seja o momento de resgatarmos o prazer do estar brincando junto, afetos, solidariedades, compreensões que só as brincadeiras com o outro podem nos proporcionar. E, nesse resgate, buscarmos como educador/as que somos, novos modos de educação que garantam que o brincar faz parte da criança”. (DORNELLES, 2001, p.108).

Referência: Capítulo 10: Os Materiais Artísticos na Educação Infantil. GOMES; Paola Basso Nenna Barreto- Porto Alegre: Artmed, 2001.

“O trabalho artístico é importante para que as crianças aprendam a explorar o mundo à sua volta”. (GOMES, 2001, p.109).

“O uso dos instrumentos no início da atividade artística é difícil para a criança, mas com o uso freqüente ela passa a conhecê-los e a dominá-los. É claro que isso não acontece de um dia para o outro. Há crianças que já conhecem os instrumentos apresentados em sala de aula, outros não. O importante é termos paciência e respeitarmos o ritmo de desenvolvimento de cada uma delas, ajudando-as o que elas querem, pedindo que digam o que a professora precisa fazer (cortar um arame, colocar uma fita adesiva, pregar um prego, serrar, etc..), mas nunca fazendo o trabalho no lugar do aluno”. (GOMES, 2001, p.113).

“A interação entre a terra e a água cria as misturas que as crianças mais gostam de manipular. Mesmo que o professor não planeje nada a respeito, sempre aparecerão potes de água com outras substâncias dentro, as quais alguns alunos são capazes de

ficar mexendo. Às vezes podemos pensar que aquilo é uma meleca e que a criança está só fazendo bagunça ao invés de trabalhar, mas tais misturas são experimentações importantes no seu desenvolvimento”. (GOMES, 2001, p.115).

“Toda decoração para objetos tridimensionais ou planos bidimensionais é uma aplicação. As coisas que podemos aplicar partem das sugestões da imaginação dos alunos e das professoras, assim como dos materiais disponíveis. Quanto mais coisas puderem ser oferecidas para os alunos aplicarem ou não sobre seus trabalhos, maiores serão suas possibilidades no processo criativo”. (GOMES, 2001, p.120).

“Desde cedo as crianças podem ser incentivadas na preservação do patrimônio é na racionalização dos recursos. O respeito pelas fontes naturais da matéria-prima, que transformamos nos materiais de trabalho de nosso cotidiano, inicia-se pelo respeito por esses próprios materiais, evitando desperdícios e reutilizando ou reciclando despojos. Sem esses cuidados, é mais difícil que os próprios trabalhos resultantes da ação sobre estes materiais sejam valorizados como produto de expressão”. (GOMES, 2001, p.121).

Referencia: Capítulo 11: Práticas Musicais na EDUCAÇÃO Infantil. MAFFIOLETTI; Leda de Albuquerque-Porto Alegre: Artmed, 2001.

“Questionar nossos preconceitos e nossos estereótipos pode ser uma forma de encararmos a situação com mais segurança, pois os meios de comunicação estão criando uma outra forma de sentir e perceber o mundo”. (MAFFIOLETTI, 2001, p.127).

“Devido á forte repercussão que as habilidade musicais têm sobre a identidade das pessoas, sua autoestima e sua expressividade, a música não deve ser uma área de conhecimento negligenciada na formação das crianças”. (MAFFIOLETTI, 2001, p.127).

“A música é uma linguagem criada pelo homem para expressar suas ideias e seus sentimentos, por isso está tão próximo de todos nós”. (MAFFIOLETTI, 2001, p.130).

“No contato com música, a criança precisa aprender que um som pode se combinar com o som, mas, principalmente que é possível imprimir significados sons. É isso que fará dela um ser humano capaz de compreender os sons de sua cultura e de se fazer entender pelo uso deliberado dessas aprendizagem nas trocas sociais”. (MAFFIOLETTI, 2001, p.130).

“A criança aprende a imitar ao longo do seu desenvolvimento”. (MAFFIOLETTI, 2001, p.132).

“O folclore infantil foi devidamente resgatado e valorizado, sendo reconhecido o seu valor como identidade cultural entre as crianças. A canção e as atividades de improvisação passaram a ser muito valorizadas na Educação musical infantil”. (MAFFIOLETTI, 2001, p.133).

Referencia: Capítulo 12: Conversando, Lendo e Escrevendo com as crianças na Educação Infantil.JUNQUEIRA JUNIOR;Gabriel de Andrade- Porto Alegre: Artmed, 2001.

“As crianças também acabam por descobrir que nem sempre conversar é suficiente para resolver os problemas em que se encontram, que a conversa é um recurso muito valioso e valorizado, no entanto, nem sempre é solução. Isto não quer dizer que elas devam, diante do limite do discurso, partir para a agressão física”. (JUNQUEIRA FILHO, 2001, p.138).

“... na educação infantil, estaremos, em processo lendo e escrevendo com as crianças, ou seja começaremos a exploração da linguagem escrita com elas e continuaremos a fazê-lo sem o compromisso ou objetivo de alfabetizá-las até o final deste período de escolaridade”. (JUNQUEIRA FILHO, 2001, p.141.)

“Ao contrário, as letras e os nomes das coisas tal qual os conhecemos- ainda que arbitrário- têm um caráter de norma-absoluta obrigatória e válida para todos os indivíduos que falam a mesma língua. Para as crianças isso é fundamental, pois apesar de escreverem “do seu jeito”, nos momentos do processo de sua alfabetização, sabem que existe um jeito de escrever que é o que as pessoas em geral conhecem e respeitam-o dos livros, dos jornais e revista. E este jeito único-que não muda e vale para todos - desafia e acompanha as crianças no seu processo de construção da linguagem escrita, tanto como referência ao longo da caminhada como o lugar onde elas querem chegar”. (JUNQUEIRA FILHO, 2001, p.146).

“Aprender a escolher encaminha á construção da própria autonomia e também a lidar com a falta”. (JUNQUEIRA FILHO, 2001, p.150).

Referencia: Capítulo 13: Ensino de Ciências e Educação Infantil. ROSA; Russel Teresinha Dutra da – Porto Alegre: Artmed, 2001.

“O ensino de ciências na educação infantil acontece preferencialmente integrado ás demais áreas de conhecimentos, proporcionando, através dos conhecimentos acumulados das teorias, das metodologias e dos instrumentos da área, uma riqueza de possibilidades de exploração do mundo realizada pelas crianças”. (ROSA, 2001, p.153).

“Uma postura desejável no ensino de ciência é a de encorajar as crianças a realizar testes e expor suas dúvidas sobre os temas abordados”. (ROSA, 2001, p.153).

“... na educação infantil é fundamental utilizarmos e confeccionarmos materiais alternativos para o desenvolvimento de projetos com as crianças. Trabalhar com a fantasia e a imaginação, mas também com a observação, as comparações, as medidas e os registros escritos, os desenhos, as modelagens, as colagens, etc..”. (ROSA, 2001, p.154).

“Em suma a criança, para construir conhecimentos, precisa agir, perguntar, ler o mundo, olhar imagens, criar relações, testar hipóteses e refletir sobre o que faz, de modo a reestruturar o pensamento permanente”. (ROSA, 2001, p.154).

“... é fundamental que o adulto observe, interprete e registre ás ações e as reações das crianças com a finalidade de descobrir o que é significativo para elas e as lógicas de suas práticas cotidianas”. (ROSA, 2001, p.155).

“Em síntese, na educação infantil, as atividades devem ser planejadas com o objetivo de atender as necessidades das crianças em suas diferentes fases de desenvolvimento, de modo a contribuir para os processos de construção de sua autonomia”. (ROSA, 2001, p.156).

SUBPROJETO: PEDAGOGIA LICENCIATURA
NÚCLEO: AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PROF^a. COORDENADORA: RACHEL FREITAS PEREIRA
PROF^a. SUPERVISORA: DYNARA MARTINEZ
DISCENTE: LEANDRO RODRIGUES DE RODRIGUES

FICHAMENTO

Referência: CRAIDY, maria e KAERCHER, gladis. Educação infantil: pra que te quero. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

Citações diretas:

Capítulo 1:

- “O surgimento das instituições de educação infantil esteve de certa forma relacionado ao nascimento da escola e do pensamento pedagógico moderno(...). A escola muito parecida com a que conhecemos hoje, organizou-se porque ocorreu um conjunto de possibilidades.” (BUJES, 2001, p. 14).

- “(...) As creches e pré escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade: pela incorporação das mulheres a força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher numa nova relação entre os sexos, para citar apenas as mais evidentes.” (BUJES, 2001, p. 15).

Capítulo 2:

- “Assim, nem os pais, nem as instituições de atendimento, nem qualquer setor da sociedade ou do governo poderão fazer com as crianças o que bem entenderem ou simplesmente o que considerarem válido”. (CRAIDY, 2001, P. 24).

Capítulo 3:

- “O uso da linguagem como instrumento de pensamento supõe um processo de internalização da linguagem que ocorre de forma gradual completando-se em fases mais avançadas da aquisição da linguagem.” (FELIPE, 2001, p. 29).

- “É importante salientar que as dificuldades de adaptação não se manifestam apenas através do choro, mas podem aparecer em forma de apatia, falta de apetite ou mesmo através de algumas manifestações de doença.” (FELIPE, 2001, P. 29).

Capítulo 4:

- “O conceito de “criança saudável” varia muito de acordo com as condições de vida e cultura das pessoas” (PRATES; OLIVEIRA, 2001, P. 39).

Capítulo 5:

- “Em relação a escola infantil e mesmo em outras series do ensino fundamental é importante esclarecer aos pais ou responsáveis que tudo na escola pode ser transformado em tema de discussão, pois a criança tem o direito de questionar e ver quaisquer de suas dúvidas esclarecidas.” (FELIPE, 2001, p.62).

- “Cabe, portanto, a professora fazer uma seleção criteriosa dos materiais e livros sobre esse tema, pois muitos deles apresentam uma visão estereotipada e preconceituosa em relação a mulheres e homens, escolha sexual, famílias, raça, etnia e classe social.” (FELIPE, 2001, p. 64).

Capítulo 6:

- “Ao pensarmos no espaço para as crianças devemos levar em consideração que o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida. Também é importante educar as crianças no sentido de observar, categorizar, escolher e propor, possibilitando-lhes interações com diversos elementos.”. (BARBOSA;HORN, 2001, P. 73).

Capítulo 8:

- “A capacidade de representação dramática do ser humano não esta presente nos recém nascidos nem nos animais, A partir do momento em que a criança torna-se capaz de imaginar, ela passa a desenvolver diferentes formas de expressão como a oralidade, a expressão plástica, a música e a expressão dramática, através das quais estabelece relações com o mundo.” (SANTOS, 2001, p. 90).

- “A medida que adquire mais mobilidade, a criança amplia seu campo de exploração, pois já pode sentar-se e engatinhar, mantendo-se por mais tempo em uma mesma atividade.” (SANTOS, 2001, P. 91).

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

Capítulo 9:

- “Abrir a sala de aula para as brincadeiras do folclore rico que temos em cada uma das diferentes regiões de nosso País, cidades, bairros é um passo importante para entendermos as diferentes concepções de sujeito/criança que estão presentes no cotidiano de cada um desses lugares. Entender essas concepções é possibilitar que viviam intensamente o seu modo de ser criança. É compreender sua cultura, seus valores, desejos, e, principalmente, as necessidades que tem de compreender a realidade que as cerca através do brincar.” (DORNELLES, 2001, P. 102).

- “As crianças estarão a fim de brincar se lhes for garantido na escola, na sala, no pátio, em casa ou na praça... que os brinquedos estarão a sua disposição, ao alcance. É importante também que se garanta um tempo para o livre brincar, pelo prazer de brincar. Que meninos e meninas brinquem e cuidem de si e do outro nas suas brincadeiras. Que eles/as possam brincar entendendo que, quem esta a fim de brincar, tem seu direito garantido para fazê-lo.” (DORNELLES, 2001, P. 108).

Capítulo 10

- A manipulação livre de instrumentos e materiais é o primeiro passo da criança na familiarização com os recursos disponíveis para sua expressão. Contudo, devemos saber que, mesmo na mais tenra idade, o fazer artístico não é apenas a ação inicial. As crianças são capazes de mexer com substâncias e experimentar instrumentos nas mais variadas superfícies, lambuzando, riscando ou imprimindo suas marcas. (GOMES, 2001, p.109).

- Certamente nenhuma criança, por menos que seja, pode sair por aí lambuzando e riscando tudo simplesmente por que esse ato é expressivo. Desde bebê precisa

conhecer os limites e com um ano de idade já pode entender os espaços reservados para o trabalho artístico. Em uma sala de aula, mesas com as proporções das crianças são essenciais para o manejo da maior parte das técnicas, porém outros espaços devem ser explorados a fim de que a relação corpórea entre a criança e seu trabalho seja diversificada. (GOMES, 2001, p.110).

- Além da delimitação de locais apropriados, a criança começa a aprender em quais superfícies ou objetos pode fazer as suas marcas. O objeto ou a superfície designada para ser trabalhada se chama suporte. É necessário que a criança atente para a superfície a qual vai utilizar, de modo que a mesa, a parede ou o chão onde se apoia sejam diferenciados do espaço específico do trabalho. (GOMES, 2001, p.110).

- O tamanho ideal de um suporte bidimensional para a criança trabalhar é sempre o da extensão de seu braço esticado. Contudo, é importante que a criança aprenda a trabalhar tanto em pequenas dimensões quanto em amplos espaços. Quando uma criança está familiarizada com o fazer artístico, deve começar a explorar variações de todos os tipos, não apenas em relação ao material, mas principalmente ao espaço. (GOMES, 2001, p.112).

- Não precisamos esperar datas como o Dia do Índio ou a Páscoa para que se pinte o rosto das crianças com riscos tribais ou bigodes de coelho. As crianças gostam delas mesmas de se pintarem e se maquiarem e não há razão para que os professores o façam. (GOMES, 2001, p.120).

- A organização correta é fundamental para que a criança situe-se em relação ao seu espaço de trabalho, o espaço de trabalho dos colegas, os materiais especificamente em cada atividade, os usos individuais e coletivos. Uma criança não aprenderá a se organizar se o espaço e os materiais de aprendizagem não estiverem organizados. (GOMES, 2001, p.120).

Capítulo 11

- A criança tem noção do seu tamanho quando se espicha para alcançar o que deseja, quando se encolhe para caber dentro de uma caixa... Ela aprende a controlar os esfíncteres e também aprende o que significa “prender-soltar”, “fechado-dentro-fora” e tantas outras noções que as experiências propiciam. (MAFFIOLETTI, 2001, p.124).

- Novos sons de aeronaves espaciais, sons sibilantes, sopros ruidosos e uma variedade de grunhidos agudos e graves. As crianças reconhecem os sons característicos das cenas de suspense – o vento que sopra, ruidoso, o lobo que uiva... – e divertem-se com as trilhas sonoras das comédias. Elas atendem aos apelos do ritmo das propagandas de salgadinhos e cantam para pedir o produto que desejam comer. (MAFFIOLETTI, 2001, p.127).

- Mesmo muito pequenas, as crianças conhecem várias músicas, trazendo para a escola aquilo que aprenderam com seus pais ou assistiram na televisão. As manifestações de alegria, como sorrir, bater palmas, movimentar o corpo, balançar os braços, gritar... são aprendidas e reproduzidas pelas crianças. (MAFFIOLETTI, 2001, p.127).

- Também poderemos encontrar no comércio canções cuja letra carece de sentido, sem nenhum atrativo sonoro e com andamento sempre igual da primeira até a última música. A letra de muitas dessas canções deixa transparecer o conceito que muitos adultos têm sobre a criança como um ser “bobinho” que não pensa e vive no mundo da fantasia. (MAFFIOLETTI, 2001, p.128).

- Se a criança aceitar nossa companhia nos seus improvisos musicais, poderemos fazer algumas brincadeiras de repetir o que ela realiza, sugerir pequenos fragmentos de melodia para que nos siga no diálogo proposto. Durante a brincadeira de improvisar, podemos imprimir diferentes entonações sonoras, explorando os sons agudos e graves variando os sons entre fortes e fracos, alongando sílabas, correndo com as palavras e modificando nosso timbre habitual de voz. (MAFFIOLETTI, 2001, p.128).

- No contato com a música, a criança precisa aprender que um som pode se combinar com outro som, mas, principalmente, que é possível imprimir significado aos sons. É isso que fará dela um ser humano capaz de compreender os sons de sua cultura e de se fazer entender pelo uso deliberado dessas aprendizagens nas trocas sociais. (MAFFIOLETTI, 2001, p.130).

- Quando a criança começa a frequentar a escola, o novo ambiente precisa tornar-se, o mais breve possível, familiar e aconchegante. Além das novidades do ambiente físico, o mundo sonoro é completamente desconhecido. A música pode se tornar um

espaço a partir do qual os primeiros vínculos são criados e mantidos. (MAFFIOLETTI, 2001, p.130).

- O manuseio de objetos sonoros é de extrema importância. A escola está atenta para a construção de conceitos que se fundamentam na percepção visual e tátil, mas muito pouco alerta para a construção de conhecimentos a partir daquilo que se ouve. (MAFFIOLETTI, 2001, p.130).

- A exploração das possibilidades sonoras dos objetos ou de instrumentos musicais não é uma atividade fácil de realizar com crianças, porque o barulho característico pode dar a impressão de que elas são muito indisciplinadas ou grosseiras. (MAFFIOLETTI, 2001, p.131).

- O primeiro engano consiste em confundir expressão corporal com imitação de gestos. Expressar é procurar dentro de si mesmo formas de expressar com o corpo os sentimentos, as impressões ou os conceitos. Em atividades de expressão corporal estão implicadas as vivências anteriores, a percepção e a capacidade de representação. A imposição de modelos diminui a possibilidade de elaboração pessoal. Além disso, reduzir a expressão corporal a uma só possibilidade de expressão, implica considerar tal forma como a única e verdadeira, o que acarreta em perda de expressividade. (MAFFIOLETTI, 2001, p.132).

- Os métodos de ensino da música mostraram que a educação musical não pode ser promovida apenas por atividades cantadas. Deslocar-se pela sala adequando o passo ao andamento da música; as atividades de produção e reprodução de ritmos utilizando o próprio corpo; a execução de instrumentos musicais criados pelas crianças e a criação de pequenas melodias e ritmos também devem fazer parte do planejamento. (MAFFIOLETTI, 2001, p.134).

