

... **Coleção UAB–UFSCar**

..... **Pedagogia**

· **Aline Sommerhalder**
· **(Organizadora)**

· **A Educação Infantil**
· **em perspectiva**

· **fundamentos e práticas docentes**





A Educação Infantil em perspectiva

fundamentos e práticas docentes



**Reitor**

Targino de Araújo Filho

Vice-Reitor

Adilson J. A. de Oliveira

Pró-Reitora de Graduação

Claudia Raimundo Reyes

**Secretária Geral de Educação a Distância - SEaD**

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

Coordenação SEaD-UFSCar

Daniel Mill

Glauber Lúcio Alves Santiago

Joice Otsuka

Marcia Rozenfeld G. de Oliveira

Sandra Abib

Coordenação UAB-UFSCar

Daniel Mill

Sandra Abib

Coordenadora do Curso de Pedagogia

Aline Sommerhalder

UAB-UFSCar

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, km 235

13565-905 - São Carlos, SP, Brasil

Telefax (16) 3351-8420

www.uab.ufscar.br

uab@ufscar.br

**EdUFSCar****Conselho Editorial**

Ana Claudia Lessinger

José Eduardo dos Santos

Marco Giulietti

Nivaldo Nale

Oswaldo Mário Serra Truzzi (Presidente)

Roseli Rodrigues de Mello

Rubismar Stolf

Sergio Pripas

Vanice Maria Oliveira Sargentini

EdUFSCar

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, km 235

13565-905 - São Carlos, SP, Brasil

Telefax (16) 3351-8137

www.editora.ufscar.br

edufscar@ufscar.br

Aline Sommerhalder (Organizadora)

A Educação Infantil em perspectiva

fundamentos e práticas docentes

São Carlos



EdUFSCar

2015

© 2015, das autoras

Concepção Pedagógica

Daniel Mill

Supervisão

Douglas Henrique Perez Pino

Revisão Linguística

Clarissa Galvão Bengtson

Daniel William Ferreira de Camargo

Kamilla Vinha Carlos

Paula Sayuri Yanagiwara

Rebeca Aparecida Mega

Diagramação

Izis Cavalcanti

Juan Toro

Vagner Serikawa

Capa e Projeto Gráfico

Luís Gustavo Sousa Sguissardi

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária da UFSCar

E24e	A Educação Infantil em perspectiva : fundamentos e práticas docentes / organizadora: Aline Sommerhalder. São Carlos: EdUFSCar, 2015. 157 p. -- (Coleção UAB-UFSCar). ISBN: 978-85-7600-401-1 1. Educação infantil. 2. Docência. 3. Práticas educativas. 4. Educação – formação. I. Título. CDD: 372 (20ª) CDU: 373.2
------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
UNIDADE 1: Educar/Cuidar na Educação Infantil: construir a indissolubilidade dos fazeres docentes	9
Aline Sommerhalder – UFSCar/São Carlos	
UNIDADE 2: A docência na Educação Infantil: singularidade, identidade e especificidades das práticas educativas	39
Maévi Anabel Nono – Unesp/São José do Rio Preto	
UNIDADE 3: As propostas e o trabalho pedagógico com as múltiplas linguagens curriculares na Educação Infantil	61
Suselaine Aparecida Zaniolo Mascioli – UNIP/Araraquara; Faculdades Integradas de Jaú; UFSCar/São Carlos	
UNIDADE 4: Brincar como linguagem privilegiada no trabalho pedagógico com a criança	81
Maria do Carmo Monteiro Kobayashi – Unesp/Bauru	
UNIDADE 5: Planejamento e prática pedagógica na Educação Infantil: conhecer as crianças, construir diálogos, tecer possibilidades	105
Luciana Esmeralda Ostetto – UFF/Rio de Janeiro	
UNIDADE 6: Registro das práticas, documentação e avaliação na Educação Infantil	133
Tatiana Noronha de Souza – Unesp/Jaboticabal	

APRESENTAÇÃO

Queridos(as) leitores(as),

É com alegria que convidamos vocês para a leitura deste livro, *A Educação Infantil em perspectiva: fundamentos e práticas docentes*. Esta obra resulta dos encontros de várias pesquisadoras que, no meio acadêmico, realizam suas pesquisas no campo da Educação Infantil, inspiradas por múltiplos aportes teóricos. Valendo do entrecruzamento de ideias e desejos de cada uma e vislumbrando um mesmo ponto, tecemos em várias mãos este livro, construído no pressuposto de que a diversidade dos contornos teóricos permite diálogo e enriquece ainda mais os olhares e reflexões sobre os temas.

O objetivo desta obra é oportunizar reflexões sobre a docência na Educação Infantil. Para essa realização, cada pesquisadora-autora reuniu e costurou em um quadro alguns elementos teóricos e práticos colaborativos para a construção dos fazeres educativos com crianças na Educação Infantil, compartilhando também suas experiências de ensino, pesquisa e extensão no campo da educação de crianças de zero a menores de seis anos.

Ancoram essa produção a comunhão da compreensão das crianças como sujeitos (e não objetos dos desejos de adultos), as intencionalidades, as especificidades e a complexidade da docência cotidiana de estar com crianças, realizadas nas múltiplas realidades e contextos das instituições de Educação Infantil e na prática educativa como arte e natureza humana.

Animados(as) pela sensibilidade, sutileza, intencionalidade, especificidade, intersubjetividade, amorosidade, encantamentos, experiências e relações, esperamos que possam acolher este livro com o mesmo prazer com o qual o alimentamos durante sua elaboração.

UNIDADE 1

Educar/Cuidar na Educação Infantil:
construir a indissolubilidade dos fazeres docentes*

*

Este texto é baseado na tese de doutorado da autora, intitulada *A Educação e o Cuidado da Criança: o que advogam os documentos políticos do Ministério da Educação para a Educação Infantil*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, campus Araraquara (SOMMERHALDER, 2010).

1.1 Primeiras palavras

É com grande alegria que escrevo sobre um tema relativo ao princípio da Educação Infantil. Ao pensar nessa questão do duplo (ou único?) objetivo da Educação Infantil brasileira, ou seja, educar² e cuidar³ das crianças pequenas, e também na especificidade desses fazeres, construída nas relações entre elas e professoras ou professores na Educação Infantil, lembrei-me de um livro de Cecília Meireles chamado *Ou Isto ou Aquilo*:

Ou se tem chuva e não se tem sol, ou se tem sol e não se tem chuva! [...] Quem sobe nos ares não fica no chão, quem fica no chão não sobe nos ares. É uma grande pena que não se possa estar ao mesmo tempo em dois lugares! [...] Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo... e vivo escolhendo o dia inteiro! Não sei se brinco, não sei se estudo [...] Mas não consegui entender ainda qual é melhor: se é isto ou aquilo (MEIRELES, 2012, s/p).

A lembrança desse poema não foi mérito do acaso, pois no contexto brasileiro a ideia de integração das práticas de educar e cuidar (e afirmo a indissolubilidade desse ato) não se apresentou historicamente como uma única e indissociável ação que intencionava a promoção do desenvolvimento integral da criança em suas várias dimensões (cognitiva, afetiva, social e física). Com isso, podemos dizer que essa concepção começa a ser germinada a partir do final dos anos 1980, o que representa no contexto histórico algo ainda recente.

O poema em destaque revela a difícil tarefa de escolher entre duas coisas igualmente desejadas e as dicotomias presentes na vida das crianças. Para a conversa sobre o nosso tema, esse poema contribui nas reflexões sobre práticas indissolúveis de educar/cuidar nos fazeres docentes com a criança.

Reconhecemos que educar/cuidar é ato constitutivo do humano não apenas como direito das crianças, mas sim de toda pessoa ao longo de sua vida. O cuidar está além da promoção de hábitos de higiene e saúde e se dá de modo indissolúvel do educar, não sendo um ato exclusivo das instituições de Educação Infantil e das(os) professoras(es), mas também das famílias e das comunidades.

Compreendemos que *apenas é possível educar a pessoa (seja ela criança ou não!) se nesse processo também há o cuidar dela*. Mas sabemos ainda que há necessidades de cuidados específicos das crianças pequenas da Educação Infantil que decorrem de sua condição de dependência física em relação ao adulto e, por isso, são de extrema importância para a vida delas. Podemos

2 Buscando o termo “educar” no dicionário, encontramos, entre outras, a definição de “promover o desenvolvimento moral, intelectual e físico” (AULETE, 2015).

3 De acordo com Aulete (2015), “cuidar”, do latim *cogitare*, corresponde, entre outras definições, a “ter cuidados; tratar”, “imaginar”, “interessar-se por”.

destacar como exemplo um bebê que não sabe buscar o alimento sozinho e depende então do adulto para se alimentar.

Intencionamos com este texto realizar uma conversa sobre a Educação Infantil, buscando tecer e compartilhar ideias sobre o ato de educar e cuidar de crianças de zero a cinco anos e onze meses.

1.2 Problematizando o tema

[...] a nossa conquista continua sendo um problema, por que ainda é vista como só cuidar, isso a gente vê na [...] creche, a gente vê na educação infantil em si, mas na realidade é ao contrário, é educar; quem educa cuida, mas nem sempre quem cuida está educando (EDUARDA apud KRAMER, 2005, p. 58).

Quais as intencionalidades das ações realizadas na Educação Infantil? O que é cuidar, para você? Que sentidos as práticas de educar devem assumir na Educação Infantil? Por que educar e cuidar de forma indissociável na Educação Infantil? Quais as especificidades dos fazeres docentes com as crianças menores de seis anos? Que Pedagogia propomos para a Educação Infantil que integre o educar e cuidar e se distancie daquelas realizadas no Ensino Fundamental?

Apresentaremos um breve panorama sobre algumas características presentes no surgimento das instituições de Educação Infantil brasileiras, revendo e problematizando também ideias e compreensões relacionadas aos movimentos diversos em nossa história de educação institucionalizada da primeira infância que desencadearam transformações nos sentidos, modos de entender e propor as práticas de educar e cuidar. Em um terceiro momento, o convite é refletirmos sobre um sentido humanizador das práticas de educar/cuidar de bebês e crianças na Educação Infantil.

1.3 Educar e Cuidar na Educação Infantil: começando a conversa

1.3.1 Contando um pouco da nossa história

A origem das instituições de atendimento educacional e coletivo da primeira infância, atualmente entendidas como instituições de Educação Infantil, remonta à Idade Média, período em que na Europa a Sala de Asilo exercia um trabalho de assistencialismo, proporcionando à criança pobre as condições que compreendiam o faltar na família. Oferecendo um atendimento a partir de instalações

inadequadas e mantidas por entidades religiosas e filantrópicas, a Sala de Asilo ou Casa de Custódia estava fundamentada em ideais que valorizavam o controle e a disciplina dos pobres. A Sala de Asilo representa o início do atendimento à infância institucionalizada no mundo, cujo objetivo foi o combate à mortalidade e abandono infantil, e, a partir do século XVIII, fez-se presente também no Brasil (MERISSE, 1997).

Porém, desde o século XVI já existiam regulamentos de auxílio e amparo à população pobre, sendo estes também entendidos como situações precursoras da institucionalização da educação da primeira infância (KUHLMANN JR., 2004). Ainda de acordo com esse autor, com a proposta de combater o abandono de bebês e a mortalidade infantil, foi criada no Rio de Janeiro, em 1738, a Casa da Roda,⁴ e em São Paulo uma roda foi instalada junto à Santa Casa de Misericórdia, a qual posteriormente passou a ser chamada de Asilo dos Expostos. Essas eram instituições que ofereciam serviços filantrópicos, caritativos e assistenciais às crianças abandonadas e que foram referência no país até a segunda metade do século XIX.

Outras três organizações também surgiram como precursoras do que hoje conhecemos como instituição de Educação Infantil e foram tão difundidas quanto as Salas de Asilo: a creche, a escola maternal e o jardim de infância.

Os estudos de Kuhlmann Jr. (2001, 2004) consideram que a creche foi criada em 1844, em Paris, e teve por objetivo oferecer assistência à criança pobre até três anos. Com objetivos educacionais e preocupação com o desenvolvimento infantil, a creche expandiu-se consideravelmente pela França e demais países.

No Brasil, a história das instituições de Educação Infantil tem acompanhado a história dessas instituições em outros países. No caso das creches brasileiras, estas surgiram apenas no final do século XIX, muito semelhantes aos asilos infantis (OLIVEIRA, 2005; MERISSE, 1997). As creches brasileiras tinham como proposta oferecer atendimento e proteção à infância, particularmente aos filhos de operários, crianças órfãs, abandonadas ou filhos de famílias pobres. A primeira creche brasileira voltada para filhos de operários foi instalada na indústria Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro, em 1899. Vale lembrar que nesse mesmo ano o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, conhecido como IPAI, foi inaugurado (KUHLMANN JR., 2003).

4 A Casa da Roda foi uma instituição de iniciativa de Romão Duarte e recebeu esse nome em razão de possuir uma roda que consistia em um cilindro oco de madeira, local onde as crianças eram abandonadas: a criança era colocada na abertura, do lado de fora, e a roda girava para dentro da instituição com a criança, sem que fosse possível visualizar quem a havia abandonado. Essa instituição também foi conhecida como Casa dos Expostos.

Intensificado a partir das primeiras três décadas do século XX no Brasil, o discurso de proteção e cuidado à primeira infância pobre marcou os ideais de políticos, educadores, industriais, médicos, juristas e religiosos, e em razão disso uma forte influência médico-higienista e assistencialista marcou as instituições de Educação Infantil brasileiras. Esse discurso se sustentava nos altos índices de mortalidade das crianças brasileiras, na ideia de necessidade de assistência às crianças pobres, cujas mães precisavam trabalhar, e na grande quantidade de crianças que ficaram órfãs de pais alistados na guerra.

Além da influência médica e higiênica na Educação Infantil, houve também a valorização da psicologia, dos métodos pedagógicos e da puericultura. A psicologia teve presença marcante na educação escolar pública, considerando anormalidade todo desenvolvimento infantil que não atingisse o padrão estabelecido. “Considerava como doença, como anormalidade, como distúrbio ou deficiência pessoal tudo o que não fosse disposição incondicional ao trabalho e à obediência” (PATTO, 2002, p. 145). Para a autora, os métodos pedagógicos valorizavam as técnicas de ensino na tentativa de garantir o controle da sala de aula. Já a puericultura se disseminou por meio da medicina e foi compreendida como ciência da família, da reprodução e da conservação da espécie humana por meio da eugenia. Com isso, o modelo médico-higienista defendia a formação de puericultores e berçaristas e não a formação de professores(as) para a Educação Infantil.

No Brasil, a maior representação do modelo médico-higienista deu-se por intermédio do IPAI. A ideia de prevenção a doenças, os avanços no campo da epidemiologia influenciaram a sociedade brasileira, ressaltando a importância da medicina e da higiene para as crianças pobres. Por isso, muitos médicos higienistas se vincularam às instituições de Educação Infantil com a intenção de combater a mortalidade infantil e propor medidas de saneamento. Pode-se pensar que, pelo fato de a medicina estar presente nas creches, excluiu-se então seu caráter educativo. No entanto, na visão de Kuhlmann Jr. (2001, 2002), podemos compreender que houve uma concepção de educação, porém, de uma educação higienista, voltada exclusivamente para a criança pobre.

A escola maternal surgiu na França em 1848 com o objetivo de substituir as Salas de Asilo e na tentativa de incluir a vertente metodológica de Froebel na prática cotidiana do trabalho (KISHIMOTO, 1988). Entretanto, essa proposta não se concretizou, e a escola maternal francesa apresentou uma prática de trabalho semelhante às Salas de Asilo. No Brasil, a escola maternal teve sua regulamentação em São Paulo, em 1924, com o objetivo de oferecer educação nos aspectos físico, intelectual e moral para os filhos de operários. “Trata-se, de certa forma, de uma versão popular do Jardim de Infância, inclusive com a adoção de formas metodológicas de Froebel” (MERISSE, 1997, p. 38).