- Felizmente, hoje, a creche e a pré-escola estão empenhadas em modificar sua concepção de educação infantil e, por sua vez, a música questiona seus propósitos, reconhecendo e denunciando aquelas práticas autoritárias ou prejudiciais ao desenvolvimento musical da criança. (MAFFIOLETTI, 2001, p.134).

- O desenvolvimento da linguagem oral, portanto, não se dá nem natural nem magicamente, mas através da qualidade da interação do adulto com a criança, da interação entre as próprias crianças e, inclusive, dos momentos em que as crianças passam diante da televisão. (FILHO, 2001, p.136).

- Ao contrário, devemos estar preparados para responder às crianças à altura de sua curiosidade – para não desperdiçarmos suas potencialidades, para não lhes negar o conhecimento a que têm direito, para não desanimá-las e confundi-las, nem empobrecê-las nas suas iniciativas de se relacionar com a complexidade do mundo. Para evitarmos este tipo de desigualdade e constrangimento, devemos estar teórica e praticamente informados, atualizados e isso é possível quando investimos na continuidade de nossa formação profissional, quando refletimos sobre o processo de construção de nossa própria atividade pessoal. (FILHO, 2001, p.141).

- Atentos e sensíveis às crianças, podemos partir do princípio paulofreireano que não há ninguém que saiba tudo nem ninguém que ignore tudo. Partir do princípio que as crianças já sabem sempre alguma coisa a respeito do que querem aprender, e que devemos ser capazes de fazer esse conhecimento que elas trazem vir à tona. (FILHO, 2001, p.143).

- Enfim, quanto mais se pensa e se registra, quanto mais se realiza, mais ideias se tem em relação à diversidade de produções que podemos realizar com as crianças, através das quais elas vão se dando conta do sentido da leitura e da escrita no mundo em que vivem, ao mesmo tempo em que vão se conhecendo nos desafios propostos pela relação com essa linguagem: - Professora, “MUITO” é com “N”? Como é que é o “L” mesmo? (FILHO, 2001, p.144).

Capítulo 13

- O conhecimento, bem como as regras e os valores é construído pela ação sobre o meio físico e social, cabendo, ao adulto, oportunizar a ocorrência de situações interativas em que a criança precise tomar decisões, fazer escolhas, expressar pontos de vista e fazer trocas no sentido de desenvolver a autonomia e a cooperação. Entretanto, os processos pedagógicos não se restringem à realização de atividades,

sendo fundamental a realização de reflexões sobre as atividades cotidianas. (DA ROSA, 2001, p.154).

- Um outro trabalho importante de ser desenvolvido, na pé-escola, é o de exploração e conhecimento do corpo. As crianças podem fazer medidas umas das outras, entrevistar os pais para saber o tamanho que tinham quando nasceram e comparar esses dois tamanhos. Podem também fazer medidas dos irmãos e dos pais para tentar fazer estimativas sobre o tamanho que terão quando forem adultas, Podem ainda aproveitar para medir outros seres, como o gato, por exemplo, ou pequenas plantinhas que estejam cultivando na escola. Podem ainda fazer o contorno dos pés e da mão e compará-los com o contorno dos pés e das mãos de outras pessoas. (DA ROSA, 2001, p.161).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PIBID
SUBPROJETO: PEDAGOGIA LICENCIATURA
NÚCLEO: AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PROF^a. COORDENADORA: RACHEL FREITAS PEREIRA
PROF^a. SUPERVISORA: DYNARA MARTINEZ SILVEIRA
DISCENTE: MALÚ VALLI DA SILVEIRA

FICHAMENTO

Referência: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. *Escola Infantil: Pra que te Quero?* Porto Alegre, 2001.

“Por um bom período na história da humanidade, não houve nenhuma instituição responsável por compartilhar esta responsabilidade pela criança com seus pais e com a comunidade da qual estes faziam parte. Isso nos permite dizer que a educação infantil, como nós conhecemos hoje, realizada de forma complementar à família, é um fato muito recente.” (BUJES, 2001, p.13)

“[...] basta perguntar aos nossos pais ou avós como eram tratados em sua infância meninas/meninos, que tipo de educação eles/elas receberam, quem era a/o responsável imediata/o pela sua educação. Suas respostas vão demonstrar, tenho quase certeza, como variam, de época para época, nossas maneiras de encarar os fenômenos sociais, como educação, e os sujeitos como as crianças.” (BUJES, 2001, p. 13 – 14)

“O surgimento das instituições de educação infantil esteve de certa forma relacionado ao nascimento da escola e do pensamento pedagógico moderno, que pode ser localizado entre os séculos XVI e XVII.” (BUJES, 2001, p.14)

“[...] também foram importantes, para o nascimento da escola moderna, uma série de outras condições: uma nova forma de encarar a infância, que lhe davam um destaque que antes não tinha; a organização de espaços destinados especialmente para educar as crianças, *as escolas*; o surgimento de especialistas que falavam das características da infância, da importância deste momento na vida do sujeito e de como deveriam se organizar as aulas, os conteúdos de ensino, os horários, os alunos, distribuir recompensas e punições, enfim estabelecer o que e o como ensinar; e também, uma desvalorização de outros modos de educação da criança antes existentes.” (BUJES, 2001, p. 14)

“A educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: *cuidar e educar*. [...]. Esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que atividades voltadas simultaneamente para *cuidar e educar* estivessem presentes. O que se tem verificado, na prática é que tantos cuidados como a educação tem sido entendidos de forma muito estreita.” (BUJES, 2001, p. 16)

“Ao considerarmos que a educação infantil envolve simultaneamente *cuidar e educar*, vamos perceber que esta forma de concebê-la vai ter conseqüências profundas na organização das experiências que ocorrem nas creches e pré-escolas, dando a elas características que vão marcar sua identidade como instituições que são diferentes da família, mas também da escola (aquela voltada para as crianças maiores de sete anos).” (BUJES, 2001, p.17)

“Este processo de constituição dos sujeitos no mundo da cultura é o que chamamos de educação – o fenômeno pelo qual a criança (mas também os jovens e adultos) passa não apenas a absorver a cultura do seu grupo mas também a produzi-la e ativamente transformá-la.” (BUJES, 2001, p.18)

“O currículo é o que crianças e professoras/es produzem ao trabalhar com os mais variados materiais – os objetos de estudo que podem incluir os mais diversos elementos da vida das crianças e de seu grupo ou as experiências de outros grupos e de outras culturas que são trazidos para o interior da creche e da pré-escola. Portanto, não é o conhecimento preexistente que constitui o currículo mas o conhecimento que é produzido na interação educacional.” (BUJES, 2001, p.19)

“Penso que o nosso desafio está em conceber novas experiências no campo do currículo, incluindo as múltiplas manifestações culturais (da experiência política, dos modos de viver e de relacionar-se, do folclore, da literatura, da arte, da música, da TV, do cinema, das revistas e jornais...) que são expressão da riqueza do mundo humano.” (BUJES, 2001, p.20)

“Desde a constituição de 1988 ficou legalmente estabelecido que os pais, a sociedade e o poder público têm que respeitar e garantir os direitos das crianças definidos no artigo 22 [...]” (CRAIDY, 2001, p. 23)

“A LDB determina ainda que cada instituição do sistema escolar (portanto, também as instituições de educação infantil) deverá ter um plano pedagógico elaborado pela própria instituição com a participação dos educadores e que os educadores deverão

ter sempre que possível o curso superior e como formação mínima o curso normal com especialização em educação infantil.” (CRAIDY, 2001, p.25)

“As Diretrizes Nacionais da Educação Infantil precisam ser conhecidas por todos os educadores da educação infantil, e também pelos pais, pois ela define tanto aspectos políticos e administradores da educação infantil, como também, ela irá propor aspectos que devem ser observados na elaboração das propostas pedagógicas e curriculares das creches e pré-escolas.” (CRAIDY, 2001, p. 25)

“[...] é preciso ter claro que a compreensão de infância, criança e desenvolvimento tem passado por inúmeras transformações, principalmente a partir do final do século passado. O avanço de determinadas áreas do conhecimento como a medicina, a biologia e a psicologia, bem como a vasta produção das ciências sociais nas últimas décadas (sociologia, antropologia, pedagogia, etc.) produziram importantes modificações na forma de pensar e agir em relação à criança pequena.” (FELIPE, 2001, p.27)

“Vygotsky observa que a criança apresenta em seu processo de desenvolvimento um nível que ele chamou de real e outro potencial. O *nível de desenvolvimento real* refere-se a etapas já alcançadas pelas crianças, isto é, a coisas que ela já consegue fazer sozinha, sem a ajuda de outras pessoas. Já o *nível de desenvolvimento potencial* diz respeito à capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de outros.” (FELIPE, 2001, p.29)

“A perspectiva teórica do sociointeracionismo destaca o papel do adulto frente ao desenvolvimento infantil, cabendo-lhe proporcionar experiências diversificadas e enriquecedoras, a fim de eu as crianças possam fortalecer sua autoestima e desenvolver suas capacidades.” (FELIPE, 2001, p.31)

“O conceito de “criança saudável” varia muito de acordo com as condições de vida e cultura das pessoas. Por exemplo, para as mães, em geral, se o filho dorme bem, se alimenta bem e brinca normalmente é saudável. Outras podem avaliar o conceito de saudável através da disposição de ânimo, do estado de espírito, da interação e da aprendizagem de seu filho. Com isso, verificamos que esse conceito depende de pontos de vista e de valores, pois alguns o relacionam com a parte física, outros com a emocional ou simplesmente à ausência de queixas da criança.” (PRATES E OLIVEIRA, 2001, p.39)

“A sexualidade está presente e faz parte da nossa vida, podendo ser vista como “a base da curiosidade, a força que nos permite elaborar e ter ideias, bem como o desejo de ser amado e valorizado à medida que aprendemos a amar e a valorizar o outro” (BRITZMAN, 1998, p.162).

“A mídia, através das propagandas, novelas, minisséries, programas de TV, inclusive aqueles dirigidos ao público infantil, têm procurado explorar com bastante frequência cenas erotizadas dos mais diversos tipos.” (FELIPE, 2001, p. 61).

“Apesar de toda informação disponível à criança hoje, muitos pais se negam a discutir com ela questões ligadas a sexo e sexualidade, com receio de que isto vá despertar nela um comportamento precoce. Muitas vezes, na tentativa de preservarem a “inocência” infantil, os pais recorrem a explicações mágicas para esclarecer questões ligadas à sexualidade, confundindo ainda mais a criança.” (FELIPE, 2001, p. 62).

“Em relação à escola infantil e mesmo em outras séries do Ensino Fundamental é importante esclarecer aos pais ou responsáveis que tudo na escola pode ser transformado em tema de discussão, pois a criança tem o direito de questionar e ver quaisquer de suas dúvidas esclarecidas.” (FELIPE, 2001, p. 62).

“No dia a dia surgem inúmeras situações que podem despertar o interesse da criança por assuntos ligados à sexualidade, desencadeando uma série de perguntas sobre o assunto. [...]. Algumas das curiosidades infantis mais recorrentes são: como os bebês são feitos? por onde nascem? etc.” (FELIPE, 2001, p. 62)

“Nos últimos anos tem-se colocado no mercado muitos livros dirigidos ao público infantil que tratam o sexo e sexualidade, visando apresentar informações e conceitos distantes da realidade da criança, expressas não só nos textos, mas nas ilustrações (Felipe, 1997). Alguns livros são extremamente preconceituosos, na medida em que, por exemplo, enfatizam apenas um modelo de família – ocidental, branca, de classe média, heterossexual, em que prevalece a figura do pai, mãe e filho/a. Alguns textos chegam mesmo a apontar o casamento como condição básica para a constituição da família, excluindo assim quaisquer outras formas possíveis de relacionamento afetivos ou configurações familiares. (FELIPE, 2001, p. 64)

“Cabe, portanto, à professora fazer uma seleção criteriosa dos materiais e livros sobre este tema, pois muitos deles apresentam uma visão estereotipada e preconceituosa em relação a mulheres e homens, escolha sexual, famílias, raça, etnia e classe social.” (FELIPE, 2001, p. 64)

“[...] as expectativas que temos em relação a homens e mulheres, meninos e meninas são construídas numa determinada cultura e num determinado tempo histórico. São essas expectativas que chamamos de gênero. (FELIPE, 2001, p. 65)

“Organizar o cotidiano das crianças na Escola Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais

nada, o resultado da *leitura* que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. [...]. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disso, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverá lhe dar suporte.” (BARBOSA e HORN, 2011, p. 67)

“A forma de organizar o trabalho deve possibilitar o envolvimento das crianças em sua construção, que terá dimensões diferentes se tomarmos como referência a idade das mesmas.” (BARBOSA e HORN, 2011, p. 67)

“Para dispor tais atividades no tempo é fundamental organizá-las tendo presentes as necessidades biológicas das crianças como as relacionadas ao repouso, à alimentação, à higiene e à sua faixa etária; as necessidades psicológicas, que se referem às diferenças individuais como, por exemplo, o tempo e o ritmo que cada um necessita para realizar as tarefas propostas [...].” (BARBOSA e HORN, 2011, p. 68)

“Segundo Dornelles e Horn (apud Craidy, 1998), podemos pensar em atividades de diferentes tipos:

Atividades diversificadas para livre escolha [...]

Atividades opcionais [...]

Atividades coordenadas pelo adulto [...] (BARBOSA e HORN, 2011, p. 68 – 69)

“Ao promovê-las proporcionamos cuidados básicos, ao mesmo tempo em que atentamos para construção da autonomia, dos conceitos, das habilidades, do conhecimento físico e social.” (BARBOSA e HORN, 2011, p.70)

“Podemos sugerir, a título de exemplos e sugestões, duas formas de estruturar estas atividades no tempo, ressaltando, porém, *que cada realidade* deverá compor esta rotina a partir de todas as condições e fatores que já expusemos neste trabalho.” (BARBOSA e HORN, 2011, p.70)

“É oportuno referir que as atividades podem se estruturar em torno de eixos organizadores, como temáticas, que, através de um fio condutor, poderão se explicitar de modo interessante e contextualizado para as crianças.” (BARBOSA e HORN, 2011, p. 71)

“Seria importante mencionar que o cotidiano das escolas infantis estão impregnados de vínculos afetivos em que o adulto tem importante papel de favorecer, de mediar a compreensão e a interpretação do mundo pela criança.” (BARBOSA e HORN, 2011, p. 72)

“Ao pensarmos no espaço para as crianças devemos levar em consideração que o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso de espaços, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida. Também é importante educar as crianças no sentido de observar, categorizar, escolher e propor, possibilitando-lhes interações com diversos elementos.” (BARBOSA e HORN, 2011, p. 73)

“Finalmente consideramos que para atender com qualidade as crianças, é importante o contato com as famílias, com seu lugar de moradia e lazer para pensar formas de organização do ambiente e estabelecer princípios quanto ao uso deste ambiente. [...]. Desta forma, a escola pode levar até a família outros hábitos, costumes, modos de tratar com a criança, criando interação entre os dois ambientes. Nesta perspectiva, o objetivo principal é o de criar para cada espaço, uma identidade.” (BARBOSA e HORN, 2011, p. 74)

“Através deste uso do espaço podemos:

Promover a identidade pessoal das crianças, [...]

Promover o desenvolvimento da competência [...]

Promover a construção de diferentes aprendizagens [...]

Promover oportunidades para o contato social e a privacidade [...].(BARBOSA e HORN, 2011, p. 77)

“Para que os pequenos e pequenininhos participem deste espaço social, é necessário que se criem novos sentidos nas relações adulto –criança, família-educadores, pais-filhos, e também que haja, por parte dos adultos, uma vontade de experimentar, criar uma outra forma de ver, entender, conviver com as crianças. Nosso objetivo é integrar a criança à vida da cidade. Para a consolidação deste projeto, é importante que se abra o espaço interno da creche e da pré-escola para o mundo exterior [...].(BARBOSA e HORN, 2011, p. 79)

“Ao observar as crianças em situação de jogo espontâneo, os adultos muitas vezes se impressionam com a forma como elas são absorvidas por essa atividade. Como é que não se cansam? De onde vem tanta energia?” (SANTOS, 2001, p. 89)

“O jogo espontâneo infantil possui, portanto, dois aspectos bastante interessantes e simples de serem observados: o prazer e, ao mesmo tempo, a atitude de seriedade com que a criança se dedica à brincadeira” (SANTOS, 2001, p. 89)

“Nossa análise recai sobre um tipo especial de jogo infantil, que se manifesta de diferentes formas ao longo do desenvolvimento da infância: os jogos simbólicos, também chamados brincadeira simbólica ou faz-de-conta, que são jogos através dos quais a criança expressa capacidade de representar dramaticamente.” (SANTOS, 2001, p. 90)

“Um fator decisivo para a evolução da atividade do bebê é a imitação, técnica com a qual a criança assimila o mundo e desenvolve suas potencialidades expressivas.” (SANTOS, 2001, p. 91)

“Inicialmente, a criança imita a si mesmo, ou seja, executa ações fora de seu contexto [...]. A seguir, ela reflete no jogo as ações de seu cotidiano, manipulando seus bonecos ou bichos de pelúcia. Ao ver suas ações realizadas pelos objetos, a criança se distancia, podendo compreendê-las e assimilá-las.” (SANTOS, 2001, p. 93)

“As crianças têm o verdadeiro fascínio por tarefas do dia a dia como lavar roupa, passar roupa, falar ao telefone, cozinhar, digitar no computador, dirigir o carro, lavar o carro e sentem-se muito valorizadas quando são convidadas a ajudar o adulto a realizá-las.” (SANTOS, 2001, p. 95)

“Antes de tudo, é necessário que estejam previstos na rotina escolar períodos de tempo consideráveis destinados ao jogo livre, permitindo, assim, que as crianças interajam entre si e com os objetos de forma espontânea.” (SANTOS, 2001, p. 97)

“É fundamental que o professor dedique alguns minutos para organizar o espaço de sua sala de aula; para isso, é bastante produtivo e estimulante contar com a ajuda das crianças que, com enorme prazer e dedicação, se envolvem nas tarefas propostas, criando um ambiente de cooperação. (SANTOS, 2001, p. 98)

“Por imposição da direção da escola ou desejo dos pais das crianças, o professor muitas vezes se vê obrigado a preparar os ‘famosos’ espetáculos teatrais que são apresentados pelas crianças em datas comemorativas. Na intenção de cumprir uma determinação da escola, o professor dirige as crianças, conforme seus padrões estéticos, menosprezando a espontaneidade que caracteriza os momentos de jogo simbólico. É preciso que, antes de mais nada, sejamos capazes de compreender as necessidades e os desejos das crianças e adequar nossos procedimentos a elas.” (SANTOS, 2001, p. 99)

“Entender suas brincadeiras é possibilitar que representem os papéis que escolheram para brincar independente do sexo. Que elas e eles possam brincar de casinha,

boneca ou panelinhas, jogar futebol, saltar, correr, pular e subir em árvores. Brincar de heróis que fazem parte do seu cotidiano, de sua sociedade.” (DORNELLES, 2001, p. 102)

“Seria interessante recriar espaços para jogos espontâneos como: canto de boneca, biblioteca, teatro, blocos de madeira... Curtir jogos e brincadeiras de pátio como: jogos de tiro ao alvo, boliche, corrida de saco, corrida com a colher, com empecilhos, com limite de espaço e tempo, ovo podre, cantigas de roda... Polícia e ladrão Brincar com palavras através de trava-língua [...] ou seja, milhares de outras brincadeiras que fazíamos quando éramos pequenos e que as crianças recriam com cara de seu tempo. **Garanto que todo mundo brinca se você brinca.** (DORNELLES, 2001, p, 103)

“Estão sendo incorporados aos jogos infantis os brinquedos eletrônicos como os videogames, carros com controle remoto, minigames... eles fazem parte das novas tecnologias do brincar. Precisamos, enquanto educadores/rãs nos debruçar sobre eles, para que possamos compreender como as crianças constituem-se crianças através desses novos brinquedos.” (DORNELLES, 2001, p.103)

“Desde muito cedo os bebês começam a conhecer o mundo. Isso depende das relações que constituem com os que estão à sua volta e como estes interagem com ele. É pelo brincar que as crianças se expressam e se comunicam. É através das brincadeiras que elas começam a experimentar e a fazer interações com os objetos e as pessoas que estão à sua volta.” (DORNELLES, 2001, p. 104)

“Com esta forma lúdica de brincar com o corpo ou com os materiais que estão ao alcance dos bebês, se estará possibilitando o sugar, pegar, bater, agarrar... É através do outro, pela sua voz, seu gesto, seu toque, sua palavra, gesto ou canção que o bebê será convidado a perceber, descobrir e conhecer de forma prazerosa o mundo que o rodeia.” (DORNELLES, 2001, p. 104)

“O trabalho artístico é importante para que as crianças aprendam a explorar o mundo à sua volta. Existem inúmeros materiais que utilizamos como recurso de expressão, que nos auxiliam a criar coisas e a colocar um pouco daquilo que somos no mundo.” (GOMES, 2001, p. 109)

“Quanto mais respeitado o espaço de uma criança, mais ela saberá respeitar o espaço dos adultos e menos chance haverá de esta criança estragar a mobília ou outros espaços da casa.” (GOMES, 2001, p. 110)

“O professor deve apresentar os mais variados tipos de suportes planos para os trabalhos bidimensionais: papéis e folhas de plástico, pedaços de lixas, tecidos, etc. Mesmo que o trabalho seja desenho ou pintura, podemos explorar superfícies de

objetos tridimensionais como balões, caixas de ovos, caixas diversas, objetos industriais.” (GOMES, 2001, p. 111)

“As texturas dos suportes também devem oferecer variações: papéis mais ásperos, o canelado do papelão, o isopor com sua suave demarcação arredondada, lixas, papéis artesanais, plásticos lisos, plásticos enervurados, pedaços de vidro de moldes diferentes, tábuas de madeira, objetos diversos.” (GOMES, 2001, p. 111)

“O trabalho em grandes dimensões dificilmente é adequado para as mesas e deve ser executado preferencialmente na parede e algumas vezes no chão. Embora as crianças até quatro anos de idade tenham a tendência de trabalhar individualmente, podem dividir um suporte de grandes dimensões.” (GOMES, 2001, p. 112)

“Pedaços de estopa, chumaços de algodão, escovas de dente, gravetos, bastões com pontas acolchoadas, pazinhas de sorvete, colheres e garfos, canudos, e mesmo panos também servem como instrumentos para aplicar e espalhar a tinta.” (GOMES, 2001, p. 114)

“As tesouras não servem apenas para cortar figuras ou reparar bordas ou partir fios. Muitas crianças ‘desenham’ com tesouras, entrando com movimentos diversos nas superfícies. Dependendo do corte, essas superfícies podem criar formas no espaço.” (GOMES, 2001, p. 114)

“A terra ou a água são as substâncias que envolvem toda atividade artística. Da terra tiramos os pigmentos, que dão cor às nossas tintas, e o barro, massa básica para a atividade de modelar. A areia, outra substância da terra, é fundamental para as crianças, que constroem infinitas relações entre formas e gestos na sua manipulação. A areia, tal qual a purpurina, pode ser colocada em superfícies desenhadas com cola.” (GOMES, 2001, p. 115)

“A cor do papel, que necessariamente não precisa ser branco, sempre contrasta com as cores das tintas, que muitas vezes se modificam de acordo com a cor do papel. Quanto mais cores de papel forem oferecidas, maiores serão os entendimentos das relações figura (aquilo que está sobre o papel) e fundo (a superfície que serviu de base para as figuras). Um giz branco, que não aparece no usual papel branco e quase nunca é utilizado pelas crianças, aparecerá se trabalharmos com papéis escuros.” (GOMES, 2001, p. 117)

“Sempre é necessária a intervenção do professor para que os elementos fiquem onde a criança colocou na segunda ou terceira vez, antes que rasguem o papel. Uma ação importante da parte do professor, depois que a cola estiver um pouco firme, é levantar os trabalhos e mostrar que os elementos não caem. Chamar a atenção para os elementos grudados é uma maneira de ensinar às crianças a função da cola.” (GOMES, 2001, p. 118)

“A fita adesiva, fita crepe, fita cinta ou durex, ale, de juntar elementos, grudando uma coisa na outra, por si só pode ser um elemento de aplicação, visto que as crianças gostam de aplicar durex sobre a pele ou mesmo sobre o papel.” (GOMES, 2001, p. 119)

“Toda decoração para objetivos tridimensionais ou planos bidimensionais é uma aplicação. As coisas que podem aplicar partem das sugestões da imaginação dos alunos e das professoras, assim como dos materiais disponíveis. Quanto mais coisas puderem ser oferecidas para os alunos aplicarem ou não sobre seus trabalhos, maiores serão suas possibilidades no processo criativo.” (GOMES, 2001, p. 120)

Desde cedo as crianças podem ser incentivadas na preservação do patrimônio e na racionalização dos recursos. O respeito pelas fontes naturais da matéria-prima, que transformamos nos materiais de trabalho de nosso cotidiano, inicia-se pelo respeito por esses próprios materiais, evitando desperdícios e reutilizando ou reciclando despojos. Sem esses cuidados, é mais difícil que os próprios trabalhos resultantes da ação sobre estes materiais sejam valorizados como produto de expressão.” (GOMES, 2001, p. 121)

“O cotidiano da Educação Infantil é repleto de atividades musicais, algumas tão conhecidas que já fazem do repertório usual das escolas.” (MAFFIOLETTI, 2001, p. 123)

“O item a que dediquei maior atenção foi a tão comentada “expressividade”. Na verdade, as professoras não haviam se dado conta de que a imitação dos gestos contradiz o objetivo da criatividade. É uma ingenuidade pensar que estamos favorecendo a expressividade da criança, quando nos oferecemos como modelo a ser imitado!” (MAFFIOLETTI, 2001, p. 124)

“Com relação às atividades musicais, parece que os avanços da psicologia e do desenvolvimento infantil não conseguem modificar a prática docente. As regularidades observadas diariamente são incorporadas como absolutamente normais, enquanto os conhecimentos novos são ignorados e rejeitados pelo pensamento habitual.” (MAFFIOLETTI, 2001, p. 125)

“As crianças também precisam de silêncio para povoá-lo com seus próprios sons. Além dos sons da natureza, existe um enorme repertório de sons aprendidos através da televisão, que estão incorporados nas ações e nos brinquedos infantis.” (MAFFIOLETTI, 2001, p. 127)

“Mesmo muito pequenas, as crianças conhecem várias músicas, trazendo para a escola aquilo que aprenderam com seus pais ou assistiram na televisão. As manifestações de alegria, como sorrir, bater palmas, movimentar o corpo, balançar os braços, gritar... são aprendidas e reproduzidas pelas crianças.” (MAFFIOLETTI, 2001, p. 127)

“Aquele pessoa que acredita que sabe cantar, provavelmente faz isso desde criança. Quando pequena alguém a olhou com admiração, aprovando suas tentativas vocais, ou elogiando sua voz. Isso nos mostra que a imagem que temos de nós mesmos como alguém que sabe cantar e se expressar é construída na relação com os outros, pois a afinação ou desafinação é um conceito construído socialmente.” (MAFFIOLETTI, 2001, p.129)

“O manuseio de objetos sonoros é de extrema importância. A escola está atenta para a construção de conceitos que se fundamentam na percepção visual e tátil, mas muito pouco alerta para a construção de conhecimentos a partir daquilo que se ouve.” (MAFFIOLETTI, 2001, p. 130)

“O primeiro engano consiste em confundir expressão corporal com imitação de gestos. Expressar é procurar dentro de si mesmo formas de expressar com o corpo os sentimentos, as impressões ou os conceitos. Em atividades de expressão corporal estão implicadas as vivências anteriores, a percepção e a capacidade de representação.” (MAFFIOLETTI, 2001, p. 132)

“O desenvolvimento da capacidade de imitar nos mostra que as imitações que acontecem na escola estimulam respostas corporais sem que estas representem alguma coisa pensada pela criança” (MAFFIOLETTI, 2001, p. 133)

“Considerando o corpo humano o primeiro equipamento audiovisual a que a criança tem acesso, o adulto que se relaciona com ela – com os bebês, por exemplo -, através de seus gestos – [...], imprime no corpo dessas crianças uma linguagem não verbal, uma linguagem corpo a corpo, tátil, sensorial, reveladora de afetos, cuidados, conhecimentos desse adulto sobre o corpo e as necessidades desses bebês.” (FILHO, 2001, p. 136-137)

“Nos dias de hoje, a televisão tem sido uma companhia frequente na vida de nossas crianças, ocupando muitas vezes o lugar da companhia do pai e da mãe, seja com o consentimento, com a negligencia ou a falta de recursos das próprias famílias.” (FILHO, 2001, p. 139)

“No entanto, tanto em casa como na escola, não adianta nada deixar as crianças sozinhas na frente de uma tevê, assistindo algum programa ou a uma fita de vídeo, se o adulto não as acompanha nas incursões sobre o que estão vendo.” (FILHO, 2001, p. 140)

“[...] devemos estar preparados para responder às crianças à altura de sua curiosidade – para não desperdiçarmos suas potencialidades, para não lhes negar o conhecimento a que têm direito, para não desanimá-las e confundi-las, nem empobrecê-las nas suas iniciativas de se relacionar com a complexidade do mundo.” (FILHO, 2001, p. 141)

“Atentos e sensíveis às crianças, podemos partir do princípio paulofreireano que não há ninguém que saiba tudo nem ninguém que ignore tudo. Partir do princípio que as crianças já sabem sempre alguma coisa a respeito do que querem aprender, e que devemos ser capazes de fazer esse conhecimento que elas trazem vir à tona.” (FILHO, 2001, p. 143)

“O que diferencia o desenho das letras é justamente o fato de que o desenho procura representar algo que já existe enquanto forma, cor, tamanho, textura, densidade, enfim, respeitando o princípio ou critério de semelhança física em relação ao que se quer representar.” (FILHO, 2001, p. 145)

“Muitas vezes ouvimos as crianças dizendo os nomes dos números entre elas, numa espécie de demonstração de poder pelo saber: “Sabia que eu já sei contar até dez? Um, dois, três, cinco, oito, nove, dez!” No entanto, se lhes indicamos um destes números, impresso em algarismo numa página de revista ou escrito a mão numa ficha produzida para este fim especificamente, é muito provável que elas não saibam identificá-lo.” (FILHO, 2001, p. 147)

“O ensino de ciências pode propiciar o contato com a diversidade de formas de vida e de ambientes, bem como com as necessidades e condições necessárias à sobrevivência das diferentes espécies de seres vivos, procurando-se incluir a espécie humana entre as demais espécies a superar visões utilitaristas e antropocêntricas de natureza.” (ROSA, 2001, p. 153)

“[...] a criança, para construir conhecimentos, precisa agir, perguntar, ler o mundo, olhar imagens, criar relações, testar hipóteses e refletir sobre o que faz, de modo a reestruturar o pensamento permanentemente.” (ROSA, 2001, p. 154)

“O trabalho pedagógico na educação infantil diferencia-se de acordo com a faixa etária e o processo de construção progressiva de autonomia por parte da criança.” (ROSA, 2001, p. 155)

“Em síntese, na educação infantil, as atividades devem ser planejadas com o objetivo de atender as necessidades das crianças em suas diferentes fases de desenvolvimento, de modo a contribuir para os processos de construção de sua autonomia.” (ROSA, 2001, p. 156)

“O saco surpresa pode também ser pensado como metáfora do encontro entre professora e crianças. Não saber o que existe dentro do saco, o ainda não dito, desperta o nosso interesse, nos deixa curiosos, excitados, permite soltar a imaginação, bem como depositar nossas expectativas e também nossos medos lá dentro.” (ROSA, 2001, p. 157)

“O trabalho com animais pode aproveitar imagens de documentários e de livros e revistas, com a finalidade de caracterizar com as crianças as populações de animais e plantas de regiões contrastantes em termos de clima.” (ROSA, 2001, p. 159)

“O ensino de ciências na educação infantil propicia a interação com diferentes materiais, a observação e o registro de muitos fenômenos, a elaboração de

explicações, enfim a construção de conhecimentos e valores pelas crianças. Essa área, entretanto, precisa tomar parte nas atividades de outras áreas como a linguagem, os estudos sociais, a matemática, as artes plásticas, o teatro e a música. Na educação infantil é fundamental superar as fragmentações do conhecimento e buscar articulá-lo através de atividades lúdicas e instigantes.” (ROSA, 2001, p. 163)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PIBID
SUBPROJETO: PEDAGOGIA LICENCIATURA
NÚCLEO: AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PROF^a. COORDENADORA: RACHEL FREITAS PEREIRA
PROF^a. SUPERVISORA: DYNARA SILVEIRA
DISCENTE: MILENA PEREIRA SILVA

FICHAMENTO

Referência: CRAIDY, maria e KAERCHER, gladis. Educação Infantil: pra que te quero. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

Citações diretas:

Capítulo 1

- Este processo de constituição dos sujeitos no mundo da cultura é o que chamamos de educação – o fenômeno pelo qual a criança (mas também os jovens e os adultos) passa não apenas a absorver a cultura do seu grupo mas também a produzi-la e a ativamente transformá-la. Isso ocorre porque o modo pelo qual compreendemos o mundo e atribuímos significado aos objetos que dele fazem parte é altamente dinâmico e se faz através de intensas trocas entre os sujeitos. Portanto, a educação não constitui um processo de transmissão cultural, mas de produção de sentidos e de criação de significados. (BUJES, 2001, p.18).

- Continuo pensando que a criança nos desafia porque ela tem uma lógica que é toda sua, porque ela encontra maneiras peculiares e muito originais de se expressar, porque ela é capaz através do brinquedo, do sonho e da fantasia de viver num mundo que é apenas seu. Outro desafio que

as crianças nos fazem enfrentar é o de perceber o quanto são diferentes e que esta diferença não deve ser desprezada nem levar-nos a tratá-las como desiguais. (BUJES, 2001, p.20).

Capítulo 2

- Assim, nem os pais, nem as instituições de atendimento, nem qualquer setor da sociedade ou do governo poderão fazer com as crianças o que bem entenderem ou simplesmente o que consideram válido. Todos são obrigados a respeitar os direitos definidos na Constituição do país que reconheceu a criança como um cidadão em desenvolvimento. (CRAIDY, 2001, p.24).

- As Diretrizes Nacionais da Educação Infantil precisam ser conhecidas por todos os educadores da educação infantil, e também pelos pais, pois ela define tanto aspectos políticos e administrativos da educação infantil, como também, ela irá propor aspectos que devem ser observados na elaboração das propostas pedagógicas e curriculares das creches e pré-escolas. (CRAIDY, 2001, p.24).

Capítulo 3

- Piaget, Vygotsky e Wallon tentaram mostrar que a capacidade de conhecer e aprender se constrói a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio.

As teorias sociointernacionistas concebem, portanto, o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, pois as crianças não são passivas, meras receptoras das informações que estão à sua volta. Através do contato com seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente, bem como através da interação com outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem. (FELIPE, 2001, p.26).

- Para Vygotsky a imitação é uma situação muito utilizada pelas crianças, porém não deve ser entendida como mera cópia de um modelo, mas uma reconstrução individual daquilo que é observado nos outros. Desta forma, é importante salientar que crianças também aprendem com crianças, em situações informais de aprendizado, por exemplo. É comum vermos o quanto as crianças aprendem a montar e desmontar brinquedos, ou mesmo a andar de bicicleta ou de patins, a partir da observação de outros/as colegas. (FELIPE, 2001, p.30).

Capítulo 4

- De modo geral, a higiene da criança e do ambiente implica a realização de ações de saúde pensando no indivíduo em sua totalidade, isto é, nas condições físicas, mentais, sociais e de

interação da criança com o seu ambiente. Por isso, devemos ser criativos no desenvolvimento dessas ações, pois higiene não significa somente “limpeza”. (PRATES, Cibele e OLIVEIRA, Maira. 2001, p.44).

Capítulo 5

- Vivemos também um momento em que as crianças têm tido amplo acesso à informação. A mídia, através das propagandas, novelas, minisséries, programas de TV, inclusive aqueles dirigidos ao público infantil, têm procurado explorar com bastante frequência cenas erotizadas dos mais diversos tipos. Alguns programas abordam a sexualidade de forma jocosa e discriminatória, como têm mostrado algumas pesquisas. É possível observar ainda o quanto homens e mulheres, meninos e meninas são vistos de forma estereotipada, mostrando o homem como agressivo, forte, racional, ousado, empreendedor e a mulher como passiva, frágil, sentimental. (FELIPE, 2001, p.60).