Sobre o surgimento do jardim de infância, o primeiro *Kindergarten*⁵ foi criado na Alemanha, em Blankenburgo, por volta de 1840, pelo educador Friedrich Wilhelm Froebel. Essa instituição atendia crianças de três a sete anos e estava fundamentada nas ideias de Rousseau e de outros educadores (KUHLMANN JR., 2004). Esse autor contribui dizendo que o jardim de infância foi proibido a partir de 1951, com a explicação de que essas instituições constituíam locais de subversão política e ateísmo, além de estimularem o trabalho da mulher fora do lar, separarem as mães dos filhos e incentivarem as vozes femininas para a esfera pública. Para complementar a proibição, o método pedagógico froebeliano foi considerado como subversivo ao método tradicional alemão.

No Brasil, o jardim de infância teve influência principalmente norte-americana, difundido pelos religiosos protestantes. O primeiro jardim de infância público foi instalado em São Paulo por Gabriel Prestes junto à Escola Normal Caetano de Campos, em 1896, fundamentado pelos ideais pedagógicos de Froebel, Rousseau e Pestalozzi (OLIVEIRA, 2005). Como proposta do projeto educacional do Partido Republicano Paulista, o jardim de infância reservava parte de seu espaço e materiais, assim como de suas matrículas, para atender as crianças da elite paulista (MONARCHA, 2003).

É relevante mencionar que o jardim de infância particular foi situado em órgãos educacionais, enquanto as creches, jardins de infância e escolas maternas que atendiam as crianças pobres foram vinculados aos órgãos de saúde e assistência. Podemos dizer que a base do nascedouro das creches e Salas de Asilo se encontra em uma perspectiva de atendimento à criança pobre por meio do oferecimento de assistencialismo, particularmente nas primeiras três décadas do século XX. Isso demanda esclarecer que as creches e Salas de Asilo trabalharam a favor de uma dimensão de educação assistencial, voltada para a proteção e cuidado da criança pobre. Já o jardim de infância se constituiu no Brasil a partir de um pensamento divergente, propondo para a criança mais favorecida economicamente uma educação baseada em ideias froebelianas.

1.3.2 Caminhando para a integração das práticas de Educar e Cuidar na Educação Infantil brasileira

[...] quando você educa, você cuida... Eu acho que o cuidar está intimamente ligado com o educar, porque a partir do momento que você tem uma concepção do seu aluno como um todo [...] que está ali com você, que você tem todo um cuidado com ele, eu acho que esse cuidar flui, você não vê aquilo como uma desvalorização ou um fragmento da sua ação, se você educa, aquilo ali já está homogêneo [...] (ELISA apud KRAMER, 2005, p. 59).

A criação das instituições de Educação Infantil brasileiras, representadas principalmente pelas creches e jardins de infância, foi marcada por diversas ideias que estiveram ligadas a interesses políticos, jurídicos, empresariais, médicos, pedagógicos e religiosos, não podendo ser desconsiderados ainda a maternidade, o sentimento pela infância e o trabalho feminino como colaboradores para a implementação dessas instituições. Devemos adicionar a esses elementos influenciadores o modelo capitalista, a política de urbanização e a organização do trabalho industrial.

O que acontece no Brasil a partir do início do século XX é uma lenta expansão das instituições de Educação Infantil que se dá até meados dos anos 1970. A população brasileira sofreu a falta de acesso às instituições educacionais, particularmente de Educação Infantil, e isso é uma marca na história da educação brasileira (KUHLMANN JR., 2005).

Particularmente na esfera brasileira, podemos entender que há uma divisão do atendimento institucionalizado da infância em duas fases, sendo a primeira aquela que compreende o período de descobrimento do país até os anos 1930, e a segunda a que engloba os anos 1930 a 1980 (KRAMER, 2003). A autora revela que o primeiro período foi marcado por uma evolução gradativa da valorização da criança, com o reconhecimento da necessidade de atendimento mesmo que em uma vertente médico-higienista. Nesse período, médicos e higienistas criticavam o aleitamento feito por escravas e o alto índice de mortalidade infantil, defendendo o funcionamento de clínicas para o combate das doenças infantis e a realização de partos (KRAMER, 2003).

No âmbito das práticas das creches, tínhamos uma proposta concreta de trabalho assistencial e ações filantrópicas para atendimento das crianças abandonadas e pobres, no contexto da esfera social e da saúde (MERISSE, 1997). Até os anos 1930, poucas são as instituições de Educação Infantil com o perfil educativo, sendo a maioria delas de vertente médica e assistencial. Isso ocorreu particularmente nas creches que atendiam as crianças pobres. “[...] a medicalização da assistência à criança até seis anos, por um lado, e a ‘psicologização’ do trabalho educativo, por outro lado, imbuídos de uma concepção abstrata de infância, foram a ênfase da etapa pré-1930” (KRAMER, 2003, p. 55). Isso significa que a psicologia se fez muito presente ao longo da história da Educação Infantil brasileira, com grande expressão nessa época, e se posicionou de forma tradicional, hegemônica e hierarquizante por meio do estabelecimento de padrões de comportamento (PATTO, 2002).

Oliveira (2005) concorda com a ideia de nesse período haver uma dificuldade na concretização de práticas educativas nas instituições de Educação Infantil brasileiras. Para a autora, especialmente em creches o aspecto assistencial,

assim como o higienismo, a filantropia e a puericultura, representaram os fundamentos para as práticas de atendimento às crianças pequenas. “A preocupação era alimentar, cuidar da higiene e oferecer segurança física, sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças” (OLIVEIRA, 2005, p. 100).

É importante compreender que no Brasil o cuidado sempre foi considerado como uma ação de menor valor e de responsabilidade das pessoas com menor grau de escolarização, aquelas que, por ausência de domínio de outras atividades, não aprenderam a realizar outras funções ou ofícios (KRAMER, 2005).

“Assim, a cisão entre o educar e o cuidar inclui também uma conotação hierárquica: na disputa por quem realiza a dupla função da Educação Infantil, as professoras se encarregam de educar (a mente) e as auxiliares de cuidar (do corpo)” (TIRIBA, 2005, p. 69). Essa autora esclarece ainda que o desprestígio sempre se acentua sobre o cuidar, dada a relação feita deste com a emoção, de valor humano inferior em comparação à razão.

Durante um longo tempo tivemos no Brasil duas maneiras de caracterização das diferentes formas que assumiram os trabalhos realizados em creches e em pré-escolas: um trabalho considerado e denominado “assistencialista” e, de outro lado, um trabalho considerado “educativo” (CERISARA, 1999).

Nesta “falsa divisão” ficava implícita a ideia de que haveria uma forma de trabalho mais ligada às atividades de assistência à criança pequena, às quais era dado um caráter não educativo, uma vez que traziam para as creches e pré-escolas as práticas sociais do modelo familiar e/ou hospitalar e, as outras, que trabalhavam numa suposta perspectiva educativa, em geral trazendo para as creches e pré-escolas o modelo de trabalho escolar das escolas de ensino fundamental (CERISARA, 1999, p. 12).

Para Kuhlmann Jr. (2001), a cisão entre o elemento assistencial e educativo não deve ser feita buscando caracterizar cada uma das instituições, ou seja, creches e jardins de infância, pois é preciso situá-las no contexto histórico, inclusive no momento de seu surgimento. Com isso, Kuhlmann Jr. (2001, 2004) defende que o ponto de fragilidade nas práticas das instituições de Educação Infantil não está no embate educacional *versus* assistencial e sim na discussão de uma educação sem qualidade para as crianças pobres brasileiras.

Cerisara (1999) também entende que todas as instituições tinham um caráter educativo e aponta que aquelas voltadas para as crianças pobres tinham uma proposta de educação assistencial (com um modelo familiar/hospitalar), enquanto as voltadas para as crianças menos pobres tinham uma proposta de educação escolarizante (com um modelo da escola de Ensino Fundamental).

Nesse contexto, as atividades mais valorizadas eram aquelas entendidas como pedagógicas, em relação às atividades de sono, alimentação e relativas ao corpo da criança, como a sua higiene.

Na segunda fase, que compreende o período de 1930 a 1980, Kramer (2003) indica a característica de valorização gradativa da criança. Em 1932 o programa educacional do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova⁶ propôs o desenvolvimento de instituições para a educação e assistência física e psíquica das crianças, como creches, escolas maternais e jardins de infância. Aos poucos ocorreu uma redefinição da nomenclatura dessas instituições que colabora com a sua reorganização, propondo a escola maternal e a creche não mais como instituições para as crianças pobres, e sim como instituições que atendem idades diferentes, em relação ao jardim de infância.

É também na década de 1930 que o governo federal assumiu as responsabilidades pelo atendimento da criança pequena, criando o Ministério da Educação e Saúde Pública e um órgão subordinado a este: o Departamento Nacional da Criança. No entanto, não deixou de convocar a sociedade civil para contribuir financeiramente com as instituições de proteção à infância (MERISSE, 1997). Outra entidade importante nesse período foi a Legião Brasileira de Assistência, a qual oferecia contribuição financeira e apoio técnico aos estados, municípios e entidades não governamentais no processo de implantação de creches, postos de puericultura, hospitais infantis e maternidades. Kramer (2003) e Oliveira (2005) relatam que os traços do higienismo e da puericultura definiram o atendimento proporcionado por esses órgãos e pelas instituições por eles mantidos também durante uma grande parte da segunda fase.

[...] as creches eram planejadas como instituições de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem e preocupação com a higiene do ambiente físico. Por trás disso, buscava-se regular todos os atos da vida, particularmente dos membros das camadas populares. Para tanto, multiplicaram-se os convênios com instituições filantrópicas a fim de promover o aleitamento materno e combater a mortalidade infantil (OLIVEIRA, 2005, p. 100).

Nos anos 1970 houve crescimento no número de operários, reivindicações por melhores condições de trabalho no campo, aumento de mulheres no mercado de trabalho, preocupação com a segurança e falta de espaço para as crianças nos ambientes públicos. A classe média iniciou a defesa por uma Educação

6 A Escola Nova compreendeu o movimento educacional que propôs uma reorganização nos métodos pedagógicos a partir do interesse e das necessidades da criança. Como precursores desse movimento, temos Pestalozzi (1749-1827), Kerschensteiner (1854-1932), Decroly (1871-1932) e posteriormente Maria Montessori (1870-1952) e John Dewey (1870-1952), o qual teve por discípulo Anísio Teixeira (1900-1972), principal responsável pela organização e expansão desse movimento no Brasil (OLIVEIRA, 2005).

Infantil voltada para as práticas educativas, com o objetivo de desenvolvimento dos aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança. Também durante esse período o Brasil sofreu a influência de teorias elaboradas nos Estados Unidos e Europa. Essas teorias defendiam que as crianças pobres tinham sido privadas culturalmente de muitas coisas, fato usado para explicar o fracasso escolar destas. Elegeu-se um padrão médio, único e abstrato de comportamento e desempenho infantil, posicionando as crianças pobres em um patamar inferior a esse padrão.

Assim, faltariam a essas crianças, consideradas privadas culturalmente, determinadas atitudes, valores ou conhecimentos, e seria responsabilidade da Educação Infantil sanar essas carências que poderiam ser de ordem cultural, nutricional, de saúde ou mesmo escolar, por meio de um programa de educação compensatória.⁷

Segundo essa perspectiva compensatória, o atendimento às crianças dessas camadas [pobres] em instituições como creches, parques infantis e pré-escolas possibilitaria a superação das condições sociais a que estavam sujeitas, mesmo sem a alteração das estruturas sociais geradoras daqueles problemas. Assim, sob o nome de “educação compensatória”, foram sendo elaboradas propostas de trabalho para as creches e pré-escolas que atendiam a população de baixa renda (OLIVEIRA, 2005, p. 109).

Com isso, o quadro apresentado no Brasil durante os anos 1970 evidenciava a existência de parques infantis e creches, para atendimento às crianças pobres, com atividades de cunho compensatório ou assistencial, e jardins de infância com práticas voltadas para o desenvolvimento cognitivo e afetivo de crianças de classe social média e alta.

Tivemos por um longo período uma proposta de trabalho na Educação Infantil que defendia práticas de cuidar da criança com o objetivo assistencial, sem a necessidade da qualidade. Essa ideia permeou por longo tempo o trabalho em instituições como creches e escolas maternas que atendiam crianças pobres. Compreendidas de modo reduzido e equivocado, as práticas de cuidar das crianças eram expressas em ações como alimentação, higienização, banho e troca de fraldas, proteção e guarda. Por outro lado e apresentando outra problemática, as instituições que atendiam grupos de crianças social e economicamente mais privilegiados tinham por objetivo promover práticas de escolarização que se constituíam em momentos preparatórios para o Ensino Fundamental.

⁷ A origem desse conceito, posteriormente defendido por Montessori, deu-se pelo pensamento de Pestalozzi e Froebel. O nascedouro do trabalho ocorreu por meio de Froebel nos jardins de infância localizados no subúrbio de Berlim, Alemanha, na época da Revolução Industrial, e posteriormente por Maria Montessori no final do século XIX e início do século XX, por meio da educação pré-escolar promovida para as crianças pobres das favelas italianas (OLIVEIRA, 2005).

Com isso, eram compreendidas pela sociedade como instituições que apresentavam práticas de educar em oposição àquelas que realizavam práticas vistas como apenas de cuidado da criança.

Na visão de Kuhlmann Jr. (2004), ao polarizar esses dois elementos e sobrepor a educação aos cuidados, desconsidera-se a relevância de que as crianças também precisam de cuidados. E, complementando a ideia do autor, defendemos que não apenas as crianças precisam de cuidados, pois esse é um elemento de necessidade de todo ser humano, seja esta criança, jovem, adulto ou idoso. Para esse autor, o apreço pelas práticas de educar e o menosprezo pelas práticas de cuidar promoveram uma secundarização desta última dimensão. Os cuidados poderiam ser prestados de qualquer maneira, pois a relevância estaria na dimensão educacional, considerada atividade nobre em oposição às atividades de cuidado, como trocar as fraldas da criança.

[...] se projetou para a Educação infantil um modelo escolarizante, como se nos berçários precisasse haver lousas ou ambientes alfabetizadores. Renovou-se, assim, o modelo de prestar uma educação de baixa qualidade, seja nos cuidados, seja na educação dada às crianças pobres (KUHLMANN JR., 2004, p. 206).

Porém, na década de 1970 a forte pressão por parte da sociedade para a criação de creches e pré-escolas públicas e o fervoroso debate sobre o objetivo da Educação Infantil, que perpassava a discussão sobre as práticas de cuidados assistenciais e as práticas educativas, mobilizaram o movimento de municipalização da educação pré-escolar pública brasileira. As escolas municipais de Educação Infantil expandiram significativamente no âmbito pedagógico, já no início dos anos 1980, e professores fizeram críticas aos programas de Educação Infantil que tinham por objetivo uma educação compensatória e assistencial para as crianças pobres (OLIVEIRA, 2005). Os avanços acerca da necessidade de essas instituições serem educacionais, com propostas distintas do espaço escolar, familiar e hospitalar, foram um processo historicamente construído e relacionado a diversos movimentos, como aqueles em torno da concepção da criança, do adolescente e da mulher realizados pelos segmentos da sociedade civil e por representantes de órgãos públicos em um momento com grandes transformações, como o ingresso da mulher no mercado de trabalho (CERISARA, 1999).

A partir do final da década de 1980 iniciamos o movimento de ingresso em uma terceira fase, com políticas de reconhecimento do direito da criança pequena à educação institucionalizada, outra concepção de criança e de infância e a defesa de uma Educação Infantil que integre as práticas de educar e cuidar das crianças, superando a dicotomia até então existente dessas ações. Ou seja, até meados dessa mesma década a ideia de cuidar da criança na Educação Infantil

esteve vinculada à assistência, guarda e higiene do corpo, em um sentido de promoção de atividades assistenciais nas instituições, em especial nas creches (TIRIBA, 2005). Após esse período, essa autora aponta que se passou a utilizar o termo “cuidar” ou “cuidado” no lugar de “guarda” da criança.