- Em relação à escola infantil e mesmo em outras séries do Ensino Fundamental é importante esclarecer aos pais ou responsáveis que tudo na escola pode ser transformado em tema de discussão, pois a criança tem o direito de questionar e ver quaisquer de suas dúvidas esclarecidas. Portanto, os interesses e curiosidades das crianças precisam ser trabalhados de forma clara, objetiva, de acordo com a capacidade de compreensão que possuem. As crianças convivem diariamente com cenas de sexo, em casa ou na rua, sendo inclusive erotizadas precocemente, através, por exemplo, de músicas e coreografias que simulam relação sexual, orgasmo e várias outras situações eróticas. Além disso, muitas crianças são vítimas de abuso sexual, ouvem falar em prostituição infantil, etc. A escola segue fingindo que tais assuntos não lhe dizem respeito, preferindo silenciar na certeza de que, desta forma, estes temas passarão despercebidos aos olhos infantis. No entanto, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) é bem claro quanto ao papel que cabe ao educador e à escola, nos casos em que se constata, por exemplo, a existência de abuso sexual. (FELIPE, 2001, p.62).

- Deixar que as crianças falem livremente sobre seus interesses e curiosidades. O que elas querem realmente saber? Por exemplo, "se os bebês dormem todo o tempo enquanto estão na barriga da mãe", "se ele brinca lá dentro", "como a mãe faz para dar comida para o bebê". A professora pode então listar todos esses interesses apresentados pela turma, e juntos, escolherem um título para o projeto: "A origem da vida", "Como nascem os bebês", etc. (FELIPE, 2001, p.62).

- Deixar que as crianças exponham livremente suas ideias a respeito de concepção e nascimento, e que possam falar sem restrições a respeito das partes do seu corpo ou nomear as situações do jeito que elas aprenderam. Desta forma, se alguma criança pergunta à professora o que é "transar", "para que serve a camisinha", "o que é gay", etc, cabe à professora responder sem rodeios, de uma maneira simples, clara, sem que sua resposta tenha uma conotação de censura ou preconceito em relação à pergunta ou ao ato que envolve a sexualidade. A professora pode então listar todas as ideias apresentadas pelas crianças: "bebês nascem pela barriga", "o pai põe uma sementinha na mãe", "é a cegonha quem traz", etc. (FELIPE, 2001, p.62).

- Por último, é importante registrar todas as informações e descobertas sobre o tema estudado, através de cartazes, livros da turma, álbuns, entre outros. (FELIPE, 2001, p.62).

- Outro problema existente em grande parte desses livros refere-se ao modo como retratam as mulheres, pois estas são colocadas com visíveis aspectos de passividade, meiguice e submissão aos homens. Além disso, a maternidade é vista como um destino inevitável, condição básica para a felicidade e "completude" das mulheres. (FELIPE, 2001, p.64).

- No entanto, cabe também às educadoras e aos educadores diluir algumas barreiras rigidamente estabelecidas em relação ao que seja apropriado para meninas e meninos. Afinal, vivemos num mundo em constante transformação e diversidade, cabendo também à escola infantil uma leitura atenta do que está à sua volta, que não permita que as diferenças entre as pessoas e os grupos se transformem em desigualdades, ferindo assim seus direitos fundamentais. (FELIPE, 2001, p.64).

Capítulo 6

- Organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverão lhe dar suporte. (BARBOSA; HORN, 2001, p.66).

- A ideia central é que as atividades planejadas diariamente devem contar com a participação ativa das crianças garantindo às mesmas a construção das noções de tempo e de espaço, possibilitando-lhes a compreensão do modo como as situações sociais são organizadas e, sobretudo, permitindo ricas e variadas interações sociais. (BARBOSA; HORN, 2001, p.66)

- Para dispor tais atividades no tempo é fundamental organizá-las tendo presentes as necessidades biológicas das crianças como as relacionadas ao repouso, à alimentação, à higiene e à sua faixa etária; as necessidades psicológicas, que se referem às diferenças individuais como, por exemplo, o tempo e o ritmo que cada uma necessita para realizar as tarefas propostas; as necessidades sociais e históricas que dizem respeito à cultura e ao estilo de vida, como a comemorações significativas para a comunidade onde se insere a escola e também a formas de organização institucional da escola infantil. (BARBOSA; HORN, 2001, p.68).

- Atividades que envolvem o cuidado e a saúde são realizadas diariamente nas instituições de educação infantil e não podem ser consideradas na dimensão estrita de cuidados físicos. A dicotomia, muitas vezes vivida entre o cuidar e o educar deve começar a ser desmistificado. Todos os momentos podem ser pedagógicos e de cuidados no trabalho com as crianças de zero a seis anos. Tudo dependerá da forma como se pensam e se procedem as ações. (BARBOSA; HORN, 2001, p.70)

- É oportuno referir que as atividades podem se estruturar em torno de eixos organizadores, como temáticas, que, através de um fio condutor, poderão se explicitar de modo interessante e contextualizado para as crianças. Assim pode-se partir de uma situação problema, de um fato surgido na sala de aula ou na comunidade, de um relato interessante que uma criança fez e organizar estratégias pedagógicas para a construção de um *estudo* de modo adequado à faixa etária dos alunos. (BARBOA; HORN, 2001, p.70).

Capítulo 8

- Se por um lado concordamos com os que pensam que na motivação dos jogos das crianças há algo que foge à compreensão racional dos adultos, por outro lado podemos dizer, sem medo de errar que a causa de tamanha entrega e envolvimento por parte das crianças é o prazer, o divertimento que o brincar proporciona a elas. (DOS SANTOS, 2001, p.89).

- Por envolverem extrema dedicação e entusiasmo, os jogos das crianças são fundamentais para o desenvolvimento de diferentes condutas e também para a aprendizagem de diversos tipos de

conhecimentos. Podemos, então, definir o espaço do jogo como um espaço de experiência e liberdade de criação no qual as crianças expressam suas emoções, sensações e pensamentos sobre o mundo e também um espaço de interação consigo mesmo e com os outros. (DOS SANTOS, 2001, p.89).

Capítulo 9

- Abrir a sala de aula para as brincadeiras do folclore rico que temos em cada uma das diferentes regiões de nosso País, cidades, bairros é um passo importante para entendermos as diferentes concepções de sujeito/criança que estão presentes no cotidiano de cada um desses lugares. Entender essas concepções é possibilitar que vivam intensamente o seu modo de ser criança. É compreender sua cultura, seus valores, desejos, e, principalmente, as necessidades que têm de compreender a realidade que as creca através do brinquedo. (DORNELLES, 2001, p.102).

- A criança expressa-se pelo ato lúdico e é através desse ato que a infância carrega consigo as brincadeiras. Elas perpetuam e renovam a cultura infantil, desenvolvendo formas de convivência social, modificando-se e recebendo novos conteúdos, a fim de se renovar a cada nova geração. É pelo brincar e repetir a brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber fazer, incorporando-o a cada novo brincar. (DORNELLES, 2001, p.102).

- O brincar proporciona a troca de pontos de vista diferentes, ajuda a perceber como os outros o veem, auxilia a criação de interesses comuns, uma razão para que se possa interagir com o outro. Ele tem, em cada momento da vida criança, uma função, um significado diferente e especial para quem dele participa. Aos poucos, os jogos e brincadeiras vão possibilitando às crianças a experiência de buscar coerência e lógica nas suas ações nas brincadeiras, sobre o que falam e sentem, não só para que os outros possam compreendê-las, mas também para que continuem participando das brincadeiras. Aí está o difícil e o fácil que é o brincar e conviver com o outro. (DORNELLES, 2001, p.104).

Capítulo 10

- As crianças aprendem desde seus primeiros momentos neste mundo. Educar crianças com pouca idade não é apenas dar alimento e tomar os cuidados necessários. Junto com carinho e cuidados higiênicos é fundamental que as crianças recebam estímulos que desenvolvam seus sentidos e posteriormente sua intelectualidade. (GOMES, 2001, p.109).

- A manipulação livre de instrumentos e materiais é o primeiro passo da criança na familiarização com os recursos disponíveis para sua expressão. Contudo, devemos saber que, mesmo na mais tenra idade, o fazer artístico não é apenas a ação inicial. As crianças são capazes

de mexer com substâncias e experimentar instrumentos nas mais variadas superfícies, lambuzando, riscando ou imprimindo suas marcas. (GOMES, 2001, p.109).

- Quanto mais respeitado o espaço de uma criança, mais ela saberá respeitar o espaço dos adultos e menos chance haverá de esta criança estragar a mobília ou outros espaços da casa. (GOMES, 2001, p.110).

- O dedo, seguido das mãos, é nosso instrumento natural. As crianças pintam e colam com seus dedos, desenham na areia e em pastas e modelam com as mãos. Nenhum instrumento fará o seu serviço se não for operado pelas mãos. (GOMES, 2001, p.113).

- A interação entre a terra e a água cria as misturas que as crianças mais gostam de manipular. Mesmo que o professor não planeje nada a respeito, sempre aparecerão potes de água com outras substâncias dentro, os quais alguns alunos são capazes de ficar horas mexendo. Às vezes podemos pensar que aquilo tudo é uma meleca e que a criança só está fazendo bagunça ao invés de trabalhar, mas tais misturas são experimentações importantes no seu desenvolvimento. (GOMES, 2001, p.115).

- Toda decoração para objetos tridimensionais ou planos bidimensionais é uma aplicação. As coisas que podemos aplicar partem das sugestões da imaginação dos alunos e das professoras, assim como dos materiais disponíveis. Quanto mais coisas puderem ser oferecidas para os alunos aplicarem ou não sobre seus trabalhos, maiores serão suas possibilidades no processo criativo. (GOMES, 2001, p.120).

- Desde cedo as crianças podem ser incentivadas na preservação do patrimônio e na racionalização dos recursos. O respeito pelas fontes naturais da matéria-prima, que transformamos nos materiais de trabalho de nosso cotidiano, inicia-se pelo respeito por esses próprios materiais, evitando desperdícios e reutilizando ou reciclando despojos. Sem esses cuidados, é mais difícil que os próprios trabalhos resultantes da ação sobre estes materiais sejam valorizados como produto de expressão. (GOMES, 2001, p.121).

Capítulo 11

- As crianças também precisam de silêncio para povoá-lo com seus próprios sons. Além dos sons da natureza, existe um enorme repertório de sons aprendidos através da televisão, que estão incorporados nas ações e nos brinquedos infantis. Sons de helicóptero, lancha, sirenes, explosões... gritos, inflexões vocais de medo, raiva e dor. (MAFFIOLETTI, 2001, p.127).

- As crianças aprendem a utilizar os recursos expressivos de sua cultura. Falam alto quando querem chamar a atenção, falam baixo para contar um segredo e usam adequadamente o tom de voz para mostrar seriedade ou brincadeira. Elas logo aprendem o significado de “psssiu”...e “hum”!!! Também reconhecem quando quando o “ai”! é uma reclamação, ou uma expressão de alívio. As crianças são muito receptivas a esses sons, decifrando e criando significados. Seria uma lástima que perdessem essas habilidades por ocasião de sua entrada na escola. (MAFFIOLETTI, 2001, p.127).

- Esses diferentes recursos podem ser aplicados sobre uma melodia totalmente improvisada, não é necessário cantar uma música conhecida. As crianças gostam muito de cantar palavras sem sentido, não precisamos nos preocupar com um improviso racional, ou em criar versos com rima. Cantar e dialogar com a criança deve ser a nossa preocupação (MAFFIOLETTI, 2001, p.128).

- No contato com a música, a criança precisa aprender que um som pode se combinar com o outro som, mas, principalmente, que é possível imprimir significado aos sons. É isso que fará dela um ser humano capaz de compreender os sons de sua cultura e de se fazer entender pelo uso deliberado dessas aprendizagens nas trocas sociais. (MAFFIOLETTI, 2001, p.130).

- 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 em que será possível agrupar ou separar os sons, classificar e seriar. Além disso, devido às características temporais do som, as noções de sequência: “antes”, “agora”, “depois”; duração: “muito tempo”, “pouco tempo”, “início”, “meio” e “final” são algumas das aprendizagens que o trabalho com instrumentos musicais propicia. (MAFFIOLETTI, 2001, p.131).

- É preciso que as imitações deixem espaço para evocar, pensar e criar meios próprios de expressão, para que realmente representem o movimento interior de compreensão das situações vivenciadas. Fora desse contexto, aprender a imitar não tem sentido, e pode ser considerado um exercício mecânico, sem possibilidades de ser interiorizado, muito menos servirá para criar formas de pensamento. (MAFFIOLETTI, 2001, p.133).

Capítulo 12

- Considerando o corpo humano o primeiro equipamento audiovisual a que a criança tem acesso, o adulto que se relaciona com ela – com os bebês, por exemplo –, através de seus gestos – ao tocá-los para trocá-los, dar-lhes banho, alimentá-los, embalá-los para dormir, caminhar com eles nos braços ou pelas mãos, pelo espaço do berçário e, arredores, fazer-lhes carinho, brincar de “serra-serra-serrador”, massageá-los para estimulação e consciência corporal-, imprime no corpo dessas crianças uma linguagem não verbal, uma linguagem corpo a corpo, tátil, sensorial, reveladora de afetos, cuidados, conhecimentos desse adulto sobre o corpo e as necessidades desse bebê. (FILHO, 2001, p.136).

- No berçário e nos grupos seguintes, até dois anos e meio mais ou menos, é muito comum vermos as crianças gesticulando, apontando, falando com os olhos, com a cabeça, com o corpo – menos com a voz – o que elas desejam. São as clássicas situações em que a mímica, a gestualidade insistem, resistem, boicotando o desenvolvimento da linguagem oral. (FILHO, 2001, p.138).

- Na nossa vida de adultos, é só começarmos a pensar e já nos damos conta das coisas que aprendemos a partir da prática refletida, de ações concretas e das avaliações dessas ações, da vivência com e sobre os objetos que nos desafiaram, por desejo ou necessidade, a conhecê-los, a desvendá-los. Com as crianças, na hora de ler e escrever, não é diferente. (FILHO, 2001, p.142).

- Por outro lado, se não devemos nadar contra a corrente ou forçar a barra, também não podemos nos fazer de desentendidos, fingindo que não estamos nos dando conta do interesse das crianças pelas questões relativas à leitura e à escrita, porque decidimos, a priori, que estas questões devem ser trabalhadas apenas a partir da primeira série do primeiro grau. Até lá, finjo que não ouço, não vejo, não sei e nego às crianças o direito que elas têm de receber informações a respeito de uma linguagem através da qual, ao explorá-lo junto com seus colegas e mestres, terá a possibilidade de se relacionar consigo mesma e com o mundo numa outra qualidade de interação (FILHO, 2001, p.142).

- Registrar- se, registrar nossa humanidade, em diferentes linguagens, desde que se nasce, é algo que podemos e devemos fazer na educação infantil; para, junto com as crianças, irmos nos olhando, nos acompanhando, nos revendo, nos transformando; nos aprendendo, aprendendo a nos produzir e, coletivamente, produzir melhor nossa humanidade. (FILHO, 2001, p.145).

Capítulo 13

- O ensino de ciências pode propiciar o contato com a diversidade de formas de vida e de ambientes, bem como com as necessidades e condições necessárias à sobrevivência das diferentes espécies de seres vivos, procurando-se incluir a espécie humana entre as demais espécies e superar visões utilitaristas e antropocêntricas de natureza. Isto é, olhar para os seres vivos procurando ver suas estratégias de sobrevivência em vez de considerá-los em função dos interesses e valores da espécie humana. (DA ROSA, 2001, p.153).

- Outro aspecto importante a ser considerado ao trabalharmos com temas das ciências é a busca permanente de informações, o desassossego. Em ciência, as verdades são provisórias, são

revistas de tempos em tempos; portanto, precisamos tomar cuidado com expressões como “tal fato foi comprovado cientificamente”. (DA ROSA, 2001, p. 154).

- Em suma, a criança, para construir conhecimentos, precisa agir, perguntar, ler o mundo, olhar imagens, criar relações, testar hipóteses e refletir sobre o que faz, de modo a reestruturar o pensamento permanentemente. (DA ROSA, 2001, p.154).

- O ensino de ciências na educação infantil propicia a interação com diferentes materiais, a observação e o registro de muito fenômenos, a elaboração de explicações, enfim a construção de conhecimentos e de valores pelas crianças. (DA ROSA, 2001, p.163).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

PIBID

SUBPROJETO: PEDAGOGIA LICENCIATURA

NÚCLEO: AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PROFa. COORDENADORA: RACHEL FREITAS PEREIRA

PROFa. SUPERVISORA: DYNARA MARTINEZ

DISCENTE: Tainah Souza Aguiar

FICHAMENTO

Referência: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gladís. Educação infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. BUJES, Maria Isabel E. Educação infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap. 1, p. 13-22.