Essa questão do movimento rumo à qualidade do atendimento em relação a educar e cuidar de crianças da primeira infância também se apresenta em outros países, como os Estados Unidos e a Itália. Nos Estados Unidos, por questões de herança cultural, a resistência pela implantação de serviços de qualidade nos cuidados das crianças pequenas fora da família é uma característica que dificulta o atendimento de boa qualidade nas instituições. A ideia que resiste é a da responsabilidade das famílias pelos cuidados (e também educação) dos bebês e crianças pequenas (LALLY, 2002). Nesse sentido, em pesquisa realizada na década de 1990 nos Estados Unidos, detectou-se que 40% do atendimento realizado às crianças em instituições era prejudicial para a primeira infância, contra apenas 10% considerado de boa qualidade. Essa luta por serviços de boa qualidade nos Estados Unidos perdura por mais de 30 anos (LALLY, 2002). Diferentemente disso, enquanto nos Estados Unidos o cuidado de bebês e crianças pequenas é compreendido como responsabilidade das famílias e das mulheres, na Itália desde os anos 1970⁸ políticas públicas educacionais foram construídas em parceria com as famílias e a sociedade, oferecendo o que atualmente entendemos como referência de educar e cuidar integrados e de qualidade na instituição de Educação Infantil.

Outro aspecto que merece destaque é a maneira diferente de compreender a pessoa que atende essa criança pequena nos Estados Unidos e na Itália. Nos Estados Unidos, apenas uma pequena parte da equipe é considerada profissional, pois a grande maioria é vista como babá que não precisa de supervisão, ajuda ou salários dignos, prevalecendo desde os anos 1970 o aspecto econômico do custo dessa tarefa assistencial. Diferentemente na Itália, o atendimento institucional de bebês e crianças pequenas é considerado profissão,⁹ visando o desenvolvimento da criança e sua evolução intelectual e social (LALLY, 2002).

Voltemos ao Brasil para compreender o que indicam os aspectos legais e as produções de documentos políticos. Nesse campo, vale dizer que temos avanços muito importantes que fortalecem esse objetivo de superação da dicotomia educar e cuidar da criança na Educação Infantil. Como parte desse movimento, temos a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de

8 Segundo Lally (2002), a licença maternidade na Itália, a partir dos anos 1970, é remunerada e tem duração de cinco meses. Além disso, há apoio às famílias carentes, motivo pelo qual raramente um bebê é cuidado fora de casa antes dos seis meses. Nos Estados Unidos, as famílias procuram cuidados logo após seis semanas de nascimento do bebê. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 regula a licença maternidade em 120 dias.

9 Veremos na Unidade 2 como esse aspecto se apresenta no Brasil.

1988 – Constituição Federal (BRASIL, 1988), que institui a creche e as pré-escolas como direitos da criança e deveres do Estado a serem cumpridos pelos sistemas de ensino. Ainda nos anos 1990 ocorre a publicação da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), que estabeleceu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), um importante instrumento de expressão dos direitos infantis. O Estatuto fortaleceu a Constituição Federal de 1988 quando estabeleceu os direitos da criança e os mecanismos de proteção integral, tanto a crianças quanto a adolescentes. No entanto, apenas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) –, a Educação Infantil foi reconhecida como parte do sistema de ensino e primeira etapa da Educação Básica. Estes dois elementos são evidenciados pelos artigos 29, 30 e 89 da mencionada lei, que esclareceu ainda o objetivo do trabalho a ser realizado na Educação Infantil. Destacamos nesse momento apenas o artigo 29: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Com essa lei, o quadro profissional da Educação Infantil modifica-se, solicitando para o trabalho cotidiano professores e monitores no lugar de profissionais das áreas de saúde e assistência social, como até então ocorria.

É preciso definir claramente qual é a especificidade dos processos educativos realizados na Educação Infantil, uma vez que não se trata de conceber a instituição de Educação Infantil (seja ela creche ou pré-escola) como depósito de crianças, substitutos maternos ou assistenciais e hospitalares, mas também não se defende a reprodução de práticas que ocorrem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Cerisara (1999) indica a necessidade de construção de uma Pedagogia da Educação Infantil que não se identifique com a Pedagogia Escolar que se realiza nas escolas de Ensino Fundamental.

[...] as instituições de educação infantil devem buscar delinear as suas especificidades, sem perder de vista que o trabalho a ser realizado com as crianças deve assumir um caráter de intencionalidade e de sistematização, sem cair na reprodução das práticas familiares, hospitalares ou escolares (CERISARA, 1999, p. 16).

No âmbito político e pedagógico, em 1998 o Ministério da Educação promulgou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que se constitui em um orientador para a relação educativa do profissional da Educação Infantil. Esse documento, organizado em três volumes, apresenta uma proposta pedagógica e curricular única para creches e pré-escolas, na qual o educar e o cuidar são defendidos como práticas que precisam ser incorporados de modo

integrado nas instituições de Educação Infantil. Para melhor compreensão da proposta desse material, apresentaremos adiante suas ideias centrais sobre educar e cuidar.

Aponta esse documento que é preciso uma ação integrada que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras e o avanço para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas (BRASIL, 1998a, 1998b, 1998c). O documento propõe uma educação que organize as condições para o desenvolvimento integral da criança, que se dá pela ampliação de diversas capacidades e das possibilidades de aprendizagens decorrentes de sua faixa etária. Alude a uma educação que contemple situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas que promovam o desenvolvimento integral da criança, ou seja, o desenvolvimento das várias capacidades (física, afetiva, cognitiva, ética, estética, da relação interpessoal e inserção social). Trata-se de uma educação que propicie as condições para o acesso aos conhecimentos da realidade social e cultural, contribuindo para a formação de crianças felizes e saudáveis. Para o Referencial:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998a, p. 23).

O cuidado, as brincadeiras e as aprendizagens orientadas são tomados de forma integrada como modos de propiciar o desenvolvimento de capacidades. Fica explicitada a ligação entre educação e cuidado e a compreensão das práticas de cuidar como parte integrante das práticas de educar. Esse documento posiciona o cuidar ao lado das brincadeiras e aprendizagens dirigidas e aponta que educar inclui esse cuidar. Por estar no contexto educativo, o cuidado demanda a integração de diversos campos de conhecimento, assim como de profissionais das várias áreas.

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

a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diversas áreas (BRASIL, 1998a, p. 24).

Há uma consideração em torno do cuidado como sendo o oferecimento de uma ajuda ao outro visando o seu desenvolvimento como humano, ou seja, um cuidado que valoriza o desenvolvimento de capacidades. Assume o sentido de um ato relacional que implica a dimensão afetiva e a dimensão biológica, esta última contemplando o cuidado do corpo, como alimentação e higiene. Menciona esse documento que, além do suprimento das necessidades para a preservação da vida orgânica, há as necessidades de cunho afetivo que também devem ser consideradas como base para o desenvolvimento infantil. Tanto as necessidades biológicas, como os cuidados com o conforto, como higiene do corpo, contato com a água do banho, toques e massagens, apoios corporais e mudanças posturais, alimentação e proteção, quanto as relacionais, como a construção de vínculos afetivos, atenção, carinho, respeito às diferenças, segurança, incentivo, elogios, são consideradas necessidades básicas para o desenvolvimento integral da criança, devendo ser atendidas pelo adulto/professor.

Entre o bebê e as pessoas que cuidam, interagem e brincam com ele se estabelece uma forte relação afetiva (a qual envolve sentimentos complexos e contraditórios como amor, carinho, encantamento, frustração, raiva, culpa etc.). Essas pessoas não apenas cuidam da criança, mas também medeiam seus contatos com o mundo, atuando com ela, organizando e interpretando para ela esse mundo [...]. As pessoas com quem construíram vínculos afetivos estáveis são seus mediadores principais, sinalizando e criando condições para que as crianças adotem condutas, valores, atitudes e hábitos necessários à inserção naquele grupo ou cultura específica (BRASIL, 1998b, p. 17).

Para esse documento, o fundamento do cuidado humano é compreender os diversos modos de ajudar o outro a se desenvolver como ser humano, ajudando no desenvolvimento de suas capacidades e valorizando suas conquistas. Cuidar é um ato de relação com o outro e também com si próprio, com uma clara dimensão expressiva e que implica procedimentos específicos (BRASIL, 1998a).

Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado (BRASIL, 1998a, p. 25).

Kramer (2005) esclarece que nos anos 1990 o debate que se apresentava era de uma dimensão pedagógica de Educação Infantil que se distanciava da proposta preparatória para a escola posterior e de uma proposta assistencial.

Já se colocavam [...] dois polos em discussão na educação infantil: a visão preparatória, relativa ao ensino e pertinente à dimensão escolar, e a visão da guarda, proteção, tutela. Percebíamos que os dois polos eram arriscados um sem o outro, porque a educação infantil não pode ser compreendida como espaço onde se instrui, nem só como lugar de guarda e proteção, de cuidar, assistir (KRAMER, 2005, p. 61).

Então, desde esse período, ao menos nas proposições legais e documentos oficiais do MEC, assim como nas literaturas do campo, educar já incluía o cuidar.

Em 2005 tivemos a Resolução 3, que modificou a duração do Ensino Fundamental, ampliando-o para nove anos, e regulamentou a matrícula da criança nesse nível de ensino com seis anos de idade (BRASIL, 2005). A regulamentação também provocou uma alteração na organização da Educação Infantil, pois diminuiu em um ano a duração dessa primeira etapa educativa, antecipando o ingresso da criança no Ensino Fundamental.¹⁰ Em 2006, o Ministério da Educação, juntamente à Secretaria da Educação Básica, estabeleceu a Política Nacional para a Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (BRASIL, 2006a).

A Política Nacional para a Educação Infantil pontua que, mesmo diante de ideias e práticas ainda existentes em torno de uma Educação Infantil que privilegie ações assistencialistas ou compensatórias ou até mesmo “escolarizantes”, define-se uma outra compreensão em torno dessa etapa de Educação Básica, ou seja, as ações de educação e de cuidado devem ser articuladas, buscando o atendimento das necessidades das crianças de zero a seis anos de acordo com as especificidades apresentadas pela faixa etária. O fortalecimento de uma compreensão das práticas de educar e cuidar de modo integrado apresenta-se nessa Política como um de seus principais objetivos.

[...] as formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeitos de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido. [...] Essa visão contribuiu para que fosse definida, também, uma nova função para as ações desenvolvidas com as crianças, envolvendo dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar. Tendo esta função, o trabalho pedagógico visa atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser “preparada para” (BRASIL, 2006a, p. 8).

Nas diretrizes que compõem a Política para a Educação Infantil, educar e cuidar são apresentados como responsabilidade da área educacional e devem

10 Não é pretensão deste texto realizar uma discussão sobre as implicações dessa alteração na Educação Infantil.

pautar-se pela integração dessas duas dimensões em um trabalho complementar à educação familiar que se mostre inclusiva, particularmente para a criança com necessidades especiais. Em uma das estratégias da Política fica evidente a preocupação com o fortalecimento das práticas de educar e cuidar de modo diferenciado nas instituições de Educação Infantil e nas famílias.

Ainda em 2006, o Ministério da Educação publica os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, documento organizado em dois volumes. Com o objetivo de estabelecer referenciais orientadores para o sistema educacional, no que se refere à organização e ao funcionamento das instituições de Educação Infantil, o propósito maior dessa publicação foi expressar os requisitos necessários para o oferecimento de uma educação de qualidade na primeira infância que vise o desenvolvimento integral da criança até o término dos cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 2006b; 2006c). Expõe esse documento que a instituição de Educação Infantil tem por papel promover relações educativas que respeitem a diversidade cultural e se desenvolvam por intermédio da função indissociável educar e cuidar, considerando os direitos e as necessidades da criança quanto à alimentação, saúde, higiene, proteção e acesso ao conhecimento. O documento parte de uma consideração da necessidade da integração das práticas de educar e cuidar na Educação Infantil e anuncia que, em razão da situação de dependência da criança em relação ao adulto, o cuidar e o educar devem contemplar o auxílio nas atividades que ela ainda não pode realizar sozinha. Acrescenta ainda que educar e cuidar incluem o atendimento das necessidades básicas da criança, tanto físicas quanto psicológicas, e a disponibilidade de atenção especial por parte do adulto, ofertando as condições necessárias para que ela possa se apropriar e produzir significados na cultura e na natureza.

Precisam, portanto, ser cuidadas e educadas, o que implica: ser auxiliadas nas atividades que não puderem realizar sozinhas; ser atendidas em suas necessidades básicas física e psicológica; ter atenção especial por parte do adulto em momentos peculiares de sua vida (BRASIL, 2006b, p. 18-19).

Com a promulgação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006d), houve a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, instaurando a matrícula da criança com seis anos no Ensino Fundamental e ampliando a duração do Ensino Fundamental para nove anos, proposta já anunciada pela Resolução 03/2005. Essa lei disciplinou ainda que os municípios, estados e o Distrito Federal tinham o prazo de até 2010 para a implementação da obrigatoriedade da matrícula no Ensino Fundamental aos seis anos. Com isso, a pré-escola deveria atender crianças de quatro ao término dos cinco anos e não mais de quatro a seis anos de idade. Também em 2006 a Emenda Constitucional 53 (BRASIL, 2006e) alterou a Constituição Federal de 1988, expressando da

seguinte forma a faixa etária de atendimento na Educação Infantil: “IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”.

Mais recentemente tivemos a publicação, em âmbito nacional pela Secretaria da Educação Básica do MEC, das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), fixada pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que assim como os atuais documentos políticos apresentados também propõe uma Educação Infantil com duplo objetivo, ou seja, educar e cuidar de modo indissociável. É destaque notar que o movimento de reconfiguração e avanço dos objetivos e propostas para a Educação Infantil tem relação clara com um novo modo de ver e compreender a criança dessa faixa etária atendida por essa instituição. Para as Diretrizes, a criança é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

E, nesse contexto, a Educação Infantil é compreendida como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p. 12).

Apontam as Diretrizes que as instituições de Educação Infantil devem prever condições para que a educação da criança aconteça em sua integralidade, assegurando o “cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (BRASIL, 2010, p. 19), compartilhando e complementando a educação e o cuidado ofertado pelas famílias.

Na conjuntura de mudanças legais, foi sancionada a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, alterando a LDB 9.394/96 e regulamentando a mudança na Constituição Federal de 1988 feita pela Emenda Constitucional 59, de 2009 (BRASIL, 2009). Essa lei aponta em seu artigo 4º que a educação básica obrigatória e gratuita compreende dos quatro aos 17 anos de idade, ou seja, institui a obrigatoriedade da matrícula em pré-escola da criança com quatro anos de idade, com prazo de implantação pelos estados e municípios até 2016, garantindo a gratuidade da Educação Infantil às crianças com até cinco anos de idade. O Plano Nacional de Educação – 2011 até 2020 (Lei 13.005/14) apontou em uma de suas metas a universalização até 2016 do atendimento em pré-escola de crianças de quatro a cinco anos.

Assim, encontramos na esfera dos documentos políticos uma forte defesa por uma prática docente que integre o educar e o cuidar. No entanto, Kramer (2005) destaca que esse processo histórico e político também se encontra marcado por contradições, por isso não há homogeneidade e linearidade na compreensão dessa integração. A partir de pesquisa realizada com profissionais da Educação Infantil, a autora destaca que há tanto a valorização da integração, ou seja, a defesa por um fazer docente em que educar e cuidar são duas dimensões que caminham juntas, quanto uma compreensão por parte das professoras de que cuidar desvalorizaria seu trabalho e sua profissão, tratando-se, assim, de uma dicotomia entre educar e cuidar. Além disso, a pesquisa revelou que algumas professoras sentem dificuldades em realizar essa integração, por questões práticas, como a falta de apoio de outra pessoa no momento da troca de fralda ou banho da criança, ou mesmo relataram falta de tempo para educar, pois utilizam muito tempo para cuidar (KRAMER, 2005). Essa autora concluiu também que o avanço da integração do educar e do cuidar nas práticas docentes é um elemento de reconhecimento maior no campo acadêmico, pois para muitas famílias ainda há dificuldades em valorizar a importância de um trabalho com duplo objetivo na Educação Infantil.

1.3.3 Educar/Cuidar da criança: uma ideia humanizadora

Compreendemos que o ato de educar/cuidar das crianças na Educação Infantil, compreendido como experiência¹¹ cultural e práxis humanizadora, é um ato único, sem dicotomização ou hierarquização em sua prática. É ainda uma experiência que deve ser promovida pela(o) professora(or), intencionando suas ações nos diferentes espaços e tempos do cotidiano de seus fazeres, de modo a não fragmentar essa atividade em duas ações separadas, uma exercida pela(o) professora(or) (comumente o educar) e outra exercida por auxiliares (comumente o cuidar). Entendemos ainda que educar não se restringe ao ato de ensinar, este muitas vezes alicerçado em bases técnicas de ensino ou métodos pedagógicos universais. Distante disso, está postulado na esfera da relação humana com um caráter artesanal, pois é uma ação humana e contempla o reconhecimento da individualidade constitucional de cada criança. Educar/cuidar é também uma experiência relacional entre adultos e crianças, experiência esta marcada pelas subjetividades de cada uma dessas pessoas. Nessa relação intersubjetiva, todos e todas ensinam e aprendem, e a(o) professora(or) tem um papel fundamental nesse processo educativo de cada criança.

11 Por experiência, empregamos a ideia de Bondía (2002, p. 21): “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece [...]. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara”.

Essa leitura do educar/cuidar como relação intersubjetiva desdobra-se, por exemplo, nos diversos modos como a criança se apropria do saber ou reage diante dele, se relaciona com a realidade e a significa, expressa e percebe as coisas do mundo, cabendo assim à(o) professora(or) não atuar a partir de discursos universais, como “*todas as crianças gostam de...*”, “*todas as crianças precisam de...*” ou “*todas as crianças entendem/fazem assim...*”, mas reconhecer a existência e a manifestação da subjetividade em cada criança (e nela(e) mesma(o)) e as diversas manifestações dela, singularizando essa relação educativa.

Tomemos algumas ideias de Winnicott (1997) para pensar o ato de educar/cuidar na Educação Infantil. O autor apresenta uma teoria que destaca a importância das primeiras relações do bebê com o mundo, evidenciando a relevância do adulto nesse cenário de início da constituição do ser humano. O bebê age e interage com a realidade por uma força mobilizadora ao desenvolvimento que está presente pelo fato de o bebê estar vivo e depender de um ambiente que também promova o seu desenvolvimento emocional. Compreendemos como uma travessia que se inicia pela dependência absoluta do bebê ao adulto e a sua chegada à independência, e este último momento se encontra intimamente relacionado com o reconhecimento de que, como humanos, sempre e por toda a nossa vida precisaremos estar em relações humanas para viver, ou seja, nunca seremos independentes totalmente.

Nossa preocupação é a de proporcionar um ambiente adequado às crianças de colo, às que estão começando a andar e às mais velhas – ambiente este que dará a cada indivíduo a oportunidade de, aos poucos e a seu modo, tornar-se uma pessoa que tem um lugar na comunidade, sem por isso perder sua individualidade (WINNICOTT, 1997, p. 30).

Esse autor lança luz sobre a área até então pouco iluminada das condições necessárias à construção do *self*, motivando-se a investigar a manifestação deste. O *self* constrói-se como o produto da jornada do ser humano em suas relações com outros humanos (sejam eles adultos, crianças, jovens ou idosos) e com a realidade, e essa jornada depende da qualidade das relações que acontecem entre as pessoas nos ambientes culturais e sociais. Isso significa que, no início da vida, o *self* é um potencial herdado e que, diante de relações humanas favoráveis, experimenta a continuidade do ser, e o bebê adquire ao seu modo uma realidade psíquica singular. Esse processo é constituinte da personalidade própria e do jeito de ser em cada ser humano, assim como a construção de um esquema corporal pessoal.

Verificar-se-á que o ego (eu) se oferece para estudo muito antes de a palavra *self* ter relevância. A palavra em questão aparece depois que a criança começou a usar o intelecto para examinar o que os demais veem, sentem ou ouvem e o que pensam quando se encontram com esse corpo infantil (WINNICOTT, 1983, p. 55).

Tanto o ego como o *self* são construídos como resultado de um processo de integração que depende, em grande medida, de condições ambientais e relacionais favoráveis promovidas ao bebê por outro ser humano. O bebê do pensamento winnicottiano chega ao mundo com a necessidade de construir uma unidade pessoal, o *self*. O legado de Winnicott é uma teoria do desenvolvimento emocional que tem em sua base a concepção de que o ser humano possui necessidades e urgências básicas – cuidados – as quais precisam ser atendidas de modo satisfatório por outras pessoas. A teoria do desenvolvimento emocional é tomada no pensamento winnicottiano como o alicerce da constituição do psiquismo humano, acentuando nas primeiras relações humanas as raízes para o relacionamento e o desenvolvimento saudável da criança.

A saúde¹² mental da criança constrói-se nas relações intersubjetivas estabelecidas entre ela e o(s) adulto(s), iniciadas nos primeiros cuidados da mãe¹³ com o bebê. Cuidar é, então, atender continuamente e por meio da “escuta” sensível às necessidades físicas e psíquicas da criança, e é por meio desse cuidado sensível e contínuo que ocorre o desenvolvimento saudável da criança.

O desenvolvimento de um bebê não ocorre a não ser por meio de experiências em um ambiente humano, ou seja, não ocorre a não ser nas relações com outras pessoas:

É certo que um bebê não pode se desenvolver [...] se existir somente um ambiente não humano; mesmo a melhor máquina não poderia jamais prover ao que é necessário. Não, é necessário um ser humano, e seres humanos são essencialmente humanos (isto é, imperfeitos), isentos da segurança mecânica (WINNICOTT, 1972, p. 40).

É destaque a valorização das experiências vivenciadas no período inicial da vida do bebê e a qualidade das relações humanas como sustentadoras da evolução do desenvolvimento da criança. Para um desenvolvimento saudável, é preciso atender de modo sensível às diversas necessidades do bebê em um ambiente adequado e rico em experiências. Caso contrário, se esses cuidados acontecerem de forma descontínua, abrupta e sem qualidade, haverá prejuízo do desenvolvimento e o estabelecimento de sofrimento psíquico (WINNICOTT, 1997).

Mas como conseguir compreender de modo adequado quais são as necessidades do bebê e também das crianças pequenas? Desde o princípio da vida

12 “Digamos que na saúde, que é quase sinônimo de maturidade, o adulto é capaz de se identificar com a sociedade sem sacrifício demasiado da espontaneidade pessoal” (WINNICOTT, 1983, p. 80).

13 Winnicott (1972) valoriza a mãe como promotora dos cuidados iniciais, porém aponta que a criança pode ser cuidada por substitutos maternos, como o pai ou outras pessoas que se disponham a cuidar dela. O que é preciso é o desempenho da função materna nesse momento inicial da vida do bebê.

de cada humano, ocorre uma comunicação com as pessoas, mesmo ainda sem verbalização. Constrói-se uma comunicação silenciosa, mas importante para a evolução do desenvolvimento emocional de um bebê. O desenvolvimento emocional depende, assim, dessas experiências precoces de cuidado, e essas ações de cuidado englobam ainda a comunicação que ocorre nas relações estabelecidas entre adulto e bebê (WINNICOTT, 1972). Trata-se de um termo nomeado como *holding*, ou seja, um cuidado ampliado e que compreende as necessidades corporais (físicas) e psíquicas do ego (eu) da criança, em razão do seu próprio progresso de desenvolvimento. Isso é importante para evitar situações as quais façam o bebê sentir o resultado das falhas ambientais, o que provocaria um enfraquecimento do ego que está em construção e não possui recursos internos para lidar com essas falhas.

Cuidar encontra-se sustentado no laço afetivo, nas relações intersubjetivas, no vínculo afetivo, na segurança mútua, no respeito, na sensibilidade, no acolhimento e na escuta das necessidades, enfim, na ideia de a criança poder entregar-se e ficar sob a responsabilidade de alguém. Cuidar é também se responsabilizar, respondendo às necessidades, à preocupação e à confiabilidade daquele que é dependente, uma vez que a dependência é real, como no caso dos bebês e crianças muito pequenas.

Atos de confiabilidade humana estabelecem uma comunicação muito antes que o discurso signifique algo – o modo como (por exemplo) [...] olha quando se dirige à criança, o tom e o som de sua voz, tudo isso é comunicado muito antes que se compreenda o discurso (WINNICOTT, 2005, p. 142).

O objetivo do cuidado dispensado à criança não é apenas fazer com que ela seja saudável, mas permitir que o seu desenvolvimento máximo ocorra (WINNICOTT, 1997). Isso significa que, na perspectiva de Winnicott, é por meio do cuidar, realizado de modo satisfatório com o atendimento das necessidades da criança, que o desenvolvimento emocional acontece de forma saudável. As necessidades que buscam ser satisfeitas não são apenas aquelas de manutenção do funcionamento corporal e conservação da vida, mas também experiências propiciadas pelas relações com os adultos ou outras crianças e nas mediações realizadas por essas pessoas quando da apresentação e inserção da criança na realidade e nas culturas. Todas essas experiências favorecem o estabelecimento das estruturas psíquicas e a integração do ego da criança, ajudando assim a criar recursos psíquicos próprios para lidar com a realidade externa e interna (psiquismo).

Safra (1996) esclarece que uma das necessidades psíquicas importantes para o bebê é a sustentação e que isso consiste no modo como esse bebê é segurado no colo, por exemplo. Esse ato, quando realizado de modo sensível, com

atenção e respeito à criança, transforma experiências negativas, como sentimentos angustiantes, em experiências positivas, e uma sustentação constante fornece para a criança confiança na realidade e nas relações humanas.

A apresentação do objeto é outra necessidade psíquica do bebê e consiste no fornecimento do objeto solicitado por ele, ajudando-o a relacionar-se com esse objeto da realidade. A importância da satisfação dessa necessidade psíquica básica está justamente no fato de esta ser a raiz do processo criativo, pois o bebê acredita que aquele objeto encontrado é uma criação sua, desenvolvendo uma ideia de que o mundo pode fornecer o que é desejado e necessitado, alimentando uma possível relação entre realidade interna e externa. A apresentação de objetos inicia o bebê na sua capacidade de se relacionar com a realidade e as coisas do cotidiano de sua vida.

No conjunto das interdições como necessidades psíquicas, a interdição da pulsão oral é a primeira que acontece por ocasião do desmame, quando o bebê precisa lidar com a situação de que o seio da mãe não está disponível para a satisfação da pulsão oral. Essa interdição possibilita a promoção de uma maior diferenciação dos corpos mãe e bebê e faz com que a criança aprenda a lidar com a ansiedade dessa separação.

Diante desta interdição, a criança pode desenvolver-se melhor com sua alimentação; abre-se o caminho para trocas linguísticas [...], facilitando a aquisição da linguagem verbal. Do ponto de vista psíquico, aparece a possibilidade de a criança investir a sua musculatura estriada, um passo necessário para que ela sinta prazer na marcha e na sua instrumentalização física para lidar com os objetos do mundo (SAFRA, 1996, p. 124).

Com isso, o que move o psiquismo é o anseio por ser autônomo e independente, por exemplo, e é no modo como o bebê é acolhido pelo outro ser humano que o psiquismo vai se formando e o desenvolvimento emocional se realiza. Esse desenvolvimento da criança acontece por um intercâmbio contínuo entre a realidade interna e a externa, uma realidade enriquece a outra, e a criança pode assumir o controle tanto sobre os acontecimentos externos como sobre o funcionamento interior de seu próprio *self*. A criança relaciona-se com o mundo e segue rumo à independência.

Diante dessas considerações, ressaltamos a valorização do cuidar, indissolúvel das experiências de educar para o desenvolvimento integral das crianças. As experiências de educar e cuidar desenvolvidas nas relações com as crianças pela(o) professora(or) de Educação Infantil, não se constituem, assim, como uma técnica pedagógica que se realiza de modo descontextualizado e universal.

Silva (1994), ao pesquisar “a paixão de formar” em professores bem-sucedidos e satisfeitos com o seu trabalho, depara-se com o professor apaixonado. O

professor apaixonado é, para ela, aquele que pode se conhecer e estar em um estado no qual a paixão emerge e ele se apaixona por mesmo como pelo outro, a criança. Trata-se de uma relação de experiências de compartilhamento de conhecimentos. Esclarece que é nessa relação entre a criança e a(o) professora(or) que se dá a paixão de formar. Os professores apaixonados criam para si, cada um ao seu modo, uma pedagogia criativa, distante de amarras técnicas e modeladoras, posicionando-se em seu cotidiano de fazeres sem todas as certezas ou verdades, mas em uma posição de curiosidade, abandonando sua onipotência. Com isso, os(as) professores(as) permitem que o desejo surja e que a criança, juntamente com eles(as), possa criar um conhecimento. Trata-se de um encontro apaixonante no qual estar e se manter apaixonado consiste em um estado psíquico, considerado por essa autora como um estado de enamoramento que, mesmo diante de todas as vicissitudes e dificuldades externas, como aquelas relativas ao próprio ambiente e condições de trabalho, permanece vivo, realizando o compartilhamento dos conhecimentos.

O professor apaixonado é [...] aquele que pode sentir prazer nas diferenças, nas divergências de ideias e pode conviver com estas, amá-las e transformar-se. Viver uma relação de reciprocidade. [...] É aquele capaz de amar o outro na diferença própria do outro, é capaz de perdê-lo como discípulo e como extensão de si próprio, mas ganhá-lo como pensante e independente. E, ao mesmo tempo, é capaz de reconhecer a dependência da relação formativa, que se dá na medida em que o outro é importante para haver o diálogo, o conhecimento, para se articular ideias, sendo um interlocutor do outro (SILVA, 1994, p. 110).

Então, educar/cuidar tem um caráter intersubjetivo, um peso do vínculo inter-humano. Das relações com outras pessoas a criança constrói suas representações de identidade (o que ela é) e de realidade (o que é o mundo).

A docência na Educação Infantil é complexa, não se limita a uma atividade totalmente controlável intencionalmente e garantida por técnicas ou métodos pedagógicos, pois educa-se/cuida-se não apenas por aquilo que o(a) profissional professor(a) apresenta às crianças, mas por meio daquilo que transferencialmente representa também para elas. A qualidade da relação educativa implica uma posição subjetiva que a poderá potencializar ou dificultar.

Em oposição às técnicas pedagógicas apresentadas como promessas de garantia da eficácia educativa, indicamos, para os(as) professores(as) que oportunizem também experiências de olhar e escuta sensível das crianças, de reflexão sobre sua atuação profissional, suas memórias de infância, de brincadeiras e relações educativas e de cuidados vivenciados com outras crianças e adultos em sua trajetória de vida, a necessidade de processos formativos e de aprendizagem da docência que ocorrem ao longo da vida.

1.4 Considerações finais

Neste texto, intencionamos trazer ao leitor elementos que o apoiem na reflexão sobre a temática central abordada, ou seja, educar e cuidar na Educação Infantil, destacando para isso o movimento histórico de constituição e das instituições de Educação Infantil, os avanços dos sentidos dessas práticas, construídos e vividos ao longo das décadas no Brasil, e as proposições atuais sobre o objetivo dos fazeres docentes na Educação Infantil. Além disso, convidamos os(as) leitores(as) a olharem o educar e o cuidar na Educação Infantil como atos indissolúveis entre si, compreendendo ainda que esse fazer docente é de fundamental relevância para a constituição do humano. Por isso, distanciam-se de fazeres técnicos ou completamente racionalizados, uma vez que se trata de fazeres complexos e intersubjetivos. Propomos que esses fazeres, construídos nas relações cotidianas entre crianças e professores(as), possam ser vividos e inspirados na perspectiva humanizadora, reconhecendo ainda que a qualidade das experiências e dessas relações é de fundamental valor para o desenvolvimento integral do bebê e da criança.