Citações diretas:

- Durante muito tempo, a educação da criança foi considerada uma responsabilidade das famílias ou do grupo social ao qual ela pertencia. Era junto aos adultos e outras crianças com os quais convivia que a criança aprendia a se tornar membro deste grupo, a participar das atrações que eram importantes para ele e a dominar os conhecimentos que eram necessários para a sua sobrevivência maternal e para enfrentar as exigências da vida adulta. (BUJES, 2001, p.13)

- Por outro lado, também foram importantes, para o nascimento da escola moderna, uma série de outras condições: uma nova forma de encarar a infância, que lhe dava um destaque que antes não tinha; a organização de espaços destinados especialmente para educar crianças, as escolas; o surgimento de especialistas que falavam das características da infância, da importância deste

momento na vida do sujeito e de como deveriam se organizar as aulas, os conteúdos de ensino, os horários, os alunos, distribuir recompensas e punições, enfim estabelecer o que e o como ensinar; e, também, uma desvalorização de outros modos de educação da criança antes existentes. (BUJES, 2001, P.14)

- O que se pode notar, do que foi dito até aqui, é que as creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças, políticas e sociais que ocorreram na sociedade: pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher, numa nova relação entre sexos, para citar apenas as mais evidentes. Mas, também, por razões que se identificam com o conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social. (BUJES, 2001, p.15)

- Ao considerarmos que a educação infantil envolve simultaneamente cuidar e educar, vamos perceber que esta forma de concebê-la vai ter consequências profundas na organização das experiências que ocorrem nas creches e pré-escolas, dando a elas características que vão marcar sua identidade como instituições que são diferentes da família, mas também da escola (aquela voltada para as crianças maiores de sete anos). Enquanto se mantiver a confusão de papéis que vê na família ou na escola os modelos a serem seguidos, quem perde é a criança. (BUJES, 2001, p. 17)

- Este processo de constituição dos sujeitos no mundo da cultura é o que chamamos de educação – o fenômeno pelo qual a criança (mas também os jovens e os adultos) passa não apenas a absorver a cultura do seu grupo mas também a produzi-la e a ativamente transformá-la. Isso ocorre porque o modo pelo qual compreendemos o mundo e atribuímos significado aos objetos que dele fazem parte é altamente dinâmico e se faz através de intensas trocas entre os sujeitos. Portanto, a educação não constitui um processo de transmissão cultural, mas de produção de sentidos e de criação de significados. A forma como as instituições escolares, entre elas as creches e pré-escolas, se organizam para produzir estes processos é o currículo. (BUJES, 2001, p.18)

- Também os currículos têm a pretensão de ser neutros, isto é, servir igualmente a todos, sem considerar que o sujeito que aprende é menina ou menino, negro/branco/amarelo/mestiço, nasceu na zona rural ou urbana, vem de uma família de migrantes ou de outra que vive há muito tempo na comunidade... Enfim, que as crianças envolvidas pela experiência curricular são caracterizadas pelas diferenças. (BUJES, 2001, p. 20)

CRAIDY, Carmem Maria. Educação Infantil e as Novas Definições da Legislação. Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap. 2, p. 23-26.

- As leis são consequência de propostas que podem ser originárias do próprio governo ou de setores da sociedade organizada. Elas são sempre votadas no poder legislativo, ou seja, no Congresso Nacional, quando são leis federais, na Assembleia Legislativa, quando são leis estaduais e na Câmara de Vereadores quando são leis municipais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é uma lei federal por isso foi votada no Congresso Nacional (Câmara de Deputados e Senado Federal) e é válida para todo o País. Ela teve uma longa tramitação que

durou oito anos e envolveu muitos setores da sociedade e do governo, o que exigiu muitas negociações para conseguir aprová-la. (CRAIDY, 2001, p.23)

- A LDB que regulamentou a educação infantil definiu-a como a primeira etapa da educação básica (art. 21/I) e afirmou que estas instituições têm por finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (art.29). A creche e a pré-escola têm, portanto, uma função de complementação e não de substituição da família como muitas vezes foi entendido. Assim, elas deverão integrar-se com a família e com a comunidade para que juntas possam oferecer o que a criança necessita para seu desenvolvimento e para a sua felicidade. (CRAIDY, 2001, p.25)

- As Diretrizes Nacionais da Educação Infantil precisam ser conhecidas por todos os educadores da educação infantil, e também pelos pais, pois ela define tanto aspectos políticos e administrativos da educação infantil, como também, ela irá propor aspectos que devem ser observados na elaboração das propostas pedagógicas e curriculares das creches e pré-escolas. (CRAIDY, 2001, p.25)

FELIPE, Jane. O Desenvolvimento Infantil na Perspectiva Sociointeracionista. Piaget, Vygotsky, Wallon. Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap.3, p.27-37.

- Henri Wallon (1879-1962), médico francês, desenvolveu vários estudos na área da neurologia, enfatizando a plasticidade do cérebro. Wallon propôs o estudo integrado do desenvolvimento infantil, contemplando os aspectos da afetividade, da motricidade e da inteligência. Para ele, o desenvolvimento da inteligência depende das experiências oferecidas pelo meio e do grau de aproximação que o sujeito faz delas. Neste sentido, os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem, bem como os conhecimentos presentes na cultura contribuem efetivamente para formar o contexto de desenvolvimento. (FELIPE, 2001, p.28)

- Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), estudioso russo na área de história, literatura, filosofia e psicologia, teve uma intensa produção teórica, apesar de ter morrido ainda muito jovem. Para este autor, o funcionamento psicológico estrutura-se a partir das relações sociais estabelecidas entre o indivíduo e o mundo exterior. Tais relações ocorrem dentro de um contexto histórico e social, no qual a cultura desempenha um papel fundamental, fornecendo ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade. Isto permite construir uma certa ordem e uma interpretação do mundo real.

Desta forma, o desenvolvimento psicológico não pode ser visto como um processo abstrato, descontextualizado ou universal. (FELIPE, 2001, p. 29)

- Jean Piaget (1896-1980), biólogo e epistemólogo suíço, construiu sua teoria ao longo de mais de 50 anos de pesquisa. A preocupação central de Piaget era descobrir como se estruturava o conhecimento. A teoria piagetiana afirma que conhecer significa inserir o objeto do conhecimento em um determinado sistema de relações, partindo de uma ação executada sobre o referido objeto. Tal processo envolve, portanto, a capacidade de organizar, estruturar, entender e posteriormente, com a aquisição da fala, explicar pensamentos e ações. Desta forma,

a inteligência vai-se aprimorando na medida em que a criança estabelece contato com o mundo, experimentando-o ativamente. [...] (FELIPE, 2001, p.30)

- Determinados aspectos que fazem parte do cotidiano da escola infantil podem influenciar de maneira importante o desenvolvimento das crianças. Muitas vezes estes aspectos, tais como a adaptação à escola, a alimentação, a troca de fraldas, os momentos de sono, entre outros, passam despercebidos ou se constituem em práticas pouco discutidas no dia a dia das pessoas que lidam diretamente com a educação de crianças pequenas. No entanto, muitas dessas práticas constituem-se em pequenas violências que podem afetar negativamente o desenvolvimento infantil. Vejamos algumas delas: (FELIPE, 2001, p.32)

- a) Adaptação: Compete à educadora perceber quais são as características daquela criança, seu jeito de ser e de se relacionar com o novo ambiente que agora passara a frequentar, bem como a maneira como interage com os/as colegas e com as pessoas que dela cuidam/educam. É preciso respeitar ritmo de cada criança, bem como suas manifestações de medo e ansiedade. Os pais e as mães devem ter o direito de circular nas dependências da escola, recebendo todas as informações necessárias sobre a rotina desenvolvida naquela instituição. (FELIPE, 2001, p.32)

- b) Relacionamento entre escola e pais/mães: os responsáveis pela criança devem ser sempre informados sobre tudo o que ocorrer com ela durante o período em que estiver na instituição, bem como a forma de trabalho e a proposta pedagógica que é ali desenvolvida, Algumas creches e pré-escolas procuram manter esse diálogo através de agendas ou cadernetas onde são anotadas as informações referentes àquele dia na instituição (se a criança comeu ou dormiu bem, se caiu ou foi mordida por algum colega, etc.). [...] (FELIPE, 2001, p.33)

- c) O sono: não deve ser entendido sempre da mesma maneira para cada faixa etária, pois cada criança possui um ritmo próprio em relação às horas de sono de que necessita para seu descanso. [...] (FELIPE, 2001, p.34)

- d) A alimentação: assim como as horas de sono, os momentos da alimentação são, para muitas crianças e professoras, momentos de stress e tortura. Na tentativa de proporcionar à criança uma alimentação variada, rica em proteínas, etc., muitos adultos acabam obrigando a criança a comer, mesmo que ela não goste ou não esteja com vontade. [...] (FELIPE, 2001, p.34)

- e) Uso de chupetas: as teorias psicológicas têm enfatizado a importância da fase oral para o desenvolvimento infantil. Desta forma, a boca desempenha um papel fundamental, pois é através dela que o bebê conseguirá não só o alimento, mas momentos de satisfação ao sugar o seio materno. [...] (FELIPE, 2001, p. 35)

- f) O choro: Há uma ansiedade muito grande dos adultos em torno das manifestações de choro da criança. No entanto, seria interessante aprendermos a escutar melhor este choro, para melhor interpretá-lo, pois existem sutis diferenças entre um choro de angústia, fome, raiva, dor ou desconforto. [...] (FELIPE, 2001, p. 35)

- g) Tirando as fraldas, controlando os esfíncteres: o controle das fezes e da urina talvez seja uma das primeiras cobranças externas de socialização, constituindo-se em momentos de muita ansiedade para adultos, que, por vezes, obrigam as crianças a permanecerem longos períodos no penico até que façam suas necessidades fisiológicas. É preciso lembrar mais uma vez que não devemos estabelecer uma idade rígida para que isto se dê. Geralmente a capacidade de

controlar o cocô e o xixi começa por volta dos dois anos, ou mesmo antes, para algumas crianças. (FELIPE, 2001, p.36)

PRATES, Cibele de Souza; OLIVEIRA, Maíra Sanhudo de. Temas de Saúde em Instituição de Educação Infantil. Porto Alegre; Artmed, 2001. Cap. 4, p. 39-60.

- Saúde envolve a busca de equilíbrio físico, mental e social, bem como a relação do indivíduo com o seu ambiente. Saúde é movimento, ação. Por isso, falar sobre saúde nas Instituições de Educação Infantil implica promover ações de higiene, prevenção de doenças e de acidentes e a realização de atividades que busquem o crescimento e o desenvolvimento da criança em sua “totalidade”. Procuramos trabalhar “higiene” com a concepção de que além de prevenir a doença, também promove a saúde física e mental de cada indivíduo. (PRATES e OLIVEIRA, 2001, p.39)

- Há situações em que se faz necessário um pronto atendimento à criança em situação de risco, antes do atendimento de um profissional da área da saúde. Para um adequado atendimento inicial dos acidentes infantis, é recomendável que a instituição disponha de uma caixa de primeiros socorros completa e mínima. A seguir, sugerimos o que pode compor esta caixa de “pequenos socorros”:

- Envelopes de gaze esterilizada acondicionada separadamente, dois rolos de atadura elástica, band-aid, esparadrapo e micropore, tesoura, algodão, cotonetes, pinças, água oxigenada, álcool, sabão branco comum ou antisséptico e termômetro. (PRATES e OLIVEIRA, 2001, p.54)

- Objetos como: bala, pipoca, amendoim, carne, espinha de peixe, moeda, anel, tampinha de caneta, peça de brinquedo e outros pequenos objetos costumam engasgar as crianças, principalmente entre um e cinco anos de idade. (PRATES e OLIVEIRA, 2001, p.58)

Referência: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis. Educação infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. FELIPE, Jane. Sexualidade, Gênero e Novas Configurações Familiares: Algumas Implicações para a Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap. 5, p. 61-66.

- Apesar de toda a informação disponível à criança hoje, muitos pais se negam a discutir com ela questões ligadas a sexo e sexualidade, com receio de que isso vá despertar nela um comportamento precoce. Muitas vezes, na tentativa de preservarem a “inocência” infantil, os pais recorrem a explicações mágicas para esclarecer questões ligadas à sexualidade, confundindo ainda mais a criança. No entanto, ela elabora suas próprias teorias a respeito da sexualidade sem a autorização dos adultos e apesar dos empecilhos colocados pela cultura. (Britzman, 1998). (FELIPE, 2001, p. 62).

- No dia a dia surgem inúmeras situações que podem despertar o interesse da criança por assuntos ligados à sexualidade, desencadeando uma série de perguntas sobre o assunto. A professora, ao observar o quanto este tema está mobilizando as crianças, pode sugerir seu estudo. Algumas das curiosidades infantis mais recorrentes são: como os bebês são feitos? Por onde nascem? Etc. (FELIPE, 2001, p. 62).

- Deixar que as crianças exponham livremente suas ideias a respeito de concepção e nascimento, e que possam falar sem restrições a respeito das partes do seu corpo ou nomear as situações do jeito que elas aprenderam. Desta forma, se alguma criança pergunta à professora o que é “transar”, “para que serve camisinha”, “o que é gay”, etc, cabe à professora responder sem rodeios, de uma maneira simples, clara, sem que sua resposta tenha uma conotação de censura ou preconceito em relação à pergunta ou ao ato que envolve a sexualidade. A professora pode então listar todas as ideias apresentadas pelas crianças: “bebês nascem pela barriga”, “o pai põe uma sementinha na mãe”, “é a cegonha quem traz”, etc. (FELIPE, 2001, p. 63).

- [...] Alguns livros são extremamente preconceituosos, na medida em que, por exemplo, enfatizam apenas um modelo de família – ocidental, branca, de classe média, heterossexual, em que prevalece a figura do pai, mãe e filho/a. Alguns textos chegam mesmo a apontar o casamento como condição básica para a constituição da família, excluindo assim quaisquer outras formas possíveis de relacionamentos afetivos ou configurações familiares. (FELIPE, 2001, p. 64).

- Cabe, portanto, à professora fazer uma seleção criteriosa dos materiais e livros sobre este tema, pois muitos deles apresentam uma visão estereotipada e preconceituosa em relação a mulheres e homens, escolha sexual, famílias, raça, etnia e classe social. (FELIPE, 2001, p. 64).

- Muitas professoras tomam para si a responsabilidade da vigilância diante da possível orientação sexual das crianças, especialmente quando se trata de meninos. Se estes demonstram interesse em brincar com bonecas, ou se estão sistematicamente brincando de casinha com as meninas ou se fantasiando de personagens femininos, ou ainda, se apresentam quaisquer outros comportamentos considerados não apropriados ou condizentes com sua masculinidade, são logo vistos como um problema a ser resolvido. (FELIPE, 2001, p. 65).

- Por outro lado, as meninas que demonstram um comportamento extremamente ativo, ou uma grande capacidade de questionar e de se rebelar são também motivo de incômodo, uma vez que ao se apresentarem desta forma, rompem com o modelo de submissão, passividade e meiguice no qual foram geralmente educadas. [...] São essas expectativas que chamamos de relações de gênero. Ou seja, o conceito de gênero surgiu para se contrapor à ideia de essência, tentando mostrar que tanto o jeito de ser homem ou mulher quanto os comportamentos esperados para ambos são construídos historicamente e socialmente. (FELIPE, 2001, p. 65).

- No entanto, cabe também às educadoras e aos educadores diluir algumas barreiras rigidamente estabelecidas em relação ao que seja apropriado para meninas e meninos. Afinal, vivemos num mundo em constante transformação e diversidade, cabendo também à escola infantil uma leitura atenta do que está à sua volta, que não permita que as diferenças entre as pessoas e os grupos se transformem em desigualdades, ferindo assim seus direitos fundamentais. (FELIPE, 2001, p. 65).

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza; Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap. 6, p. 67-79.

- [...] É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disso, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverá lhe dar suporte. (BARBOSA e HORN, 2001, p. 67).

- [...] Todos os momentos, sejam eles desenvolvidos nos espaços abertos ou fechados, deverão permitir experiências múltiplas, que estimulem a criatividade, a experimentação, a imaginação, que desenvolvam as distintas linguagens expressivas e possibilitem a interação com outras pessoas. (BARBOSA e HORN, 2001, p. 68).

- Segundo Dornelles e Horn (apud Craidy, 1998), podemos pensar em atividades de diferentes tipos: (BARBOSA e HORN, 2001, p. 68).

- Atividades diversificadas para livre escolha: Estas atividades permitem que as crianças escolham o que desejam fazer, desde que o ambiente em termos de materiais e espaços o permita. É comum o entendimento, do nosso ponto de vista, equivocado, que nestes momentos a professora se livra da responsabilidade de intervir e acompanhar o que as crianças decidem fazer. Pelo contrário, entendemos ser este momento adequado para interações e observações significativas do adulto junto às crianças. É importante que nos períodos de jogos de livre escolha as crianças tenham o tempo para construir a brincadeira e desenvolvê-la. (BARBOSA e HORN, 2001, p. 68-69).

- Atividades opcionais: São aquelas que podemos propor tendo como referência o interesse das crianças por algum fato ou acontecimento. São organizadas coletivamente, podendo se realizar em diferentes locais, dentro e fora da instituição. (BARBOSA e HORN, 2001, p. 69).

- Atividades coordenadas pelo adulto: Geralmente são organizadas pelo adulto e propostas para todo grupo. Estas ocasiões são importantes para se trabalhar a atenção, a concentração e a capacidade das crianças de atenderem propostas feitas coletivamente. Estas atividades podem se realizar tanto nos espaços internos como externos das escolas. (BARBOSA e HORN, 2001, p. 69).

- Alimentação: progressivamente tornar a criança mais autônoma, trocar a mamadeira pelo copo, comer com a própria mão, mastigar alimentos mais sólidos, participar da higiene, da elaboração e da organização do local de refeições, servir-se do alimento. (BARBOSA e HORN, 2001, p. 70).

- Higiene: lavar as mãos com independência, vestir-se e despir-se, usar o banheiro de moda cada vez mais autônomo, guardar pertences e materiais individuais. (BARBOSA e HORN, 2001, p. 70).

- Sono: oportunizar locais adequados para o sono e repouso, tendo o cuidado de oportunizar atividade relaxantes, para os que não queiram dormir. (BARBOSA e HORN, 2001, p. 70).

- É oportuno referir que as atividades podem se estruturar em torno de eixos organizadores, como temáticas, que, através de um fio condutor, poderão se explicitar de modo interessante e contextualizado para as crianças. Assim pode-se partir de uma situação problema, de um fato surgido na sala de aula ou na comunidade, de um relato interessante que uma criança fez e organizar estratégias pedagógicas para a construção de um estudo de modo adequado à faixa etária dos alunos. Tanto nos berçários como nas pré-escolas esta prática, que denominamos projetos, pode se concretizar. (BARBOSA e HORN, 2001, p.

71).

- Seria importante mencionar que o cotidiano das escolas infantis estão impregnados de vínculos afetivos me que o adulto tem importante papel de favorecer, de mediar a compreensão e a interpretação do mundo pela criança. Uma das formas de legitimar isto poderá ser a diversificação do lugar das atividades, organizando passeios, entrevistas, contatos com diferentes elementos culturais, tornando esses momentos prazerosos e desafiadores para as crianças. Além disso, organizar o espaço interno e externo da escola incentivará e estruturará experiências corporais, afetivas, sociais e a construção das diferentes linguagens infantis. (BARBOSA e HORN, 2001, p. 72-73).

- Ao pensarmos no espaço para as crianças devemos levar em consideração que o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida. Também é importante educar as crianças no sentido de observar, categorizar, escolher e propor, possibilitando-lhes interações com diversos elementos. (BARBOSA e HORN, 2001, p. 73).