Destacamos a necessidade de discussões profundas sobre uma Pedagogia para a Educação Infantil que não seja assistencial ou didatizada, mas que reconheça a criança como sujeito humano e as especificidades das intencionalidades dos fazeres docentes em creches e pré-escolas.

1.5 Estudos complementares

Você poderá estudar outros materiais que abordam esse tema:

- BOFF, L. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRASIL. *Indicadores da qualidade na educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- CAMPOS, M. M. *Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. 6. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- CORRÊA, B. Algumas considerações sobre qualidade na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*: revista da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 116, p. 85-112, 2003.
- GANDINI, L.; EDWARDS, C. *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. *Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica*. Brasília: Unesco/Ministério da Educação/Fundação Orsa, 2011.
- SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. *Infância e educação infantil: aspectos inconscientes das relações educativas*. Paidéia: revista da USP, Ribeirão Preto, v. 22, p. 241-250, 2012.

Dissertações e teses

AZEVEDO, H. H. O. *Formação inicial de profissionais de educação infantil: desmistificando a separação cuidar-educar*. 2005. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

MICARELLO, H. A. L. S. *Professores de pré-escola: trabalho, saberes e processos de construção de identidade*. 2006. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2006.

VERISSÍMO, M. L. R. *O olhar de trabalhadoras de creche sobre o cuidado de crianças*. 2001. 200 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2001.

Vídeos

UNIVESP TV. *Educação infantil: educar, cuidar e brincar*. Programa da disciplina Fundamentos e Princípios da Educação Infantil. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=RiFXduOjRUI>>. Acesso em: 06 jun. 2013.

UNIVESP TV. *As escolas de educação infantil de Reggio Emilia, Itália*. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=4j8mtA_iDss>. Acesso em: 06 jun. 2013.

UNIVESP TV. *Conhecendo Reggio Emilia*. Programa do curso de Pedagogia da Unesp/Univesp, integrante da disciplina Educação Infantil D13: Abordagens Curriculares. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=vEnTD8wOZz4>>. Acesso em: 06 jun. 2013.

1.6 Referências

AULETE, C. Aulete digital – o dicionário da língua portuguesa na internet. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2014. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/index.php>>. Acesso em: 07 jan. 2015.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr., 2002.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, 05 dez. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 06 jun. 2013a.

_____. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, 19 dez. 2006e. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em: 06 jun. 2013b.

_____. Casa Civil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, 13 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 06 jun. 2013c.

_____. Senado Federal. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>>. Acesso em: 06 jun. 2013d.

_____. Senado Federal. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, 07 fev. 2006d. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=253755>>. Acesso em: 06 jun. 2013e.

_____. Casa Civil. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, 04 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 06 jun. 2013f.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*: introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998a. v. 1. 103 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2013g.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*: formação pessoal e social. Brasília: MEC/SEF, 1998b. v. 2. 85 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2013h.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*: conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998c. v. 3. 269 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2013i.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil*: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC/SEB, 2006a. 32 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfpolit2006.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2013j.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006b. v. 1. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2013k.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006c. v. 2. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2013l.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010. 36 p. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCkQFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_>

docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D9769%26Itemid&ei=zsCwUbbHBoWy0QHuw4HIBg&usg=AFQjCNF6x6WGgWzebxwbiylk6nklmOy0BvQ&sig2=nrQjrsTd-cCGznAOzKY9BA&bvm=bv.47534661,d.dmQ>. Acesso em: 06 jun. 2013m.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005. Define normas para ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 08 ago. 2005. Seção 1, p. 27. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2013n.

_____. Casa Civil. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao *caput* do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, 11 nov. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 06 jun. 2013o.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 19 dez. 2014.

CERISARA, A. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 11-21, jul./dez. 1999. (edição especial).

KISHIMOTO, T. M. *A pré-escola em São Paulo*. São Paulo: Loyola, 1988.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. (Org.). *Profissionais da educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN JR., M. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, C. (Org.). *Educação da infância brasileira: 1875-1983*. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 3-30.

_____. A circulação das ideias sobre a educação das crianças: Brasil, início do século XX. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. (Org.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 459-503.

_____. Educando a Infância Brasileira. In: LOPES, E. M. T. (Org.). *500 anos de Educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 469-496.

_____. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. A educação infantil no século XX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil – Século XX*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 182-194. v. 3.

LALLY, J. R. O cuidado infantil nos Estados Unidos e como a experiência Italiana pode ajudar. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 39-47.

- MEIRELES, C. *Ou Isto ou aquilo*. São Paulo: Global, 2012.
- MERISSE, A. *Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato*. São Paulo: Arte e Ciência, 1997.
- MONARCHA, C. Arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança. In: FREITAS, M. C. (Org.). *História Social da infância no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p 101-140.
- OLIVEIRA, Z. M. R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PATTO, M. H. S. Freud e a pedagogia. In: MACEDO, L.; ASSIS, B. A. (Org.). *Psicanálise e Pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 145-157.
- SAFRA, G. Busca de objeto e momento mutativo. In: _____. *Momentos mutativos em psicanálise: uma visão winnicottiana*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 111-151.
- SILVA, M. C. P. *A paixão de formar: da Psicanálise à Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- SOMMERHALDER, A. *A educação e o cuidado da criança: o que advogam os documentos políticos do Ministério da Educação para a educação infantil*. 2010. 244 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2010.
- TIRIBA, L. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas. In: KRAMER, S. (Org.). *Profissionais da educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005. p. 66-86.
- WINNICOTT, D. W. As comunicações entre o bebê e a mãe e a mãe e o bebê, comparadas e contrastadas. In: JOFFE, W. G. (Org.). *O que é a Psicanálise?* Rio de Janeiro: Imago, 1972. p. 35-53.
- _____. *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.
- _____. *A família e o desenvolvimento individual*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *Tudo começa em casa*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

UNIDADE 2

A docência na Educação Infantil: singularidade,
identidade e especificidades das práticas educativas

2.1 Primeiras palavras

Nesta unidade, iremos tratar de alguns aspectos relacionados à docência na Educação Infantil.

Objetivamos, a partir do conteúdo apresentado, que o leitor possa refletir sobre a identidade de profissionais que atuam como docentes em creches e pré-escolas brasileiras, a singularidade de sua profissão e as especificidades que marcam as práticas educativas e de cuidados oferecidas para as crianças de zero a seis anos que frequentam hoje, no Brasil, a primeira etapa da Educação Básica.

No início da unidade, convidamos o leitor a olhar para a docência nas creches e pré-escolas a partir das definições legais e das orientações presentes em documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação. Em seguida, partimos para uma conversa sobre investigações as quais focalizam os docentes que trabalham com as crianças pequenas na Educação Infantil. Finalmente, objetivamos que o leitor se aproxime de algumas professoras de Educação Infantil as quais registraram e divulgaram suas práticas em livros e revistas.

2.2 Problematizando o tema

Quando pensamos no profissional atuante na docência na Educação Infantil, qual é a imagem que se forma em nossos pensamentos? Quais práticas imaginamos que esse profissional está desenvolvendo com as crianças pequenas? Imaginamos alguém dando banho em bebês? Pensamos em alguém com um livro de histórias nas mãos, lendo para as crianças? Ou em alguém sentado em uma roda de conversa, discutindo com os pequenos onde vivem as minhocas? Esse profissional possui uma formação específica para trabalhar na primeira etapa da Educação Básica? Quais conhecimentos orientam suas práticas? Onde construiu tais conhecimentos? Como é visto pela sociedade e pelas crianças com as quais trabalha? E mais: como é visto por ele mesmo?

É possível enumerarmos uma série de questões relativas ao profissional que atua na docência na Educação Infantil. E, certamente, já temos algumas respostas para essas questões, construídas a partir de nossas próprias experiências e contato com esse profissional. Podemos tê-lo visto em reportagens de televisão, em situações de estágio, sendo alunos quando crianças, ouvindo crianças de nossas famílias falando sobre ele. Aqui, nesta unidade, vamos construir mais alguns conhecimentos sobre esse profissional. O que diz a legislação sobre a docência na Educação Infantil? E as pesquisas? E os próprios profissionais que atuam como professores e professoras de crianças de zero a seis anos?

2.3 Texto básico para estudo

O dever do Estado com a educação das crianças de zero a seis anos de idade em creches e pré-escolas, determinado pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), e todo o contexto que culminou no texto constitucional promulgado naquele ano são marcos importantes na trajetória da Educação Infantil brasileira.

Se hoje é discutida nesta unidade a *docência* na Educação Infantil – e o grifo é proposital –, isso ocorre pelo fato de que as creches e pré-escolas brasileiras são entendidas, na atualidade, como ambientes educacionais e não de assistência social para as crianças pequenas, como já ocorreu especialmente com as creches em outros momentos históricos. Embora seja fundamental considerarmos que políticas de assistência à infância são essenciais para atender às crianças em diversos contextos, o atendimento em creches e pré-escolas não ocorre no âmbito delas, mas no âmbito das políticas educacionais.

A Educação Infantil, obrigatória a partir dos quatro anos de idade (de acordo com a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009c)), mas direito das crianças a partir de zero ano, é definida atualmente como primeira etapa da Educação Básica (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e, portanto, deve ser assumida por *docentes* com formação para atuar de modo a garantir o “[...] desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Ainda no que se refere à legislação, no Brasil as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatório, a serem observadas na elaboração das propostas pedagógicas de cada creche e pré-escola, permitem que se constate, a partir de seu texto, que o profissional com condições de atuar junto às crianças pequenas, de modo a cumprir tais diretrizes, é aquele com formação para a *docência* na Educação Infantil. Pela Resolução CNE/CEB 05/2009 (BRASIL, 2009a), que institui tais diretrizes e por meio da qual se revoga a Resolução CNE/CEB 01/1999 (BRASIL, 1999) (que instituiu pela primeira vez essas Diretrizes no Brasil), define-se a função sociopolítica e pedagógica das instituições de Educação Infantil, trata-se da concepção de currículo da Educação Infantil, indica-se a concepção de criança que deve fundamentar o trabalho realizado nas creches e pré-escolas, estabelecem-se os princípios que devem ser respeitados na elaboração das propostas pedagógicas e os objetivos que devem nortear esse documento, apontam-se o sentido e as possíveis formas do acompanhamento do trabalho pedagógico e da avaliação do desenvolvimento

infantil de crianças de zero a seis anos. Ainda por meio da Resolução CNE/CEB 05/2009, no artigo 9º, define-se:

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I – promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV – recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaçotemporais;

V – ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI – possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII – possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII – incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX – promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X – promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI – propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII – possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Parágrafo único – As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências (BRASIL, 2009a, p. 4).

A organização de tais práticas está a cargo de docentes, com formação definida pela LDB 9.394/96, no artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Sobre a docência na Educação Infantil, além do preconizado pela legislação, há orientações e definições presentes nos documentos publicados pelo Ministério da Educação, especialmente a partir da década de 1990, para essa etapa da Educação Básica, além de pesquisas e relatos de experiências divulgados em revistas científicas e educacionais.

Nesta unidade, objetiva-se apresentar um panorama do que se tem publicado sobre a docência na Educação Infantil em documentos oficiais, estudos e pesquisas, relatos de experiências construídas nas creches e pré-escolas brasileiras.

2.3.1 A docência na Educação Infantil: orientações dos documentos publicados pelo Ministério da Educação

O Ministério da Educação (MEC) publicou diversos documentos com o objetivo de orientar e subsidiar o atendimento às crianças em creches e pré-escolas brasileiras. Em tais documentos, as professoras e os professores de Educação Infantil podem encontrar elementos que fundamentem suas práticas educativas e de cuidados junto às crianças pequenas. Além disso, nessas publicações é descrito o perfil do professor de Educação Infantil. Destacam-se também suas necessidades de formação, os saberes exigidos para sua atuação profissional, sua função e características da profissão.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), publicado pelo MEC em 1998 por meio da Coordenação-Geral de Educação Infantil da Secretaria de Educação Fundamental, a discussão em torno da docência na Educação Infantil perpassa pelos três volumes do documento (BRASIL, 1998). Na época da publicação, cada professor recebeu um exemplar para seu próprio uso. O documento, por meio de uma carta do ministro Paulo Renato Souza, então à frente do Ministério, avisa ao professor que o objetivo é auxiliá-lo na realização de seu trabalho educativo diário junto às crianças pequenas. De acordo com o ministro, trata-se de um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas, que respeita os estilos pedagógicos de cada professor e a diversidade cultural brasileira.

No RCNEI, apresentado aos professores como guia de orientação para suas práticas educativas, sugere-se que o trabalho nas creches e pré-escolas seja organizado em dois âmbitos de experiência: formação pessoal e social e

conhecimento de mundo, de modo que a docência na Educação Infantil envolva práticas de cuidados e educação com crianças de zero a seis anos de idade. Cabe ao professor de Educação Infantil, de acordo com o proposto no RCNEI, possibilitar os processos de construção da identidade e autonomia das crianças e também garantir que elas construam diferentes linguagens e se relacionem com diferentes objetos de conhecimento: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

Dessa forma, a singularidade, a identidade e as especificidades das práticas educativas do professor de Educação Infantil revelam-se nesse documento, no qual se afirma:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (BRASIL, 1998, p. 41).

Durante todo o RCNEI, são apontadas práticas que devem ser adotadas pelos professores e professoras de Educação Infantil e que sugerem a necessidade da ampla e constante formação para atuar nessa etapa da Educação Básica. Embora seja reservado um tópico específico no documento para discussão do professor de Educação Infantil e de seu perfil, ao longo dos três volumes são sugeridas formas de atuação que mostram como, de fato, deve ser caracterizada a docência nas creches e pré-escolas. Valoriza-se o comprometimento do docente com a criança, suas necessidades e particularidades, e a confiança em suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Destaca-se a importância de que o professor ofereça para as crianças experiências ricas e diversas, em um espaço estruturado para seu crescimento, e com oferta de materiais adequados.

Aponta-se, no RCNEI, a necessidade de que o professor considere, na organização de seu trabalho diário, a interação das crianças com outras de mesma e de diferentes idades em situações diversas que permitam o desenvolvimento da capacidade de se relacionarem; os conhecimentos prévios das crianças, já construídos por elas em outros momentos; a individualidade e a diversidade das crianças; o grau de desafio que as atividades apresentam e o fato de que devam ser significativas e o mais próximas possível das práticas sociais reais; além da resolução de problemas como forma de aprendizagem (BRASIL, 1998).

No documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – volume 2 – publicado em 2006 pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica, também são apresentadas orientações referentes ao professor de Educação Infantil (BRASIL, 2006). Nesse documento, são listados parâmetros de qualidade relativos às professoras e aos professores que atuam nas creches e pré-escolas. Alguns desses parâmetros referem-se à formação exigida desses profissionais para ingresso e permanência na profissão:

Quanto às professoras, aos professores e aos demais profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil:

11 Os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas instituições de Educação Infantil são professoras e professores de Educação Infantil.

11.1 A habilitação exigida para atuar na Educação Infantil é em nível superior, pedagogia ou modalidade normal, admitindo-se, como formação mínima, a modalidade normal, em nível Médio.

11.2 Professores sem a formação mínima exigida por lei que exercem funções de professora ou professor de Educação Infantil, quer sejam titulares ou auxiliares, obterão a formação exigida com o apoio da instituição onde trabalham. Caso atuem na rede pública, contarão também com o apoio dos sistemas de ensino.