- Nos Odores. O nosso próprio cheiro, o cheiro das crianças, o cheiro da família, o cheiro da creche em seus diferentes lugares: banheiro (banho, perfume), cozinha (temperos), horta, pomar, no canteiro das flores, o cheiro dos brinquedos e dos diferentes materiais. (BARBOSA e HORN, 2001, p. 73).

- Nos Ritmos. Os ritmos do dia a dia mudam com o passar do tempo/idade: espaço da chegada e da saída como um lugar de comunicação com os pais, famílias e comunidade, o espaço do repouso (camas, colchonetes, cadeira de balanço, móveis e uma estrutura como casinha, castelo ou gruta, para incitar a imaginação e para separar a área da sala de atividades da área de dormir); [...]. (BARBOSA e HORN, 2001, p. 73).

- No Gosto. Observar no refeitório o gosto dos diferentes alimentos (em natura, cozidos), das misturas de alimentos, da água, das frutas. (BARBOSA e HORN, 2001, p. 74).

- No Tocar. Contatar com os diferentes elementos naturais como a água, a terra, a madeira, a pedra, as fibras (e com o devido cuidado com o fogo (calor)); realizar transformações nos elementos, como ralar, cortar, serrar, costurar, tricotar, recortar, etc. Não temer tocar as diversas partes do seu corpo e poder massagear o próprio corpo, o do amigo ou dos bebês. (BARBOSA e HORN, 2001, p. 74).

- Promover a identidade pessoal das crianças, personalizando espaços e objetos. A identidade pessoal permite que as crianças possam ver-se como indivíduos inseridos num momento histórico-social, possuidores de certos objetos, ocupantes de determinado espaço.

Isto está estreitamente ligado às construções relativas a pensamentos, memórias, crenças e valores, preferências e significados. (BARBOSA e HORN, 2001, p. 77).

- Promover o desenvolvimento da competência (saber fazer com autonomia). É importante que a criança se veja constantemente desafiada com novas tarefas e desafios. Na medida em que planejamos um ambiente onde ela possa por si só dominar seu espaço, fornecendo instalações físicas para que com independência, possa beber água, ir ao banheiro, pegar toalhas, materiais, ter acesso a prateleiras e estantes, estamos pensando num ambiente não somente como cenário, mas, certamente, como parte integrante da ação pedagógica. (BARBOSA e HORN, 2001, p. 77).

- Promover a construção de diferentes aprendizagens, sem a mediação direta do adulto, através do desafio por meio de jogos, materiais e livros, onde em pequenos grupos ou individualmente as crianças possam progredir intelectualmente. (BARBOSA e HORN, 2001, p. 77).

- Para que os pequenos e pequeninhos participem deste espaço social, é necessário que se criem novos sentidos nas relações adulto-criança, famílias-educadores, pais-filhos e também que haja, por parte dos adultos, uma vontade de experimentar, criar uma outra forma de ver, entender, conviver com as crianças. Nosso objetivo é integrar a criança à vida da cidade. Para a consolidação deste projeto, é importante que se abra espaço interno da creche e da pré-escola para o mundo exterior, e que as cidades se responsabilizem por criar espaços e tempos para as crianças pequenas. (BARBOSA e HORN, 2001, p. 78-79).

SANTOS, Vera Lúcia dos. Promovendo o Desenvolvimento do Faz-de-Conta na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap. 8, p. 89-100.

- O jogo espontâneo infantil possui, portanto, dois aspectos bastante interessantes e simples de serem observados: o prazer e, ao mesmo tempo, a atitude de seriedade com que a criança se dedica à brincadeira. (SANTOS, 2001, p. 89).

- Nossa análise recai sobre um tipo especial de jogo infantil, que se manifesta de diferentes formas ao longo do desenvolvimento da infância: os jogos simbólicos, também chamados brincadeira simbólica ou faz-de-Conta, que são jogos através dos quais a criança expressa capacidade de representar dramaticamente. (SANTOS, 2001, p. 90).

- A imitação é a base da expressão dramática. Ela está presente tanto nos jogos de faz-de-Conta das crianças de três anos quanto num espetáculo de teatro com atores profissionais e atesta a tendência do ser humano para agir “como se”, ou seja, a necessidade de vivenciar, de forma fictícia, papéis, condutas e situações. (SANTOS, 2001, p. 90).

- O bebê exercita seu corpo e suas habilidades motoras através de funções básicas tais como agarrar, sacudir, morder, chupar e lançar, repetindo-as, na busca de efeitos e procurando aperfeiçoá-las. (SANTOS, 2001, p. 90-91).

- Um fator decisivo para a evolução da atividade do bebê é a imitação, técnica com a qual a criança assimila o mundo e desenvolve suas potencialidades expressivas. (SANTOS, 2001, p. 91).
- À medida que adquire mais mobilidade, a criança amplia seu campo de exploração, pois já pode sentar-se e engatinhar, mantendo-se por mais tempo em uma mesma atividade. Surgem, então, os jogos de manipulação e os jogos de construção, ainda considerados jogos de exercício. (SANTOS, 2001, p. 91).
- Por volta de um ano e dois meses, Vitória pega uma fatia de pão de forma e começa a mordê-la. A cada mordida, olha o formato da fatia de pão e diverte-se, ao ver que ela se modifica. Depois de fazer isso repetidas vezes, ela exclama às gargalhadas: “apato”. Mostrando a fatia de pão cujo formato lembrava claramente um sapato. (SANTOS, 2001, p. 92).
- Vimos que o início dos jogos simbólicos ocorre a partir da aquisição da representação simbólica, impulsionada pela imitação. A criança bem pequena só é capaz de imitar um modelo que esteja presente, pois não é capaz de imaginar; mais adiante, na etapa simbólica, a criança passa a imitar modelos ausentes, ou seja, ela reproduz um modelo interiorizado (imaginado). (SANTOS, 2001, p. 92).
- Inicialmente a criança imita a si mesmo, ou seja, executa ações fora de seu contexto (“fingir que está dormindo” ou “comer de mentirinha”). A seguir, ela reflete no jogo as ações de seu cotidiano, manipulando seus bonecos ou bichos de pelúcia. Ao ver suas ações realizadas pelos objetos, a criança se distancia, podendo compreendê-las e assimilá-las. (SANTOS, 2001, p. 93).
- A criança realiza imitações das ações que observa, utilizando modelos que estão próximos a ela. Observa atentamente os gestos e as ações das pessoas e depois os reproduz de forma simplificada. Inicialmente, os modelos são os pais, os avós e quem mais for do convívio diário da criança, depois os vizinhos, o dono do armazém, o carteiro, o guarda de trânsito, e outros modelos retirados do mundo adulto. (SANTOS, 2001, p. 93).
- Os jogos de imitação propriamente ditos ocorrem entre dois e três anos de idade e caracterizam-se pela utilização do corpo todo. A criança assume papéis, imitando vozes, gestos e formas de locomoção, mas em seguida os abandona em favor de seu próprio comportamento, preponderando os seus traços pessoais. Ela não se limita à cópia nem à fidelidade aos modelos que representa, pois busca afirmação de si mesmo. (SANTOS, 2001, p. 94).
- A criação de personagens imaginários é um jogo no qual se constata o progresso da criança com relação à coerência, podendo causar espanto aos adultos menos avisados. (SANTOS, 2001, p. 94).
- É quando a criança executa no faz-de-conta ações que não consegue realizar no cotidiano. Por incapacidade motora, falta de força física ou por imposição do adulto, a criança é privada de uma série de tarefas que despertam sua curiosidade, o que gera muita frustração. (SANTOS, 2001, p. 95).
- Neste tipo de jogo, a criança busca superar situações desagradáveis. É como se ela zombasse de suas próprias limitações e isso as enfraquecesse. Sensações de medo, dor ou tensão podem ser superadas ao serem vivenciadas através da fantasia. (SANTOS, 2001, p. 95).

- Podemos dizer que o faz-de-conta é a forma como a criança reflete os valores e constrói sua visão de mundo. Num grupo de jogo convivem crianças provindas de famílias distintas, com diferentes códigos de valores morais e culturais que se revelam durante o faz-de-conta. É importante que estejamos atentos para que possamos intervir pedagogicamente no sentido de superar preconceitos e proporcionar relações saudáveis e solidárias. (SANTOS, 2001, p. 95).
- Três características fundamentais evoluem simultaneamente no decorrer dessa fase do jogo simbólico. (SANTOS, 2001, p. 96).
- A primeira delas é a forte tendência à ordenação. As crianças preocupam-se em ordenar seus jogos, escolhendo objetos de composição das cenas. (SANTOS, 2001, p. 96).
- Como segunda característica, evidencia-se a intenção de realismo, que conduz o jogo para a imitação exata do real. As crianças buscam objetos mais próximos dos objetos reais que funcionem como suporte para suas cenas. (SANTOS, 2001, p. 96).
- A capacidade de organização e o desenvolvimento da imitação acarretará maior diferenciação de papéis, propiciando o surgimento de papéis complementares. Nesta fase pode-se observar o surgimento do verdadeiro grupo de jogo. (SANTOS, 2001, p. 96).
- Antes de tudo, é necessário que estejam previstos na rotina escolar períodos de tempo consideráveis destinados ao jogo livre, permitindo, assim, que as crianças interajam entre si e com os objetos de forma espontânea. (SANTOS, 2001, p. 97).
- A possibilidade de desenvolver curricularmente os temas e as situações evidenciadas durante o faz-de-conta dever ser considerada pelo professor, pois é nesse tipo de atividade que as crianças demonstram espontaneamente seus interesses e inquietações. Assim, o jogo simbólico pode auxiliar os professores a planejarem suas atividades futuras. (SANTOS, 2001, p. 98).
- A atitude do professor é, sem dúvida, decisiva no que se refere ao desenvolvimento do faz-de-conta. Destaco três funções diferenciadas que podem ser assumidas pelo professor, conforme o desenrolar da brincadeira. (SANTOS, 2001, p. 98).
- A primeira delas é a função de “observador”, na qual o professor procura intervir o mínimo possível, de maneira a garantir a segurança e o direito à livre manifestação de todos. A segunda função é a de “catalisador”, procurando, através da observação, descobrir as necessidades e os desejos implícitos na brincadeira, para poder enriquecer o desenrolar de tal atividade. E, finalmente de “participante ativo” nas brincadeiras, atuando como um mediador das relações que se estabelecem e das situações surgidas, em proveito do desenvolvimento saudável e prazeroso das crianças. (SANTOS, 2001, p. 99).

DORNELLES, Leni Vieira. Na Escola Infantil todo Mundo Brinca se Você Brinca. Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap. 9, p. 101-108.

- É comum ouvirmos queixas de pais, mães e educadores/as que as crianças hoje em dia não sabem mais brincar. Dizem que na hora do recreio, principalmente, só correm e brigam. Pergunto: quem para e brinca hoje com as crianças? (DORNELLES, 2001, p. 101).

- Abrir a sala de aula para as brincadeiras do folclore rico que temos em cada uma das diferentes regiões de nosso País, cidades, bairros é um passo importante para entendermos as diferentes concepções de sujeito/criança que estão presentes no cotidiano de cada um desses lugares. Entender essas concepções é possibilitar que vivam intensamente o seu modo de ser criança. É compreender sua cultura, seus valores, desejos e, principalmente, as necessidades que têm de compreender a realidade que as cerca através do brinquedo. (DORNELLES, 2001, p. 102).

- Recriando seu mundo e o mundo que veem representado pela TV, pelas histórias de vida, passeios... estão constituindo-se como sujeitos criança. Por tudo isso, educadoras/es de crianças pequenas, precisamos reaprender a brincar com as crianças que conosco convivem. Quando propomos uma brincadeira, elas dificilmente se negam a brincar ou dizem – “não gosto de brincar” – e quem não brinca se você brinca? (DORNELLES, 2001, p. 102).

- A criança expressa-se pelo ato lúdico e é através desse ato que a infância carrega consigo as brincadeiras. Elas perpetuam e renovam a cultura infantil, desenvolvendo formas de convivência social, modificando-se e recebendo novos conteúdos, a fim de se renovar a cada nova geração. É pelo brincar e repetir a brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber fazer, incorporando-o a cada novo brincar. (DORNELLES, 2001, p. 103).

- Como vimos anteriormente, sempre que se fala em crianças pensa-se em brinquedos, brincadeiras e jogos. A brincadeira é algo de pertence à criança, à infância. Através do brincar a criança experimenta, organiza-se, regula-se, constrói normas para si e para o outro. Ela cria e recria, a cada nova brincadeira, o mundo que a cerca. O brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro, com o mundo. (DORNELLES, 2001, p. 104).

- É através do jogo e pelo brinquedo que a criança vai constituindo-se como sujeito e organizando-se: o bebezinho aproxima e afasta os brinquedos, olha os objetos suspensos no seu berço e acompanha seu deslocamento, tenta pegar algo para botar na boca, tenta acertar o brinquedo na caixa, tira e bota muitas vezes os brinquedos da gaveta... A criança parte primeiro das brincadeiras com o seu corpo para, aos poucos, ir diferenciando os objetos ao seu redor. (DORNELLES, 2001, p. 104).

- O brincar proporciona a troca de pontos de vista diferentes, ajuda a perceber como os outros o veem, auxilia a criação de interesses comuns, uma razão para que se possa interagir com o outro. Ele tem, em cada momento da vida criança, uma função, um significado diferente e especial para quem dele participa. Aos poucos, os jogos e brincadeiras vão possibilitando às crianças a experiência de buscar coerência e lógica nas suas ações governando a si e ao outro. Elas passam a pensar sobre suas ações nas brincadeiras, sobre o que falam e sentem, não só para que os outros possam compreendê-las, mas também para que continuem participando das brincadeiras. Aí está o difícil e o fácil que é o brincar e o conviver com o outro. (DORNELLES, 2001, p. 105).

- Através do faz-de-conta a criança pode, também, reviver situações que lhe causam excitação, alegria, medo, tristeza, raiva ou ansiedade. Elas podem neste jogo mágico, expressar e trabalhar as fortes emoções muitas vezes difíceis de suportar. É a partir de suas ações nas brincadeiras que elas exploram as diferentes representações que têm destas situações difíceis. Assim, podem melhor compreendê-las ou reorganizá-las. (DORNELLES, 2001, p. 106).

- Onde está o movimento de descoberta, do prazer, da alegria, da vida, das emoções e do encantamento que rodeiam a vida de muitas das nossas crianças? Muitas vezes damos lugar em nossas salas de aula apenas para o controle, a privação, a punição, a vigilância, o governo de si e do outro. Precisamos, em muitos casos, também resgatar o espaço lúdico pelo lúdico, passear para curtir o que está ao nosso redor, assistir a um filme apenas por assistir, ouvir ou contar histórias ou teatros pelo mágico que eles carregam, curtir uma praça para poder rolar na grama, curtir o que é inerente a cada um desses espaços e não apenas para chegarmos na sala e termos que desenhar o que se viu ou ouviu, contar na hora da novidade o que as crianças mais gostaram no passeio, contar o que aconteceu no início, meio e fim da história, do teatro. Parece que tudo, na escola infantil, está sendo excessivamente pedagogizado, perdendo-se a ideia de prazer, que está inerente a cada atividade da criança. O prazer do brincar e esquecemos que: olhar, curtir, tocar, experimentar faz parte do ser criança, faz parte da descoberta da infância e da construção de novos sujeitos-criança. (DORNELLES, 2001, p. 107).

- Existe na grande indústria de brinquedos, toda uma dominação cultural, social, étnica que muitas educadoras ainda não se deram conta e acabam fortalecendo esta forma de pensar e induzir as crianças ao consumo. (DORNELLES, 2001, p. 108).

- As crianças estarão a fim de brincar se lhes é garantido na escola, na sala, no pátio, em casa ou na praça... que os brinquedos estão à sua disposição, ao alcance. É importante também que se garanta um tempo para o livre brincar, pelo prazer de brincar. Que meninos e meninas brinquem e cuidem de si e do outro nas suas brincadeiras. Que eles/as possam brincar entendendo que, quem está a fim de brincar, tem seu direito garantido para fazê-lo. (DORNELLES, 2001, p. 108).

Referência: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis. Educação infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. GOMES, Paola Basso Menna Barreto. Os Materiais Artísticos na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap. 10, p. 109-122.

- [...] O trabalho artístico é importante para que as crianças aprendam a explorar o mundo à sua volta. Existem inúmeros materiais que utilizamos como recurso de expressão, que nos auxiliam a criar coisas e a colocar um pouco daquilo que somos no mundo. Um toco de carvão ou mesmo um graveto para se riscar a terra ou areia tem função idêntica à do lápis. Iniciar o ensino das artes visuais não significa apenas oferecer lápis, canetas, argila, massa de modelar, etc. (GOMES, 2001, p. 109).

- Quanto mais respeitado o espaço de uma criança, mais ela saberá respeitar o espaço dos adultos e menos chance haverá de esta criança estragar a mobília ou outros espaços da casa. (GOMES, 2001, p. 110).

- Além da delimitação de locais apropriados, a criança começa a aprender em quais as superfícies ou objetos pode fazer as suas marcas. O objeto ou a superfície designada para ser trabalhada se chama suporte. É necessário que a criança atente para a superfície a qual vai

utilizar, de modo que a mesa, a parede ou o chão onde se apoia sejam diferenciados do espaço específico do trabalho. Antes de receber os instrumentos, a criança recebe o suporte, caso contrário, vai pintar, riscar ou derramar cola sobre a mesa ou sobre o chão. Esse suporte sempre deve ser nomeado (papel, tábua, caixa, lixa, balão, tela, etc.) e mostrado em todas as suas faces pela professora. (GOMES, 2001, p. 110-111).

- [...] Quando uma criança está familiarizada com o fazer artístico, deve começar a explorar variações de todos os tipos, não apenas em relação ao material, mas principalmente ao espaço. No caso dos suportes, versos de cartões de visita e tickets, blocos de notas e mesmo folhas de formas diversas são opções para a criança dominar pequenas dimensões. (GOMES, 2001, p. 112).