11.3 Professoras e professores de Educação Infantil das instituições públicas são selecionados(as) por meio de concurso público para o cargo de professor de Educação Infantil.

11.4 A substituição eventual ou no período de férias/afastamento de um professor ou professora de Educação Infantil só poderá ser feita por outro profissional que tenha a formação exigida para atuar na área.

11.5 O conhecimento de seus direitos e deveres, o compromisso com a ética profissional e a dedicação constante ao seu aperfeiçoamento pessoal e profissional são características a serem consideradas na seleção e na avaliação das professoras e dos professores de Educação Infantil (BRASIL, 2006, p. 38-39, grifo nosso).

Outros parâmetros revelam as especificidades das práticas de cuidados e educação dos professores de Educação Infantil, em seu trabalho cotidiano com os bebês e as crianças de até seis anos de idade:

12 Tendo como função garantir o bem-estar, assegurar o crescimento e promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças da Educação Infantil sob sua responsabilidade, as professoras e os professores de Educação Infantil:

12.1 asseguram que bebês e crianças sejam atendidos em suas necessidades de saúde: nutrição, higiene, descanso e movimentação;

12.2 asseguram que bebês e crianças sejam atendidos em suas necessidades de proteção, dedicando atenção especial a elas durante o período de acolhimento inicial (“adaptação”) e em momentos peculiares de sua vida;

- 12.3 encaminham a seus superiores, e estes aos serviços específicos, os casos de crianças vítimas de violência ou maus-tratos;
- 12.4 possibilitam que bebês e crianças possam exercer a autonomia permitida por seu estágio de desenvolvimento;
- 12.5 auxiliam bebês e crianças nas atividades que não podem realizar sozinhos;
- 12.6 alternam brincadeiras de livre escolha das crianças com aquelas propostas por elas ou eles, bem como intercalam momentos mais agitados com outros mais calmos, atividades ao ar livre com as desenvolvidas em salas e as desenvolvidas individualmente com as realizadas em grupos;
- 12.7 organizam atividades nas quais bebês e crianças desenvolvam a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão em suas múltiplas linguagens (linguagem dos gestos, do corpo, plástica, verbal, musical, escrita, virtual);
- 12.8 possibilitam que bebês e crianças expressem com tranquilidade sentimentos e pensamentos;
- 12.9 realizam atividades nas quais bebês e crianças sejam desafiados a ampliar seus conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura;
- 12.10 organizam situações nas quais seja possível que bebês e crianças diversifiquem atividades, escolhas e companheiros de interação;
- 12.11 criam condições favoráveis à construção do autoconceito e da identidade pela criança em um ambiente que expresse e valorize a diversidade estética e cultural própria da população brasileira;
- 12.12 intervêm para assegurar que bebês e crianças possam movimentar-se em espaços amplos diariamente;
- 12.13 intervêm para assegurar que bebês e crianças tenham opções de atividades e brincadeiras que correspondam aos interesses e às necessidades apropriados às diferentes faixas etárias e que não esperem por longos períodos durante o tempo em que estiverem acordados;
- 12.14 garantem oportunidades iguais a meninos e meninas, sem discriminação de etnia, opção religiosa ou das crianças com necessidades educacionais especiais;
- 12.15 valorizam atitudes de cooperação, tolerância recíproca e respeito à diversidade e orientam contra discriminação de gênero, etnia, opção religiosa ou às crianças com necessidades educacionais especiais, permitindo às crianças aprender a viver em coletividade, compartilhando e competindo saudavelmente (BRASIL, 2006, p. 39-40).

A docência na Educação Infantil também é retratada no documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, publicado pelo MEC em 2009 (BRASIL, 2009b). Nesse documento se discute o conceito de qualidade na primeira etapa da Educação Básica. Encaminhado às creches e pré-escolas brasileiras, o documento constitui-se em um instrumento de autoavaliação a ser utilizado por essas instituições de modo que possam perceber se estão desenvolvendo

práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças pequenas, tanto no que se refere à gestão quanto no relativo à docência na Educação Infantil. Sugere-se por meio do uso desse documento que sejam avaliadas sete dimensões da qualidade das creches e pré-escolas: 1) planejamento institucional; 2) multiplicidade de experiências e linguagens; 3) interações; 4) promoção da saúde; 5) espaços, materiais e mobiliários; 6) formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7) cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

As questões que devem ser avaliadas no âmbito da dimensão 6 – formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais – sugerem que, de acordo com tais indicadores, a docência na Educação Infantil é de qualidade quando as professoras possuem, no mínimo, a habilitação em nível médio na modalidade Normal ou, ainda, graduação em Pedagogia como formação inicial. Além disso, programas de formação continuada devem estar presentes nas instituições, de modo a garantir que as professoras possam planejar, avaliar, registrar e reorientar suas práticas com frequência. Os momentos de formação continuada, quando de qualidade, devem permitir a atualização de conhecimentos, promovendo a leitura e discussão de pesquisas e estudos sobre a infância e sobre as práticas com as crianças pequenas. E devem, de acordo com tais indicadores, estar incluídos na jornada de trabalho remunerada das professoras.

Quando se trata da docência na Educação Infantil nos documentos publicados pelo MEC, sempre se ressalta que nela estão envolvidas práticas de cuidados e educação que devem ser oferecidas para as crianças de zero a seis anos de idade por profissionais com formação, no mínimo, em nível médio, na modalidade Normal. Profissionais que devem receber a denominação de professor de Educação Infantil, e não de recreadores, berçaristas etc., e que devem estar em processo constante de formação. E quanto às pesquisas sobre docência na Educação Infantil? O que os pesquisadores têm revelado a partir de suas investigações? Vejamos em seguida.

2.3.2 A docência na Educação Infantil: contribuições de pesquisas

Diversas pesquisas estão sendo realizadas com o objetivo de investigar a docência na Educação Infantil, buscando evidenciar sua singularidade, a identidade das professoras e dos professores de creches e pré-escolas e as especificidades das práticas educativas relativas à primeira etapa da Educação Básica. Neste momento, são citadas algumas dessas pesquisas e mencionados os principais resultados obtidos por meio delas.

Em sua tese de doutorado *Professores da pré-escola: trabalho, saberes e processos de construção*, defendida em 2006, a pesquisadora Hilda Aparecida

Linhares da Silva Micarello procura compreender o amálgama de saberes que os profissionais da Educação Infantil mobilizam em suas atividades de docência, considerando os sentidos que esses profissionais produzem para essa docência e as condições em que ela se dá. Na investigação que realiza, Micarello (2006) destaca a precariedade da formação do professor e da professora de Educação Infantil e a própria indefinição do papel do profissional que trabalha com as crianças pequenas. A pesquisadora considera que até mesmo nos documentos oficiais relativos à Educação Infantil existe pouca clareza com relação ao perfil profissional dos professores da Educação Infantil. Apesar disso tudo, Micarello (2006) afirma que

[...] a despeito das lacunas, seja na formação inicial, seja na formação continuada ou em serviço e a despeito, ainda, do grande número de profissionais que não dispõem sequer da formação mínima exigida por lei e que atuam nas instituições que atendem à criança pequena, a educação infantil tem uma história e um perfil que seus profissionais têm contribuído para construir. Os professores da educação infantil, assim como outros profissionais, constroem, no dia a dia das instituições onde atuam, uma prática que se fundamenta em alguns saberes. Meu convívio com profissionais da educação infantil em seu campo de atuação profissional e em um dos *locus* de sua formação inicial (o curso de Pedagogia), assim como a participação na pesquisa acadêmica, tem mostrado que a prática desses profissionais junto à criança pequena é orientada por um amálgama de saberes em que se misturam as experiências anteriores, advindas da vida privada, familiar, os saberes adquiridos nos cursos de formação e aqueles advindos da prática, da interação com outros profissionais mais experientes, com os alunos e suas famílias (MICARELLO, 2006, p. 12-13).

A indefinição do papel do professor e da professora de Educação Infantil também é observada pelas pesquisadoras responsáveis pela *Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito*, Maria Malta Campos e Sílvia Helena Vieira Cruz (2006).

Consultando professoras(es), funcionárias(os), diretoras(es) e/ou coordenadoras(es), mães e pais de alunos, mães e pais de crianças entre zero e seis anos de idade da comunidade que não estavam matriculadas na instituição, líderes comunitários e grupos de crianças de 53 instituições do Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Pernambuco e Ceará, sendo creches e pré-escolas públicas municipais e estaduais, privadas, comunitárias, filantrópicas, confessionais e particulares, Campos & Cruz (2006) chegaram à seguinte conclusão:

Seria lógico esperar que as respostas mostrassem uma valorização do papel do professor (melhor dizendo, da professora) e da importância de sua formação para que a educação infantil pudesse cobrir tantos e tão importantes objetivos. No entanto, esse aspecto não foi suficientemente valorizado por muitos

dos segmentos entrevistados, inclusive pelas próprias crianças. Parece que a identidade da professora de educação infantil ainda não se consolidou como profissional, o que supõe uma competência específica como mediadora das aprendizagens e do desenvolvimento infantil. Na ambiguidade de alguém que atua em um “segundo lar” (que deve “cuidar bem” da criança) e ao mesmo tempo como educadora (que precisa prepará-la para o futuro escolar e para uma melhor situação de trabalho no futuro), perde-se sua principal função de incentivadora, facilitadora e propiciadora da aprendizagem e do desenvolvimento da criança dessa faixa etária no presente, desenvolvimento que supõe a integração entre os aspectos de cuidado e educação nas práticas cotidianas. Nesse ponto, a marca de uma transição ainda incompleta da instituição de educação infantil na direção de sua integração à educação básica encontra-se bem visível em muitas das respostas registradas nesta Consulta. Na fala das crianças, as professoras aparecem mais como disciplinadoras, em seu papel de controle junto ao grupo de crianças, seja quando extrapolam alguns limites no exercício dessa função, seja indiretamente, quando não evitam agressões entre as próprias crianças (CAMPOS & CRUZ, 2006, p. 111).

Devendo participar inclusive da elaboração da proposta pedagógica da escola de Educação Infantil em que atua, o professor dessa etapa da Educação Básica deve possuir uma formação que inclua o exame dos conhecimentos e valores que possui acerca da criança e da função da creche e da pré-escola e que garanta a apropriação de um conhecimento técnico e o desenvolvimento de habilidades para interagir com crianças pequenas, auxiliando-as a interagir com outras crianças (OLIVEIRA, 2007).

As pesquisadoras Heloisa Helena Azevedo e Roseli Pacheco Schnetzler, no trabalho *Necessidades formativas de profissionais de Educação Infantil*, apresentado na 24ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), em 2001, relatam uma investigação por elas realizada na tentativa de identificar as necessidades formativas de profissionais de Educação Infantil. Elas entendem o termo “necessidades formativas” como lacunas de conhecimentos dos professores relativos à área de atuação no desenvolvimento de sua prática pedagógica. As pesquisadoras relatam que

após proceder a análise das práticas pedagógicas das quatro profissionais investigadas foi possível identificar problemas que constatamos como marcadamente decorrentes da formação inicial à que foram submetidas. Tais problemas referem-se a: leitura equivocada de teorias psicológicas com tentativa constante de aplicá-las como único construto teórico para explicar e/ou encaminhar as situações que se apresentam no dia a dia das crianças; concepção ingênua do aspecto lúdico da educação infantil; desconsideração do contexto sociocultural das crianças na sua educação (AZEVEDO & SCHNETZLER, 2001, p. 11).

Para Azevedo & Schnetzler (2001), é fundamental que as lacunas na formação dos professores e professoras de Educação Infantil sejam identificadas

para que se possam organizar atividades de formação para esses profissionais que venham a supri-las.

Outras pesquisas que possibilitam reflexões a respeito da docência na Educação Infantil são aquelas relatadas pela pesquisadora Valdete Côco em trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPEd, nos anos 2009 e 2010. No trabalho *Professores na Educação Infantil: inserção na carreira, espaço de atuação e formação* (CÔCO, 2013a), a pesquisadora apresenta dados importantes obtidos na pesquisa *Mapeamento da Educação Infantil no Espírito Santo*. Trata-se de dados relativos às diferentes formas de denominação dos cargos vinculados ao trabalho pedagógico realizado nas creches e pré-escolas, às alternativas de vínculo empregatício oferecido pelos municípios, à formação inicial requerida e à formação continuada desenvolvida para os profissionais nos municípios investigados. Entre os dados apresentados, chama a atenção, na discussão sobre a singularidade, a identidade e as especificidades da docência na Educação Infantil, a criação de cargos auxiliares ao trabalho dos professores de creches e pré-escolas. Embora se discuta e se determine legalmente que a docência na Educação Infantil implica atividades de educação e de cuidados com as crianças pequenas – docência esta exercida pelo profissional com formação –, observa-se, por meio da pesquisa realizada por Côco (2013a), que profissionais não ligados ao magistério são contratados para assumir funções que deveriam ser exclusivas dos docentes, como podemos notar no trecho a seguir:

Na criação de alguns cargos novos, constituem-se “funções auxiliares” ao trabalho dos professores em cargos tais como recreadores, auxiliares de turmas e berçaristas que, em muitos casos, não pertencem ao quadro do magistério (e por isso não gozam do reconhecimento e não atendem às prerrogativas de formação) num processo de grande discussão vinculada à necessidade de integrar as ações de cuidado e de educação. Assim, temos um cenário de discussão da configuração das funções e de demanda de articulação cotidiana de saberes e fazeres entre profissionais, no trabalho com o mesmo grupo de crianças. Com isso, ao tratarmos de campo profissional observamos a presença de profissionais vinculados ao trabalho docente, ou seja, a figura do(a) professor(a) e uma tendência de se criar figuras paralelas ao professor para “ficarem” com as crianças, geralmente responsáveis por atividades ligadas às necessidades básicas (segurança, higiene, bem-estar, proteção e alimentação) de modo que a atuação docente se efetive em momentos específicos com atividades estruturadas ligadas aos aspectos de ensino-aprendizagem. Essa divisão/integração de ações de profissionais nos remete a um delineamento de categorias distintas de trabalho atuando em mesmo grupo de crianças a partir de uma concepção não unificadora dos eixos cuidado/educação desconsiderando as proposições de uma concepção ampliada de cuidado que inclui as atividades ligadas à proteção e ao apoio necessário ao cotidiano das crianças como parte integrante do que chamamos de educar (CAMPOS, 1994; FARIA, 2005 e outros apud CÔCO, 2013a, p. 6-7).

É possível dizer que os dados apresentados por Côco (2013a) vão ao encontro das demais pesquisas relativas à docência na Educação Infantil que sugerem que ainda existe uma indefinição do papel desse profissional. Por meio de ações de formação continuada, pode-se lidar com essa indefinição. No trabalho *Formação continuada na Educação Infantil* (CÔCO, 2013b), a pesquisadora destaca o contexto de inserção da Educação Infantil nos sistemas de ensino como promotor de um maior número de atividades de formação continuada, variadas, oferecidas aos professores das creches e pré-escolas. Os dados apresentados nesse trabalho permitem que possamos refletir sobre a necessidade de que tais ações atendam, cada vez mais, às singularidades e especificidades da docência na Educação Infantil.

O desenvolvimento profissional do professor de creches e pré-escolas depende, entre outros fatores, do acesso a atividades de formação continuada que levem em conta temáticas relacionadas ao trabalho com as crianças pequenas em ambientes coletivos de educação e cuidados. É necessário considerar as concepções desses profissionais sobre as crianças e sobre suas formas de aprender e de se desenvolver e, a partir delas, discutir sua identidade e os modos de atuar nos ambientes das creches e pré-escolas, de modo a garantir o desenvolvimento integral das crianças de zero a seis anos de idade. Por meio de pesquisas, é possível acessar tais concepções. Mas também as podemos vislumbrar a partir da leitura dos diversos relatos de experiências que têm sido registrados e publicados por docentes de escolas de Educação Infantil em revistas e livros. Em seguida, trataremos de alguns desses relatos nos quais a docência nessa etapa da Educação Básica se revela.