- Os instrumentos são as ferramentas, como lápis, canetas, pincéis, estecos (aqueles bastões de formatos diversos, especiais para mexer na argila), tesouras, carimbos, serrilhas, martelo, alicate. Gravetos, pauzinhos que riscuem as superfícies, penas cuja ponta possa ser molhada em pigmentos, canudos para soprar tinta ou água, velas para pingar a cera ou mesmo para o desenho podem servir de instrumentos alternativos. O giz, o carvão e o lápis de cera são tanto instrumentos como substâncias. Chamo de substâncias as tintas e as pastas que usamos para imprimir e marcas nossos gestos, sejam feitos através dos instrumentos ou com a mão. (GOMES, 2001, p. 112-113).

- O dedo, seguido das mãos, é nosso instrumento natural. As crianças pintam e colam com seus dedos, desenham na areia e em pastas e modelam com as mãos. Nenhum instrumento fará o serviço se não for operado pelas mãos. O uso dos instrumentos no início da atividade artística é difícil para a criança, mas com o uso frequente ela passa a conhecê-los e a dominá-los. (GOMES, 2001, p. 113).

- Após o dedo, o instrumento mais fácil de ser dominado são os bastões de cera pequenos ou o giz, seguidos dos lápis de cor e canetas hidrocor. Os pincéis apresentam formas e tamanhos variados. Para as crianças pequenas os melhores são os quadrados de dimensões medianas. (GOMES, 2001, p. 113).

- O pincel, embora sirva para espalhar tinta em sua extremidade peluda, pode ser usado também para espalhar cola ou qualquer outra substância. É bom que as crianças manipulem o pincel antes de usá-lo com tinta. Algumas professoras colocam os pincéis nos potes de cor e a criança muda de pincel de acordo com a mudança de cor. Acho importante que cada criança tenha seu próprio pincel, mesmo que ainda não tenha aprendido a limpá-lo. Os movimentos que podem ser feitos com o pincel são infinitos e as crianças intuitivamente exploram muitas possibilidades. (GOMES, 2001, p. 113).

- [...] As crianças gostam de usar as tesouras para retirar pedaços de caixas, picotar elementos (tive alguns alunos que adoravam picotar canudos) ou ainda apenas para brincar. O movimento da tesoura já é uma atração em si e sua forma sugere olhos, pernas ou mesmo uma boca que abre e fecha. Já vi crianças fazerem tesouras de óculos (tesoura aberta e os buracos dos dedos na frente dos olhos), de soldados que marcham (brincando com o movimento sobre a mesa) e uma vez, de revólver (tesoura fechada). (GOMES, 2001, p. 114).

- A terra ou a água são as substâncias que envolvem toda atividade artística. Da terra tiramos os pigmentos, que dão cor às nossas tintas, e o barro, massa básica para a atividade de modelar.

A areia, outra substância da terra, é fundamental para as crianças, que constroem infinitas relações entre formas e gestos na sua manipulação. (GOMES, 2001, p. 115).

- Devido à tendência das crianças pequenas a colocarem coisas na boca, jamais deverão ser usadas substâncias que tenham algum componente tóxico, principalmente tintas. Podemos usar pigmentos caseiros, como café preto, urucum, açafreão misturados em um pouco de água, assim como caldo de beterraba ou extrato de tomate. (GOMES, 2001, p. 116).

- Além de misturar tintas e experimentar cores sobre cores, a criança também interage com as cores em papéis para colar e nas experiências com papel celofane. Devido à sua transparência, ao colocarem um papel celofane em frente aos olhos, as crianças veem o mundo com um filtro colorido. Sobrepondo cores diferentes, descobrem outras cores. Podem recortar, cortar ou mesmo amassar esses papéis para terem outros tipos de visão e depois usá-los para colagens ou outras coisas. (GOMES, 2001, p.117).

- A cola embora seja uma substância, é o material básico para junção. Em minha experiência, observei que as crianças tendem a usar a cola como substância e a trata-la como tinta antes de perceber sua função adesiva, principalmente porque sua secagem é lenta, e os elementos aderidos podem ser imediatamente tirados e recolocados várias vezes. A cola pode ser usada com um pincel e ser espalhada no papel antes de serem acrescentados elementos ou os elementos a serem colados podem receber uma pincelada ou gota de cola para então irem para o papel. A tendência das crianças é colocar a cola primeiro no papel, sendo que o movimento contrário, colocar a cola no elemento de aplicação para depois colar o elemento no papel, faz uma diferença enorme, muitas vezes mudando a forma de a criança trabalhar. (GOMES, 2001, p. 118).

- A fita adesiva, fita crepe, fita cinta ou durex, além de juntar elementos, grudando uma coisa na outra, por si só pode ser um elemento de aplicação, visto que as crianças gostam de aplicar durex sobre a pele ou mesmo sobre o papel. (GOMES, 2001, p. 119).

- Mesmo depois de dominar o manejo do pincel, as crianças tendem a pintar as mãos e o rosto. Muitas vezes, a criança tem necessidade de colocar seu corpo na atividade expressiva, não apenas carimbando sua mão, como também riscando-se com hidrocor, passando cola nas mãos (adoram descascar cola seca sobre a pele), colocando instrumentos e substâncias na boca, aplicando elementos sobre a pele e encostando seu corpo em superfícies molhadas ou texturizadas. Não precisamos esperar datas como o Dia do Índio ou a Páscoa para que se pinte o rosto das crianças com riscos tribais ou bigodes de coelho. As crianças gostam elas mesmas de se pintarem e se maquiarem e não há razão para que as professoras o façam. (GOMES, 2001, p. 120).

- [...] A organização correta é fundamental para que a criança situe-se em relação ao seu espaço de trabalho, o espaço de trabalho dos colegas, os materiais utilizados especificamente em cada atividade, os usos individuais e coletivos. Uma criança não aprenderá a se organizar se o espaço e os materiais de aprendizagem não estiverem organizados. (GOMES, 2001, p. 120-121).

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Práticas Musicais na Escola Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap. 11, p. 123-134.

- O cotidiano da Educação Infantil é repleto de atividades musicais, algumas tão conhecidas que já fazem parte do repertório usual das escolas. Devido à ampla divulgação da canção ‘De olhos vermelhos...’ gostaria de fazer alguns comentários. (MAFFIOLETTI, 2001, p. 123).

- Certa ocasião cantei essa música, com todos os gestos que fazem parte de sua coreografia, e perguntei a um grupo de professoras qual seria o objetivo de tal tarefa para a formação das crianças. Fizemos uma lista enorme: esquema corporal, coordenação motora, lateralidade, expressividade e criatividade. Além disso, disseram que com essa canção poderíamos trabalhar os animais, as cores, a noção de número, a alimentação e a Páscoa – é claro! Para confirmar, perguntei se colocariam esses objetivos no seu diário de classe para justificar a realização dessa atividade musical. Todos concordaram! Incrível – pensei, essa musica dá para tudo! (MAFFIOLETTI, 2001, p. 123).

- [...] O que seria esquema corporal? A criança estaria trabalhando o esquema corporal porque aponta partes do corpo enquanto canta? Perguntei ao grupo de professoras com que idade uma criança aprende a nomear partes do corpo. Uma professora contou que sua filha de um ano e meio já sabia nomear várias partes do corpo. Fizemos comentários sobre as diferentes experiências vividas pela criança, que a ajudem a conhecer seu corpo e ter uma imagem de si mesma. [...] Foi então que nos pareceu inadequado pensar que possibilitamos a construção da imagem corporal, quando estamos simplesmente nomeando segmentos do esquema corporal. A criança precisa de vivências mais ricas para construir uma imagem de si mesma a partir de sua identidade corporal, suas possibilidades físicas, suas singularidades... (MAFFIOLETTI, 2001, p. 124).

- O item que dediquei maior atenção foi a tão comentada “expressividade”. Na verdade, as professoras não haviam se dado conta de que a imitação dos gestos contradiz o objetivo de criatividade. É uma ingenuidade pensar que estamos favorecendo a expressividade da criança, quando nos oferecemos como modelo a ser imitado! (MAFFIOLETTI, 2001, p. 124).

- A maneira de tratar do conteúdo “animais” também foi muito interessante. Uma abordagem mais integradora deveria permitir à criança conhecer o coelho, fazendo relações entre a forma do seu corpo com o modo como ele se movimenta, sua alimentação e seus hábitos... [...] O mesmo aconteceu com o objetivo de trabalhar “cores” e “números”. Também vimos que as noções qualitativas de número, como noção de “mais e menos”, “muito e pouco” não estavam sendo trabalhadas na canção. Ficou então a pergunta: qual o objetivo dessa atividade musical? Por que esse tipo de atividade é realizada sem questionamentos, ano após ano, na pré-escola? (MAFFIOLETTI, 2001, p. 124-125).

- Com relação às atividades musicais, parece que os avanços da psicologia e do desenvolvimento infantil não conseguem modificar a prática docente. As regularidades observadas diariamente são incorporadas como absolutamente normais, enquanto os conhecimentos novos são ignorados e rejeitados pelo pensamento habitual. (MAFFIOLETTI, 2001, p. 125).

A família

Aqui vive alegre pessoal

Família tão original

Um pai, uma mãe, uma irmã, um irmão

Nenê miudinho e gentil

Tão forte é o papai polegar

Tão meiga a mãezinha do lar

A mana é tão alta, o irmão é menor

Nenê vamos já embalar.... (MAFFIOLETTI, 2001, p. 125).

- O que pensaria o Marcelo, que mora com a vovó e mais dois primos? E a Vera, que não conhece o pai e mora com a mãe na casa da tia? Essas famílias não são “originais”? Sem falar na imagem de “mãezinha meiga” e “papai forte” tão arraigado em nossa cultura! Todos esses estereótipos são desconsiderados, como se eles não existissem, a fim de que a música seja utilizada para movimentar os dedos das mãos... (MAFFIOLETTI, 2001, p. 125).

- Certa vez fui visitar uma escola que ficava no centro da cidade, mas muito bem situada num recanto cheio de árvores, distante do barulho. Conforme fui me aproximando, pude sentir o ar diferente, o som das folhas, os passos de qualquer pessoa que se aproximava. [...] As crianças dessa escola têm muita sorte! – pensei. Porém, ao entrar na sala da professora, perdi os sons que estava ouvindo, o rádio estava ligado todo o tempo, a música tomava conta do espaço e substituía o diálogo entre as crianças. Sem dar-se conta, a professora competia com o som ambiental, levantando a voz para ser ouvida. [...] As crianças estavam desconectadas, isoladas dos sons ambientais, sem referenciais auditivos para se situarem no tempo e no espaço. Esse tipo de situação impede a criança de observar a natureza e entrar em sintonia com ela. [...] Perguntei à professora por que havia ligado o rádio, ela disse que não tinha sido ela, pois já estava ligado quando assumiu o turno da tarde. Mas a professora poderia fazer um trabalho nesse sentido, chamando a atenção das crianças para os sons ambientais, o que eles nos informam sobre o local onde estamos, como é possível orientar-se a partir dos sons característicos de cada hora do dia. Também poderia fazer um inventário dos sons que as crianças ouvem, desde que saem de casa, até chegarem na escola. (MAFFIOLETTI, 2001, p. 126-127).

- As crianças aprendem a utilizar os recursos expressivos de sua cultura. Falam alto quando querem chamar a atenção, falam baixo para contar um segredo e usam adequadamente o tom de voz para mostrar seriedade ou brincadeira. Elas logo aprendem o significado de “psssiu” e “hum”!!! Também reconhecem quando o “ai”! é uma reclamação, ou uma expressão de alívio. As crianças são muito receptivas a esses sons, decifrando e criando significados. Seria uma lástima que perdessem essas habilidades por ocasião de sua entrada na escola. (MAFFIOLETTI, 2001, p. 127).

- Muitas vezes não sabemos o que fazer quando vemos uma criança brincar e cantarolar distraidamente. Fazemos de conta que não estamos ouvindo, estimulamos ou mandamos que fique quieta? Sem interromper seu improviso, poderíamos tentar um diálogo, buscando sintonia através do próprio som. Com a mesma espontaneidade da criança, poderíamos entrar no seu brinquedo, improvisando sobre o mesmo tema, procurando manter o mesmo ritmo, mesmo tipo de melodia, como se buscássemos um acordo... Vale a pena tentar, a linguagem não verbal é uma forma de comunicação muito presente entre as crianças, o improviso musical pode ser uma possibilidade de dialogarmos com crianças muito pequenas. (MAFFIOLETTI, 2001, p. 128).

- Aquela pessoa que acredita que sabe cantar, provavelmente faz isso desde criança. Quando pequena alguém a olhou com admiração, aprovando suas tentativas vocais, ou elogiando sua voz. Isso nos mostra que a imagem que temos de nós mesmos como alguém que sabe cantar e se expressar é construída na relação com os outros, pois a afinação ou desafinação é um conceito construído socialmente. (MAFFIOLETTI, 2001, p. 129).

- No contato com a música, a criança precisa aprender que um som pode se combinar com outro som, mas, principalmente, que é possível imprimir significado aos sons. É isso que fará dela um ser humano capaz de compreender os sons de sua cultura e de se fazer entender pelo uso deliberado dessas aprendizagens nas trocas sociais. (MAFFIOLETTI, 2001, p. 130).

- Quando a mãe ensina para o seu filho a canção “Atirei um pau no gato” ao mesmo tempo que se aproxima dele pelo clima afetuoso que o canto propicia, está da mesma forma preparando seu afastamento, porque essa aprendizagem vai possibilitar sua integração na cultura. É nesse movimento de aproximação e afastamento que a criança aprende a conhecer a si mesmo e aos outros, utilizando a música como uma fonte de vínculos e de aprendizagens afetivas e sociais. (MAFFIOLETTI, 2001, p. 130).

- 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 em que será possível agrupar ou separar os sons, classificar e seriar. Além disso, devido às características temporais do som, as noções de sequência: “antes”, “agora”, “depois”; duração: “muito tempo”, “pouco tempo”, “início”, “meio” e “final” são algumas das aprendizagens que o trabalho com instrumentos musicais propicia. (MAFFIOLETTI, 2001, p. 130-131).

- A experiência tem mostrado que o manuseio sistemático de objetos sonoros permite a estruturação de pequenos jogos ou peças musicais. As crianças desenvolvem formas de trabalhar com os sons que permitirão organizar suas ações e realizar atividades expressivas com esses materiais. Agindo assim, as crianças aprendem a fazer parcerias, criam e reproduzem pequenas combinações, que são esboços das regras que regem os sons de sua cultura. (MAFFIOLETTI, 2001, p. 131).

- [...] Expressar é procurar dentro de si mesmo formas de expressar com o corpo os sentimentos, as impressões ou os conceitos. Em atividades de expressão corporal estão implicadas as vivências anteriores, a percepção e a capacidade de representação. A imposição de modelos diminui a possibilidade de elaboração pessoal. Além disso, reduzir a expressão corporal a uma só possibilidade de expressão, implica considerar tal forma como a única e verdadeira, o que acarreta em perda da expressividade. (MAFFIOLETTI, 2001, p. 132).

- As atividades de imitação, usualmente de modelos sugeridos pelos professores, como vimos na canção inicial, está longe de ser uma atividade proveitosa para a criança, além de ser uma forma sutil de imposição e autoritarismo disfarçado em brincadeira. Por trás da proposta “façam como eu faço” está a mensagem “o meu jeito é o correto”, ou “você não sabe fazer e deve copiar quem sabe”. Essas atividades realizadas sistematicamente, como acontece na pré-escola, acabam por tornar verdadeira a mensagem embutida nas propostas. A criança passa a ter a sensação de que nada sabe, e se acomoda aos modelos, criando um círculo vicioso que faz o professor pensar que só copiando a criança vai aprender a se expressar. Precisamente aqui é

feita uma ligação ingênua entre a aprendizagem da imitação e o desenvolvimento da capacidade de expressão corporal. (MAFFIOLETTI, 2001, p. 132).

- O desenvolvimento da capacidade de imitar nos mostra que as imitações que acontecem na escola estimulam respostas corporais sem que estas representem alguma coisa pensada pela criança. Sem dúvida, pedir que a criança imite um modelo à sua frente, ou oferecer-se como se fosse um sinal excitante para que a criança reaja corporalmente está longe de ser uma forma de ajuda-la a pensar ou desenvolver sua inteligência. (MAFFIOLETTI, 2001, p. 133).

- As ideias propostas nos métodos de ensino da música, como o envolvimento do corpo na aprendizagem ou a importância das atividades de criação, já estão amplamente divulgadas, e fazem parte da formação geral de qualquer professor, seja através dos estudos de psicologia do desenvolvimento, seja pelo estudo específico na área da música. (MAFFIOLETTI, 2001, p. 133).

- Embora os professores tenham formação suficiente para discernir sobre o que é adequado à formação das crianças, no que se refere à música essa capacidade fica subestimada. As atividades musicais são aprendidas e multiplicadas tradicionalmente, sem a devida reflexão sobre seus reais objetivos. (MAFFIOLETTI, 2001, p. 134).

- Felizmente, hoje, a creche e a pré-escola estão empenhadas em modificar sua concepção de educação infantil e, por sua vez, a música questiona seus propósitos, reconhecendo e denunciando aquelas práticas autoritárias ou prejudiciais ao desenvolvimento musical da criança. (MAFFIOLETTI, 2001, p. 134).

FILHO, Gabriel de Andrade Junqueira. Conversando, Lendo e Escrevendo com as Crianças na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap. 12, p. 135-152.

- Muitos pais e adultos têm a curiosidade de saber qual o trabalho que se realiza junto às crianças enquanto elas não falam, revelando, de algum modo, o pressuposto de que a fala é um a priori, um pré-requisito para que se inicie a interação entre a criança e o adulto, seja em casa ou no espaço da creche ou da pré-escola. “Quando é que ela vai falar?”, “Não vejo a hora dela começar a falar pra gente conversar!”, “A gente já pode contar histórias pra elas mesmo elas não sabendo falar?”, “Elas entendem alguma coisa do que a gente fala, mesmo não sabendo falar?”, “E quando elas assistem televisão, elas entendem alguma coisa?”, “Sobre o que a gente conversa com as crianças dessa idade?” Estas são perguntas muito comuns entre pais e adultos, que reforçam a hipótese de um início de interação entre eles e as crianças a partir da conquista da linguagem oral pela criança. (FILHO, 2001, p. 135).

- O desenvolvimento da linguagem oral, portanto, não se dá nem natural nem magicamente, mas através da qualidade da interação do adulto com a criança, da interação entre as próprias crianças e, inclusive, dos momentos em que as crianças passam diante da televisão. (FILHO, 2001, p. 136).