2.3.3 A docência na Educação Infantil: relatos de experiências

Felizmente, muitas professoras e muitos professores de Educação Infantil estão registrando e publicando as experiências vivenciadas durante atividades de docência nas creches e pré-escolas. Esses registros revelam a singularidade e as especificidades das práticas que desenvolvem com as crianças pequenas e mostram que, apesar da indefinição da identidade desses profissionais evidenciada por muitas pesquisas, esse professor vem se constituindo como aquele responsável pelo desenvolvimento integral das crianças de zero a seis anos, em espaços que também vão sendo construídos como aqueles dedicados à primeira etapa da Educação Básica.

Neste momento, vamos recorrer a alguns desses relatos para pensarmos sobre a docência na Educação Infantil e sobre como ela vem se constituindo ao longo dos últimos anos. O primeiro relato que vamos transcrever foi publicado pela professora Sheila Cruz no livro *O dia a dia das creches e pré-escolas: crônicas*

brasileiras, organizado por Ana Maria Mello e colaboradores e publicado em 2010. Intitulado pela própria professora de “*Causo*” *Um – as folhas cheiram*, o registro apresenta observações das interações de crianças entre dois e três anos e mostra como a docente se utilizou dessas observações para planejar suas ações com os pequenos. Atenta às formas de aprender das crianças, a professora Sheila, assumindo a tarefa de garantir o desenvolvimento delas, parte do interesse demonstrado pelas meninas e imediatamente altera seu planejamento, não apenas atendendo a esse interesse, mas indo além dele, pensando em proporcionar às crianças experiências além daquelas que tiveram sozinhas, relacionadas também ao que se determina na Resolução CNE/CEB 05/2009.

Segue o registro da professora Sheila, para pensarmos a docência na Educação Infantil:

Outro dia, as crianças comentavam entre si sobre o cheiro das folhas. Gabi pegava uma folha seca e grande, colocava no nariz de Antônia e afirmava “esse é gostoso”. Corriam, buscavam outras folhas de diferentes formatos e repetiam “esse é gostoso”. Por algumas vezes ouvi e as vi repetirem o “jogo do cheiro”. Deixei-as à vontade e, mais tarde, quando estávamos organizando e contando o que fizemos durante nosso passeio, Gabi disse: *eu cheirei!* Achei aquela síntese de todas as ações das duas bastante significativa. Mais do que classificar folhas, escolher, levá-las para a Creche, Gabi destacou o *cheiro*, sua sensação principal daquele passeio. Achei importante reconhecer essas sensações e valorizar o destaque da menina. Incluí imediatamente no nosso planejamento: *ampliar repertório de cheiros*, considerando as diferentes estações; o antes e o depois de ventanias, tempestades... Ah! Cheiros bons e ruins, em diferentes momentos do dia a dia da Creche (CRUZ, 2010, p. 190).

Outras tantas crônicas escritas por docentes da Educação Infantil das creches da Universidade de São Paulo (USP) são apresentadas no livro organizado por Mello et al. (2010). As crônicas – que algumas professoras consideram registros de lembranças de momentos com as crianças – sugerem o quanto é complexa a docência na Educação Infantil, que envolve situações com as crianças que ora se referem ao brincar, ora ao ficar no colo, a combater a dengue, a “[...] viajar ao espaço sideral!” (BORIOLLO & BETONI, 2010, p. 130), a cuidar do planeta, a participar de assembleias, a construir e a desconstruir quadros de Pablo Picasso, a aproveitar o sol de maneira adequada, a “acolher e trabalhar com todas as crianças com as suas diferentes realidades culturais, físicas, étnicas, religiosas, sociais, emocionais e cognitivas” (TELES & MELLO, 2010, p. 83), a organizar espaços e objetos que garantam as interações entre as crianças e delas com o ambiente e os adultos, a colocar a mão na massa e criar elefantes, sapos, bonecos, tartarugas. Lidas em conjunto, as crônicas mostram quantos saberes são necessários ao professor de Educação Infantil.

Outra publicação na qual estão reunidos relatos de docentes de creches e pré-escolas é o livro *Os Fazeres na Educação Infantil* (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2007), que retrata o dia a dia da Creche Carochinha, do *campus* de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (USP). Nos diversos capítulos que compõem o livro, as professoras fazem um convite à reflexão sobre a docência na Educação Infantil, apresentando ao leitor diversos questionamentos que povoam seu cotidiano. Tais questionamentos se referem, por exemplo, a como lidar com os processos de adaptação das crianças pequenas à escola e a cada mudança de professores, ano a ano; a como trabalhar com crianças com deficiência no ambiente coletivo da creche e da pré-escola; a como agir quando as crianças manipulam os genitais ou se masturbam na escola; a “como dar um banho em onze crianças, em uma hora, com dois chuveiros, num lugar fechado, geralmente quente, de uma maneira gostosa?” (GUIMARÃES, 2007, p. 121); a como agir quando uma criança não quer se alimentar; a como organizar o espaço de modo que ele seja um parceiro no desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas.

Além de apresentar inúmeras questões, as professoras também contam muitas histórias das práticas que desenvolvem junto às crianças da Creche Carochinha. Ao contar as histórias, revelam aspectos singulares da docência na Educação Infantil, como aqueles relacionados à necessidade de que o professor da criança pequena saiba como organizar um ambiente adequado para seu desenvolvimento, integrando saberes da teoria com saberes da prática:

Em geral, o espaço no berçário é ocupado quase que totalmente pelos berços, restando poucas possibilidades para exploração e locomoção do bebê. Entretanto, criar um espaço que promova a interação é muito importante para o desenvolvimento do trabalho com crianças pequenas. Observamos em nossa prática que existe uma boa forma de arrumar o berçário, organizando-o com colchonetes, caixas vazadas, móveis baixos, que permitem ao educador observar todo o movimento da sala e o bebê também. Dessa forma, o bebê pode tranquilamente ir em busca de um objeto que tenha despertado sua curiosidade, pois ele está vendo que o educador continua na sala. Isso possibilita a ele interagir mais com outros bebês. O educador fica então disponível para aqueles que estão exigindo sua atenção naquele momento (MARTINS et al., 2007, p. 147).

Muitos professores e professoras de creches e pré-escolas estão divulgando suas práticas na seção “Dia a Dia” da revista *Pátio Educação Infantil*, publicada pela Editora Artmed. Em seus artigos, os docentes explicitam diversos saberes que orientam seu trabalho e mostram a importância dos registros das atividades realizadas, tanto para sua adequada divulgação e valorização da Educação Infantil e do trabalho do docente que atua nessa etapa quanto para a avaliação que realizam de suas próprias práticas.

A partir de um breve olhar para as edições da revista publicadas nos últimos anos, notamos pelos títulos dos artigos publicados a diversidade de conhecimentos que são trabalhados com as crianças pequenas em diversas escolas de Educação Infantil do país. Entre os artigos publicados, estão: *Quando a escola e o bairro dialogam* (PROENÇA, FERNANDES & RISNIC, 2013), *Transformando objetos do cotidiano em coleções* (BORDINI, PERNA & FLAUZINO, 2013), *Reestruturando o espaço por meio da educação ambiental* (BRANT & FELIZARI, 2012), *A imaginação como caminho para a Ciência* (SILVA, 2012), *Leitura em família* (SANTOS & SILVA, 2012) e *Um mundo de sensações no berçário* (DECONTO, 2012).

A leitura dos relatos publicados pelas professoras e professores de creches e pré-escolas permite que nos aproximemos desses ambientes coletivos de educação e cuidados das crianças pequenas, notando o quanto são essenciais para o desenvolvimento delas. O trabalho organizado e intencional desses profissionais é fundamental para que a Educação Infantil cumpra com sua finalidade expressa na legislação e nos documentos relativos a essa etapa da Educação Básica: garantir o desenvolvimento integral das crianças de zero a seis anos.

2.4 Considerações finais

Nesta unidade, procuramos tratar de aspectos relativos à docência na Educação Infantil, especialmente no que se refere a sua singularidade, identidade e às especificidades das práticas educativas nessa etapa da Educação Básica. Optamos por convidar o leitor a olhar para o tema a partir da legislação e dos documentos oficiais sobre a Educação Infantil e sobre o profissional que deve atuar nela, das pesquisas recentes sobre o professor de bebês e crianças pequenas e ainda dos relatos escritos pelos próprios professores que, diariamente, em diversos contextos, trabalham em creches e pré-escolas com as crianças de zero a seis anos.

Esperamos ter trazido ao leitor a complexidade que marca a profissão de professor de Educação Infantil, em um contexto ainda de indefinição tanto da função desse profissional quanto da própria educação dos bebês e das crianças pequenas em creches e pré-escolas. Como se trata de um tema complexo, ainda em construção, apresentamos em seguida algumas indicações de estudos complementares que têm a pretensão de auxiliar o leitor na busca por um maior aprofundamento no estudo da docência na Educação Infantil.

2.5 Estudos complementares

Nesta unidade, tratamos da docência na Educação Infantil observando como tal atividade vem sendo discutida nos documentos publicados pelo MEC, nas pesquisas divulgadas em periódicos e anais de congressos e nos relatos de experiências apresentados em livros e revistas. Para o aprofundamento no estudo da docência na Educação Infantil, sugerimos a seguir algumas fontes de consulta.

Por exemplo, para ter acesso aos documentos do MEC na íntegra, é possível fazer o *download* deles por meio do site <www.mec.gov.br>. Na página inicial, clique em Secretaria de Educação Básica, em seguida em Publicações e depois em Educação Infantil. Os documentos citados nesta unidade, além de vários outros, estão disponíveis para livre acesso. Constantemente são disponibilizados novos documentos. Nessa mesma página, onde estão situados os documentos do MEC, também estão armazenadas as edições da *Revista Criança*, a partir do número 38. Periodicamente são incluídas novas edições da revista para *download*.

Também é possível acessar via internet artigos sobre a docência na Educação Infantil publicados nos anais do Grupo de Trabalho 7 – Educação da Criança de 0 a 6 anos – e do Grupo de Trabalho 8 – Formação de Professores – das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd). Para isso, basta acessar o endereço <<http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-aneais>> e clicar em cada reunião para poder visualizar e baixar os resumos e trabalhos na íntegra publicados desde a 23ª reunião, que aconteceu no ano 2000.

Outra fonte de consulta de pesquisas e relatos de experiências referentes à docência na Educação Infantil pode ser acessada pelo endereço <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis>>. Trata-se da página de acesso à revista eletrônica *Zero-a-Seis*, editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Por meio do endereço <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/255>> é possível acessar o programa *D12_ Identidade do professor de Educação Infantil*, produzido pela UNIVESP TV para o curso de Pedagogia Unesp/UNIVESP. Nesse programa, há entrevistas com Maria Malta Campos, pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, além de depoimentos de professoras e de um professor de Educação Infantil.

Finalmente, para um aprofundamento nos estudos sobre a docência na Educação Infantil, sugerimos o acesso aos cinco programas *Salto para o Futuro*, da série *Educação de Crianças em Creches*, produzidos pela TV Escola. O Programa 1 está

disponível no link <http://tvescola.mec.gov.br/index.php?&option=com_zoo&view=item&item_id=1242>.

2.5.1 Saiba mais

Para saber mais sobre o contexto atual que envolve a docência na Educação Infantil e que determina sua identidade, singularidade e especificidades das práticas educativas, assista ao programa *Salto para o Futuro – Os desafios da universalização da Educação Básica. A Educação Infantil: concepções, acesso e qualidade*, produzido pela TV Escola. O Programa está disponível no link <http://tvescola.mec.gov.br/index.php?&option=com_zoo&view=item&item_id=9760>. Acesse, assista e veja um panorama da Educação Infantil no Brasil, com apresentação de dados do Censo Escolar de 2010, uma entrevista com Tereza Adrião (Unicamp) sobre o atendimento na Educação Infantil por meio de convênios entre o poder público e outras instituições, uma visita a uma escola de Educação Infantil do município de Nova Cruz (RN) que desenvolve um importante trabalho de Educação Inclusiva, uma reportagem sobre financiamento da Educação Infantil com comentários de José Marcelino Pinto (USP) e de Nelson Cardoso Amaral (UFG), uma visita ao Colégio de Aplicação da UFRN, que desenvolve seu projeto pedagógico em conjunto com a comunidade, uma reportagem sobre a importância dos profissionais que trabalham nas creches e pré-escolas com comentários de Dalila Andrade (UFMG) sobre a formação dos professores dessa etapa da Educação Básica, e uma entrevista com Roselane Fátima Campos (UFSC) sobre os desafios da universalização da Educação Infantil no Brasil mediante a Emenda Constitucional 59/2009.

2.6 Referências

- AZEVEDO, H. H.; SCHNETZLER, R. P. Necessidades formativas de profissionais de educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 24., 2001, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2001. p. 1-17. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp.htm#gt7>>. Acesso em: 10 jun. 2013.
- BORDINI, A.; PERNA, M. C.; FLAUZINO, R. H. Transformando objetos do cotidiano em coleções. *Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre: Artmed, ano XI, n. 34, p. 28-30, jan./mar. 2013.
- BORIOLO, B. C.; BETONI, M. D. A. O aniversário da minha mãe e como mandar crianças para a lua. In: MELLO, A. M.; CORRÊA, C. M. S.; VIEIRA, F. R.; BORTOLACI, N.; FLAUZINO, R. H.; SOBRAL, V. C. D. et al. *O dia a dia das creches e pré-escolas: crônicas brasileiras*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 129-131.
- BRANT, N. N.; FELIZARI, R. M. Reestruturando o espaço por meio da educação ambiental. *Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre: Artmed, ano X, n. 33, p. 28-31, out./dez. 2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, 05 out. 1988.

_____. Senado Federal. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 13 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 13 abr. 1999. Seção 1, p. 18.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 18 dez. 2009a. Seção 1, p. 18.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, 11 nov. 2009c.

CAMPOS, M. M.; CRUZ, S. H. V. *Consulta sobre qualidade da educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito*. São Paulo: Cortez, 2006.

CÔCO, V. Professores na educação infantil: inserção na carreira, espaço de atuação e formação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 32., 2009, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2009. p. 1-21. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5363--Int.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2013a.

_____. Formação continuada na educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 33., 2010, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2010. p. 1-17. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6078--Int.docx.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2013b.

CRUZ, S. Ouvir com todos os sentidos. In: MELLO, A. M.; CORRÊA, C. M. S.; VIEIRA, F. R.; BORTOLACI, N.; FLAUZINO, R. H.; SOBRAL, V. C. D. e colaboradores. *O dia a dia das creches e pré-escolas: crônicas brasileiras*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 189-193.

DECONTO, L. Um mundo de sensações no berçário. *Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre: Artmed, ano X, n. 32, p. 28-30, jul. 2012.

GUIMARÃES, L. Banho: que delícia! In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; MELLO, A. M.; VITORIA, T.; GOSUEN, A.; CHAGURI, A. C. *Os fazeres na educação infantil*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 121.

MARTINS, M. A. S.; BERTOLINI, C.; RODRIGUES, M. A. M.; SILVA, F. F. Um lugar gostoso para o bebê. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; MELLO, A. M.; VITORIA, T.; GOSUEN, A.; CHAGURI, A. C. *Os fazeres na educação infantil*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 147-148.

MELLO, A. M.; CORRÊA, C. M. S.; VIEIRA, F. R.; BORTOLACI, N.; FLAUZINO, R. H.; SOBRAL, V. C. D. e colaboradores. *O dia a dia das creches e pré-escolas: crônicas brasileiras*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MICARELLO, H. A. L. S. *Professores da pré-escola: trabalho, saberes e processos de construção*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2006.

OLIVEIRA, Z. R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Docência em Formação).