- É também papel do adulto chamar a atenção das crianças umas em relação às outras, como por exemplo, quando chega uma criança no berçário ou nos grupos seguintes: - Gente, olha quem chegou! A Clarissa! Oi, Clarissa! Que bom que você chegou” A gente ia começar a ler

uma história bem agora. [...] Se elas estão na faixa até dois anos e meio, três, por exemplo: - Diga para o Ricardo que você não gostou da mordida que ele te deu! Diga pra ele: “Não gostei!” (a separação da palavra em sílaba é um recurso de estilo para que o leitor imagine a palavra pronunciada bem devagar, enfatizando a seriedade e importância da situação para a criança que fala). “Ricardo – diz a professora -, você já sabe falar! Por que você não pediu para brincar de bola junto com a Nina, ou então que ela lhe emprestasse a bola para você brincar? Por que morder a Nina se você já sabe pedir pra ela – fa-lan-do, com-ver-san-do com ela. [...] Este é um modelo de fala e de falante para as crianças, que apresenta a elas, através da linguagem oral, uma outra possibilidade de atitude, de encaminhamento – que não a mordida ou qualquer outro tipo de agressão física -, de uma situação que gerou o conflito entre elas. (FILHO, 2001, p. 137).

- [...] As crianças também acabam por descobrir que nem sempre conversar é suficiente para resolver os problemas em que se encontram; que a conversa é um recurso muito valioso e valorizado, no entanto, nem sempre é solução. Isto não quer dizer que elas devam, diante do limite do discurso, partir para a agressão física. Antes, constatar e aceitar o limite, ou então, pensar em outras possibilidades para a resolução do que pretendem. (FILHO, 2001, p. 138).

- No berçário e nos grupos seguintes, até os dois anos e meio mais ou menos, é muito comum vermos as crianças gesticulando, apontando, falando com os olhos, com a cabeça, com o corpo – menos com a voz – o que elas desejam. São as clássicas situações em que a mímica, a gestualidade insistem, resistem, boicotando o desenvolvimento da linguagem oral. Nem sempre se trata de uma dificuldade da criança de falar; pode ser uma certa acomodação dessa criança; pode ser um jogo – de manipulação ou simplesmente lúdico – que ela está fazendo com o adulto; pode ser também que nos ambientes em que ela vive – seja no berçário ou em casa -, não haja estimulação oral suficiente para que ela se dê conta do sentido da utilização dessa linguagem na vida cotidiana; pode ser... podem ser... podem ser muitas outras coisas ainda... (FILHO, 2001, p. 138).

- [...] O que vemos é uma mãe assoberbada, que dá graças a Deus que as crianças se interessam e ficam assistindo à tevê enquanto ela pode preparar o que comer para todos. A hora de comer é quase sempre silenciosa e quando acabam de jantar, estão quase todos tão mortos de sono e cansaço, que os afetos e as falas acabam-se reduzindo aos “boa-noite”, “durma bem”, “a bênção, mãe, a bênção pai”. Por que será que é tão difícil para os adultos terem conversas significativas e prazerosas – para ambos – com seus filhos? Mas, pensando bem, se repararmos com cuidado, vamos nos dar conta que mesmo entre eles – marido e mulher – a conversa é pouca. Por que será? Com quem, então, as crianças vão aprender o significado, a extensão, as regras, as maravilhas do ato de falar? Com a televisão? Com as profissionais da creche e pré-escola? (FILHO, 2001, p. 139).

- Pois bem. Diante de tudo que foi dito até agora em relação à qualidade da interação dos adultos junto aos pequenos, as horas de companhia que a tevê faz às crianças trazem muitas contribuições ao desenvolvimento da linguagem oral delas. Por quê? Porque apresentam às crianças inúmeras situações em que a fala é algo fundamental para conduzir as vidas dos personagens que se relacionam nas tramas que as crianças tanto gostam, seja os desenhos animados, os programas educativos ou as novelas. Porque através da programação da tevê as crianças têm acesso a modelos de falantes que, em geral, ao se expressarem verbalmente, se aproximam mais da maneira das pessoas instruídas falarem, possibilitando a elas conhecer a

maneira correta de falar, como também comparar com os jeitos de falar dos demais adultos e crianças com os quais se relacionam. (FILHO, 2001, p. 140).

- No entanto, tanto em casa como na escola, não adiante nada deixar as crianças sozinhas na frente de uma tevê, assistindo a algum programa ou a uma fita de vídeo, se o adulto não as acompanha nas incursões sobre o que estão vendo. Perguntar às crianças por que gostam de um programa e não de outro; o que elas gostam mais e menos do programa; que personagens elas gostam ou não e por quê; [...] são situações de fundamental importância não só para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças como também para a vida afetiva e emocional das mesmas. Carinho, atenção, interesse, expressos através de conversas e bate-papos – e até de broncas e discussões mais sérias e não menos necessárias – [...] – são imprescindíveis para se exercer e desenvolver o afeto e a linguagem oral das crianças e dos adultos – e essas práticas não são uma exclusividade da escola de educação infantil. Nem, tampouco, devem perder espaço para a companhia da televisão. (FILHO, 2001, p. 140-141).

- Tanto para as crianças quanto para os adultos, este processo de ação e reflexão sobre o ato de ler e escrever passa por uma fase que, se não for muito bem explorada, certamente comprometerá o êxito desta empreitada. Sabem qual? A de entender por que se deve, se precisa ler e escrever. Em outras palavras, qual é o sentido da leitura e da escrita na vida das pessoas. Em outras palavras ainda, pra que se deve aprender a ler e escrever, qual o uso, a utilidade dessa linguagem na vida cotidiana? Ou seja, qual a função social da escrita? (FILHO, 2001, p. 142).

- Por outro lado, se não devemos nadar contra a corrente ou forçar a barra, também não podemos nos fazer de desentendidos, fingindo que não estamos nos dando conta do interesse das crianças pelas questões relativas à leitura e à escrita, porque decidimos, a priori, que estas questões devem ser trabalhadas apenas a partir da primeira série do primeiro grau. (FILHO, 2001, p. 142-143).

- confeccionar livros de histórias, com textos e ilustrações das crianças (a professora pode e deve participar como escriba, de acordo com a realidade do grupo, registrando o texto no momento de sua criação; as crianças o copiariam num segundo momento, na forma definitiva do livro, por exemplo); (FILHO, 2001, p. 143).

- confeccionar livros que tratam de assuntos específicos que o grupo esteja estudando, como por exemplo: o fundo do mar, os desertos, o céu, os animais, a cidade ou o bairro onde moram, etc. (além dos desenhos das próprias crianças, recortes de jornais e revistas, cartões postais, encartes publicitários de lojas, supermercados, etc. podem compor graficamente esses livros); (FILHO, 2001, p. 143-144).

- ler e escrever (copiando ou criando) poesias. Cada criança pode ter seu livro de poesia, no qual vai organizar as poesias que mais gostou – de autores de livros que mais conhece -, juntamente com as poesias que ganhou de cada amigo. Os desenhos que vai fazer para ilustrar suas próprias poesias, bem como os desenhos que pode eventualmente ganhar dos amigos poetas, podem compor esse livro, que vai crescendo ao longo do ano, sempre que a criança achar mais uma poesia que goste, ou ganhe uma outra de mais um amigo; (FILHO, 2001, p. 144).

- [...]. Mas desenho é uma coisa e letra é outra, bem diferente. Tanto é assim que as próprias crianças, quando estão entre os três e quatro anos se dão conta dessa diferença e dizem para a professora, na hora da história: "... só que hoje conta assim ó, com estas coisas que estão aqui embaixo, ó!" (apontando no livro as frases que contam a história). Que fique bem entendido, no entanto, que essa distinção praticamente só irá acontecer se as crianças tiverem, através do trabalho intencional de suas professoras, o investimento em contar e explorar diferentes marcas gráficas que compõem as páginas dos livros, que são as ilustrações e o texto. Do contrário, esse tipo de pedido das crianças pode nunca vir a acontecer... (FILHO, 2001, p.145).

- As crianças, ainda hoje, constroem conceitos de quantidade e de número numa relação muito parecida com a de seus ancestrais humanos. O que você acha que acontece quando uma criança de dois anos, por exemplo, depois de beber calma ou sofregamente um copo de suco, diz a você: "Mais! Mais! Só mais um pouquinho!?" Ou então, durante o acompanhamento do almoço das crianças, quando você observa e comenta: (FILHO, 2001, p. 146).

- Marcela, você não comeu quase nada... O seu prato está praticamente igual a quando você começou a refeição... (FILHO, 2001, p. 146).

- Júlia, gostou da comida, meu rico"? Comeu tudo, raspou o prato!!! Quer um pouco mais? (FILHO, 2001, p. 147).

- Situações como essas, ligadas à alimentação das crianças, proporcionam uma variedade de noções e comparações relativas ao conceito de quantidade. Através delas, vamos nos dando conta que para as crianças mais, menos, muito, pouco, tudo, nada, meio, metade, antecedem 1, 2, 3, 4, 5, 6... Além do que, tais situações proporcionam comparações e classificações em relação a outros conceitos que andam junto ao conceito de quantidade. Por exemplo: volume – prato cheio, copo vazio -; peso, tamanho, força – “Quem come mais fica grande e forte. Quem come pouco fica fraco e magrinho. Não é profe?” [...]. (FILHO, 2001, p. 147).

- Os exemplos apresentados até o momento querem dizer tanto que as crianças veem sentido na presença e nos significados dos números, das quantidades, das classificações e seriações na vida cotidiana, quanto que, para aprendê-los e usá-los corretamente, passam por várias fases até que isso aconteça. E os educadores que trabalham diariamente com elas, sabendo disso, devem observá-las e desafiá-las no que diz respeito a essas situações e conceitos. As maneiras de fazer isso são inúmeras e dispensam a tradicional quebra e distanciamento entre os conceitos matemáticos e a realidade das crianças. (FILHO, 2001, p. 148).

- As coleções – de pedras; papéis de carta; papéis de balas, bombons e doces em geral; de embalagens em geral (classificando-as também por gênero: alimentos, materiais de limpeza, higiene, etc., utilizando-as ainda nas brincadeiras de casinha), etc. – são um outro recurso para se explorar as classificações e podem ser organizadas em diferentes lugares da sala de aula. Não esquecendo ainda que os livros de receitas culinárias, ou das músicas preferidas das crianças são um outro tipo de coleção, como também um livro de poesias feitas pelas próprias crianças. (FILHO, 2001, p. 150).

- “Do maior para o menor”, “em ordem crescente”, “de trás para frente”, “da direita para esquerda”, “do começo ao fim”, “começa com o Jean, depois a Tereza e depois... a Raquel”; “as meninas à direita, os meninos à esquerda”; [...] essas e outras expressões – relativas ao conceito matemático de seriação – são usadas e aplicadas a inúmeros contextos no cotidiano da escola infantil e fora dela. (FILHO, 2001, p. 150).

ROSA, Russel Teresinha Dutra da. Ensino de Ciências e Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap. 13, p. 153-164.

- O ensino de ciências na educação infantil acontece preferencialmente integrado às demais áreas de conhecimento, proporcionando, através dos conhecimentos acumulados das teorias, das metodologias e dos instrumentos da área, uma riqueza de possibilidades de exploração do mundo realizada pelas crianças. (ROSA, 2001, p. 153).

- Outro aspecto importante a ser considerado ao trabalharmos com temas das ciências é a busca permanente de informações, o desassossego. Em ciências, as verdades são provisórias, as revistas de tempos em tempos; portanto, precisamos tomar cuidado com expressões como “tal fato foi comprovado cientificamente”. Somente podemos afirmar que um conjunto de experimentos e observações realizadas rigorosamente, do ponto de vista científico, evidencia que tal explicação possa ser aceita hoje. (ROSA, 2001, p. 154).

- [...]. Além disso, na educação infantil, é fundamental que os temas sejam abordados de forma lúdica através de jogos simbólicos, do “faz-de-conta”, de personagens da literatura e da televisão, etc. Por esta razão, é fundamental utilizarmos e confeccionarmos materiais alternativos para o desenvolvimento de projetos com as crianças. Trabalhar com a fantasia e a imaginação, mas também com a observação, as comparações, as medidas e os registros escritos, os desenhos, as modelagens, as colagens, etc. (ROSA, 2001, p. 154).

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

- O trabalho pedagógico na educação infantil diferencia-se de acordo com a faixa etária e o processo de construção progressiva de autonomia por parte da criança. As atividades dedicadas a crianças de zero a um ano precisam considerar a sua grande dependência em relação ao adulto e, portanto, a necessidade de interações individualizadas adulto-criança, nos momentos de explorar o próprio corpo através de movimentos e da experiência de diferentes sensações no contato com os objetos. (ROSA, 2001, p. 155).

- As crianças de um a dois anos já poderão participar de algumas atividades em grupo, mas ainda têm a necessidade de muita atenção individualizada por parte do adulto. Nessa fase, é fundamental pensar em atividades que proporcionem o desenvolvimento motor e o desenvolvimento da linguagem, como, por exemplo, imitar os movimentos e os sons produzidos por diferentes animais. (ROSA, 2001, p. 155).

- De dois a quatro anos iniciam os jogos simbólicos, as brincadeiras de faz-de-conta e uma maior desenvoltura motora das crianças para a exploração do ambiente e dos objetos. Nessa fase já é possível organizar as primeiras rodinhas para a comunicação e representação como, por exemplo, fazer mímicas para imitar outros seres vivos, além de desenhar, pintar, modelar, ler histórias infantis, ouvir e cantar algumas músicas. (ROSA, 2001, p. 155).

- Dos quatro aos seis anos, é possível investir nas atividades cooperativas que requerem negociações permanentes. Nesse período começam a se estabelecer as regras de convivência, sendo o momento privilegiado para o desenvolvimento de atividades a partir dos temas e das metodologias oriundas das diferentes áreas de conhecimento. Para tanto, é importante a observação dos interesses e das necessidades das crianças, através da oferta de materiais variados e da proposição de atividades diferentes simultaneamente para que elas possam realizar algumas escolhas. Aqui a atividade simbólica começa a tornar-se mais complexa nas brincadeiras de faz-de-conta e nas dramatizações. Também é possível propor jogos não competitivos e atividades de leitura e escrita de obras de literatura, de imagens, de músicas, etc. (ROSA, 2001, p. 156).

- Face aos princípios da área de ensino de ciências e alguns princípios da educação infantil podemos pensar em algumas atividades que abordem especificamente temáticas e metodologias da área de ciências naturais. (ROSA, 2001, p. 156).

- Objetivando desenvolver a capacidade das crianças de observar a natureza e de expressar suas concepções e registrá-las, podem ser desenvolvidas algumas atividades com obras de literatura infantil, músicas, vídeos, além, é claro, da exploração do ambiente próximo à instituição educativa. (ROSA, 2001, p. 156).

- Uma primeira sugestão consiste em apresentar para as crianças um “saco surpresa”, com objetos de diferentes materiais (plástico, papel, tecido, madeira, metal, etc.) que permitam uma exploração tátil. [...]. Nessa atividade, as crianças trabalham com outros sentidos que não o sentido da visão, predominante nas atividades escolares. Elas podem sacudir, ouvir os sons produzidos pelos objetos, cheirar e, finalmente, tocar por dentro do saco, com a finalidade de explorar texturas e identificar os objetos. O grau de certeza sobre os objetos aumenta quando as crianças tocam por dentro do saco. Isso pode ser discutido com elas. (ROSA, 2001, p. 156-157).

- Dentro do saco pode ter um bicho de pelúcia ou um fantoche como, por exemplo, um pato. Esse pode se transformar no “Patinho Feio”. Feio ou diferente? Agora imaginem que uma fada apareceu e transformou cada um de nós em patinho feio. O que estamos sentindo? Durante essa atividade podemos nos colocar no lugar de cada personagem: o lugar do “feinho”, dos outros patinhos, da mãe, do pai e da professora do patinho feio e, ao dramatizar as ações, descrever os sentimentos de cada personagem. (ROSA, 2001, p. 157).

- O trabalho com animais pode aproveitar imagens de documentários e de livros e revistas, com a finalidade de caracterizar com as crianças as populações de animais e plantas de regiões contrastantes em termos de clima. Quem são os habitantes das regiões geladas? Pingüins, lobos e leões-marinhos, no extremo sul do planeta, e focas e ursos no extremo norte. [...]. (ROSA, 2001, p. 159-160).

- Podem também ser feitos passeios para observar pequenos animais no pátio ou em terrenos baldios ou ainda em granjas ou chácaras próximas. Nesse momento é importante incentivar as crianças a observar e interagir com os animais, sempre com cuidado para não expô-las a nenhum risco e, também, tratando os animais com muito respeito, sem machucá-los ou estressá-los desnecessariamente. (ROSA, 2001, p. 160).

- Um outro trabalho importante de ser desenvolvido, na pré-escola, é o de exploração e conhecimento do corpo. As crianças podem fazer medidas umas das outras, entrevistar os pais

para saber o tamanho que tinham quando nasceram e comparar esses dois tamanhos. [...]. (ROSA, 2001, p. 161).

- Também é importante que as crianças toquem o próprio corpo para descobrir as costelas, os ossinhos da mão e do pé, os ossos do nariz e da face, o crânio, as vértebras no pescoço e nas costas, as omoplatas, nas costas, o lugarzinho do estômago, [...]. As crianças, nesse momento, podem ser levadas a refletir sobre os porquês dessas reações do corpo. (ROSA, 2001, p. 161).

- Na área de ciências, uma outra temática importante de ser trabalhada, desde a pré-escola, é a da reciclagem de lixo. As crianças podem, a partir de materiais secos e limpos, como caixas, sacos, frascos, etc., ser convidadas a formar grupos com esses materiais. [...]. (ROSA, 2001, p. 162).

- O ensino de ciências na educação infantil propicia a interação com diferentes materiais, a observação e o registro de muitos fenômenos, a elaboração de explicações, enfim a construção de conhecimentos e de valores pelas crianças. Essa área, entretanto, precisa tomar parte nas atividades de outras áreas como a linguagem, os estudos sociais, a matemática, as artes plásticas, o teatro e a música. Na educação infantil é fundamental superar as fragmentações do conhecimento e buscar articulá-los através de atividades lúdicas e instigantes. (ROSA, 2001, p. 163).