PROENÇA, A.; FERNANDES, C.; RISNIC, J. Quando a escola e o bairro dialogam. *Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre: Artmed, ano XI, n. 34, p. 31-33, jan./mar. 2013.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; MELLO, A. M.; VITORIA, T.; GOSUEN, A.; CHAGURI, A. C. *Os fazeres na educação infantil*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, C. A.; SILVA, Z. M. Leitura em família. *Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre: Artmed, ano X, n. 32, p. 31-33, jul. 2012.

SILVA, N. R. C. A imaginação como caminho para a ciência. *Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre: Artmed, ano X, n. 33, p. 32-35, out./dez. 2012.

TELES, R. C. S. M.; MELLO, A. M. Ambientes protetores e provocadores de interações para todos! In: MELLO, A. M.; CORRÊA, C. M. S.; VIEIRA, F. R.; BORTOLACI, N.; FLAUZINO, R. H.; SOBRAL, V. C. D. e colaboradores. *O dia a dia das creches e pré-escolas: crônicas brasileiras*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 81-85.

Suselaine Aparecida Zaniolo Mascioli

UNIDADE 3

As propostas e o trabalho pedagógico com as múltiplas linguagens curriculares na Educação Infantil

3.1 Primeiras palavras

Nesta unidade propomos uma reflexão referente às múltiplas linguagens e formas de expressão humana e às possíveis contribuições destas para as construções curriculares e as atuações pedagógicas na Educação Infantil. Para tanto, entendemos como inevitável analisarmos também as concepções de criança, de infância e, sobretudo, de Educação Infantil.

3.2 Problematizando o tema

Com a intenção de provocar um processo de problematização sobre a proposta da unidade, definimos uma discussão permeada pelas seguintes questões centrais: em que concepções de criança, infância e Educação Infantil nos apoiamos? Como a criança se comunica? Podemos afirmar que existem múltiplas linguagens? Quais as intenções e ações, no que tange às diferentes linguagens na Educação Infantil brasileira? Qual a influência do modelo curricular de Reggio Emilia para a Educação Infantil brasileira e quais são seus principais pressupostos teóricos?

3.3 Infância e criança

Ao analisarmos o conceito de infância, podemos constatar que este sofreu alterações significativas ao longo da história. Compreender tais mudanças conceituais, consideradas do ponto de vista histórico, pode revelar muito sobre a situação da infância nos dias atuais.

As mudanças ocorridas tanto em âmbito nacional quanto mundial, na vida social, cultural e política dos indivíduos, impulsionam buscas de novas maneiras de compreender o sentido da infância, merecendo um atendimento adequado e de qualidade destinado à formação de cidadãos ativos.

A literatura presente na área de educação aponta para a tentativa atual de compreender o período da infância em suas singularidades, procurando legitimar o indivíduo desde a mais tenra idade como cidadão de direitos.

A história já reserva para o passado o entendimento da criança enquanto um adulto em miniatura, um bibelô, um ser com quem se passa um tempo para guardá-lo, protegê-lo e preservá-lo fisicamente; já deve ter ficado no passado o conceito e as práticas de depositar as crianças em creches para que seus pais possam trabalhar sossegados, direito existente, mas não suficiente para justificar esse tipo de atendimento. O período da infância é sim uma etapa singular da vida do ser humano, momento mágico, único de desenvolvimento e para tanto deve estar planejado, estruturado (ANGOTTI, 2006, p. 19).

Desde a segunda metade do século XX, legitimou-se o direito da criança ao conhecimento e à criatividade. Somente a partir dessa posição é que se reconhece a identidade da criança como “um ser social, sujeito de direitos” (ZABALZA, 1998, p. 64).

Zabalza (1998) afirma que estamos vivendo uma etapa histórica, fortemente marcada pela transformação tecnológico-científica e pela mudança ético-social em que a figura da criança se constitui finalmente como figura social, sujeito social. Para o autor, os dias atuais pedem aos pais e educadores, família e escola que projetem uma nova imagem da criança e da infância, permeada com “fantasia, sentimento, intuição, mas também com ‘corporeidade’, com ‘linguagens’, ‘lógica’, ‘cultura antropológica’; com sangue social, com vontade de conhecer o próprio território de vida e a própria região histórica [...]” (ZABALZA, 1998, p. 68).

A criança é entendida como ser social e histórico dotado de diversas potencialidades e áreas de conhecimento. Necessita, portanto, de um desenvolvimento integral que englobe, entre outras coisas, o exercício de sua capacidade criadora e sensorial e o estímulo a suas diferentes formas de linguagens (verbal, plástica, corporal, lúdica etc.) e expressividades.

Expressar é externalizar um repertório constituído de elementos cognitivos e afetivos. Vale ressaltar aqui o que se apresenta entre os direitos da criança, estabelecidos pela Convenção da ONU em seu artigo 13, sobre o direito à liberdade de expressão (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1989). Esse direito incluirá a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, por meio das artes ou qualquer forma escolhida pela criança. O desenvolvimento expressivo infantil resulta das elaborações de sensações, sentimentos e percepções vivenciadas.

Buscando compreender melhor a criança, é importante ressaltarmos também, assim como Vygotski (1982), a imediata relação e as dependências existentes entre o desenvolvimento da percepção infantil e a motricidade, constituindo um dos momentos do processo sensório-motor integral. O autor em pauta continua seu pensamento, apontando que, assim como a percepção infantil é inseparável do processo sensório-motor, também é inseparável da reação emocional. Só paulatinamente, ao longo dos anos, é que a percepção começa a adquirir independência com relação à motricidade e à emoção imediata da criança.

Petrovski (1980), aprofundando tais ideários da Psicologia Histórico-Cultural, utiliza a seguinte conceituação de percepção:

Chama-se percepção a imagem de objetos ou fenômenos que se criam na consciência do indivíduo ao atuar diretamente sobre os órgãos dos sentidos, processo durante o qual se realiza a organização e a associação das distintas sensações em imagens integrais de coisas e fatos (PETROVSKI, 1980, p. 223).

A capacidade perceptiva está, assim, intimamente associada às capacidades de expressão, uma vez que o ser humano é capaz de expressar o que percebe em seu entorno. A expressividade, portanto, apresenta-se em todas as formas de linguagens, sendo motivada também pelo desejo da descoberta e de interações sociais. Na perspectiva de Bondioli & Mantovani (1998), as interações sociais infantis têm início na mais tenra idade e são essencialmente lúdicas. A primeira linguagem com a qual a criança pequena tem contato é marcada, sobretudo, pelos gestos e expressões faciais e corporais dos adultos que se relacionam com ela.

As situações interativas (entre elas as mímicas faciais, os sorrisos, as imitações gestuais e as vocalizações), vivenciadas durante os momentos da rotina diária do bebê, permitem que o adulto estimule a comunicação da criança e a intencionalidade de suas formas expressivas. Além disso,

o valor lúdico desses rituais (conversações frente a frente, gestos e palavras trocados nos momentos de higiene, de refeição, do banho, antes de dormir) consiste no alto grau de previsibilidade para a criança, que os tornam tranquilizadores, juntamente com a sensação de poder assumir neles um papel ativo, de guia e controle do comportamento (BONDIOLI & MANTOVANI, 1998, p. 216).

Dantas (2002) também valoriza tais situações interativas entre bebê e adulto, afirmando ser “bem conhecida a grande sensibilidade do bebê à melodia da voz, a preferência infantil pelas rimas, ritmos e assonância” (DANTAS, 2002, p. 114). A autora reitera a inexorável tendência infantil de fazer uso de todas as suas capacidades motoras para se comunicar e para compreender o mundo, afirmando ainda que tais experiências são por essência lúdicas: “toda a motricidade infantil é lúdica, marcada por uma expressividade que supera de longe a instrumentalidade” (DANTAS, 2002, p. 114).

Durante o seu desenvolvimento, juntamente com a linguagem oral, a criança passa a se apropriar e a empregar outras tantas linguagens simbólicas que sirvam de apoio a sua narrativa como “uma forma de comunicação que serve para dizer o que as palavras não dizem” (ALBANO, 2010, p. 31).

No conjunto das linguagens simbólicas, a brincadeira e as artes (em todas as suas formas de expressão) têm grande importância por sua relação com a imaginação e a atividade criadora.

Os processos educativos precisam atentar para a condição autoral e criadora da criança, promovendo uma educação que oportunize às crianças se constituírem como sujeitos de linguagens de fato, capazes de produzirem significados e de não se conformarem com modelos de dominação e alienação.

3.3.1 Meandros da Educação Infantil brasileira

Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar; não é, pois, implantada, mas plantada, enraizando-se, ramificando-se, enfrentando problemas de diversos tipos (KRAMER, 1997, p. 15).

Bondioli & Mantovani (1998) enfatizam que, desde o final da década de 1960, houve um grande aumento de instituições destinadas à Educação Infantil, consequência do crescente número de mulheres no mercado de trabalho e também do reconhecimento da importância do desenvolvimento cognitivo-linguístico, socioemocional e psicomotor da criança. Para as autoras, o atendimento oferecido à faixa etária de zero a seis anos aos poucos deixou de ter um caráter essencialmente assistencialista para se tornar um ambiente educativo que deveria não apenas atender às necessidades imediatas da criança, mas também compreender seu desenvolvimento e estimular suas aprendizagens e suas potencialidades.

A chegada dos anos 1980 descortina um pano de fundo preenchido por questões latentes no tocante à educação pré-escolar, como a ausência de uma política global e integrada; a falta de conexão entre programas da área educacional e da área de saúde; a predominância de ações pedagógicas que buscavam preparar a criança para o primeiro grau; a insuficiência de docentes qualificados; a escassez de programas inovadores e a ausência da integração e participação entre escola, família e sociedade.

Segundo Kuhlmann Jr. (2000b), os anos 1980 foram assinalados por propostas pedagógicas pautadas no exercício da dimensão cognitiva. Buscava-se defender o direito das crianças das classes populares ao conhecimento intelectual. O desenvolvimento intelectual da criança aparece como alternativa para substituir o lúdico engendrado na concepção de recreação existente, e, com isso, “parece querer-se purificar o *pedagógico* do contágio com as estruturas e práticas reais em que ocorre o processo educacional das crianças que frequentam as pré-escolas” (KUHLMANN JR., 2000b, p. 15). Para esse autor, nas instituições de Educação Infantil:

O currículo ora mimetiza um modelo de escola de ensino fundamental, ora se subordina à ideia de um desenvolvimento intelectual abstrato, que proporcionaria à criança construir os conhecimentos pelo exercício da formulação e da verificação de hipóteses, como se estes fossem verdades perenes a se descobrir em um jogo com materiais froebelianos (KUHLMANN JR., 2000b, p. 15).

Durante os anos 1980, diversas e importantes pesquisas foram realizadas para comprovar a relevância dos seis primeiros anos de vida para o

desenvolvimento humano, mas até 1988 a criança brasileira com menos de sete anos de idade não tinha direito à educação. Após um período de mais de vinte anos de ditadura militar, a Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988 legalizou a redemocratização do país (BRASIL, 1988). Considerada por Ulisses Guimarães como a Constituição Cidadã, a Carta Magna de 1988 passou a assegurar o atendimento a crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas, reconhecendo pela primeira vez a Educação Infantil como um direito da criança, uma opção da família e um dever do Estado.

Em 1996, conclui-se a redação final da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso e seu ministro da educação Paulo Renato Souza. Com a aprovação dessa lei, a Educação Infantil passa a ser definida como a primeira etapa da Educação Básica. A Seção II dessa lei destina-se à Educação Infantil. Em seu artigo 29 define originalmente que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

A Educação Infantil passou, portanto, a integrar a política nacional de educação, tendo por orientação o princípio de que essas instituições destinadas às crianças menores de sete anos não apenas deveriam desempenhar atividades relacionadas ao cuidar, mas simultaneamente desenvolver um trabalho educacional.

Na quarta última parte dos anos 1900, a educação infantil brasileira vive intensas transformações. É durante o regime militar, que tantos prejuízos trouxe para a sociedade e para a educação brasileiras, que se inicia esta nova fase, que terá seus marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A legislação nacional passa a reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, são parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica (KUHLMANN JR., 2000a, p.14).

Podemos considerar, assim como Campos, Rosemberg & Ferreira (1995), que a inserção do atendimento em creches e pré-escolas à área da educação representa avanços no caminhar para a superação do caráter assistencialista predominante nos anos anteriores à Constituição, sobretudo no caso específico das creches, que eram vinculadas às áreas de assistência social.

Durante os anos 1998 e 1999, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação discutiu e aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação Infantil. Redigida com caráter mandatório, essas diretrizes são, desde então, acatadas em âmbito nacional por todas as instituições de Educação Infantil integrantes dos diversos sistemas de ensino.

Em seu artigo 2º, as Diretrizes Curriculares Nacionais apresentam a constituição de sua doutrina pautada em princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Básica, empenhados em organizar, articular, desenvolver e avaliar as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil.

Segundo Cerisara (2002), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil proporcionam o incentivo e a orientação de projetos educacionais pedagógicos voltados para a formação integral da criança. Segundo a autora, as Diretrizes permitem a autoria desses projetos por parte dos envolvidos na Educação Infantil, ou seja, as famílias, os professores e as próprias crianças.

Os documentos efetuados em órgãos de planejamento e execução da política educacional, com o intuito de oferecer diretrizes para as instituições de atendimento de zero a seis anos, enfatizam o binômio cuidar e educar permeado pela linguagem lúdica, como funções complementares e indissociáveis nas instituições de creches e pré-escolas.

O referido binômio, inspirado na expressão *educare* – que significa *extrair o que está dentro* –, assinala a integração entre educação e cuidado. “A expressão [educar-cuidar] tem o objetivo de trazer à tona o núcleo do trabalho pedagógico consequente com a criança pequena. Educá-la é algo integrado ao cuidá-la.” (KUHLMANN JR., 1999, p. 60).

Educar é criar condições para que a criança se aproprie de formas de agir e de significações presentes em seu meio social, entre elas as linguagens, formas estas que a levam a se constituir como um sujeito histórico. Nessa perspectiva, é indispensável e urgente entender que:

Olhar a Educação Infantil, enxergá-la em sua complexidade e sua singularidade significa buscar entendê-la em sua característica de formação de crianças entre o zero e os seis anos de idade, constituindo espaços e tempos, procedimentos e instrumentos, atividades e jogos, experiências e vivências em que o cuidar possa oferecer condições para que o educar possa acontecer e o educar possa prover condições de cuidado, respeitando a criança em suas inúmeras linguagens e no seu vínculo estreito com a ludicidade (ANGOTTI, 2006, p. 25).

A instituição de Educação Infantil tem, portanto, em suas prescrições legais e norteadoras, uma nova finalidade que é a de educar e cuidar da criança e não apenas se constituir em um espaço em que a mãe poder deixar seu filho para ingressar no mercado de trabalho. Deixa assim de ser entendida como um

“depósito de crianças que necessitam de assistências básicas” (concepção que perpetuou por um bom período histórico) para realizar um trabalho que favoreça o desenvolvimento integral dos educandos.

Ao abordar os vários aspectos do desenvolvimento humano como dimensões interligadas e não áreas estanques, a nova Lei de Diretrizes e Bases norteia o caráter educacional da Educação Infantil e “evidencia a necessidade de se considerar a criança como um todo, para promover seu desenvolvimento integral e sua inserção na esfera pública” (BRASIL, 2006, p. 10).

Em 9 de janeiro de 2001 é aprovada, pelo então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, a Lei 10.172 (Plano Nacional de Educação), com o objetivo principal de estabelecer metas para todos os níveis de ensino, estabelecendo originalmente 26 metas destinadas à Educação Infantil para serem alcançadas em seu tempo de vigência, ou seja, até o ano de 2010. O documento reconhece as fases de desenvolvimento infantil e defende a importância de um processo educacional nos primeiros seis anos de vida voltado para as diferentes linguagens, afirmando que:

Se a inteligência se forma a partir do nascimento e se há “janelas de oportunidade” na infância quando um determinado estímulo ou experiência exerce maior influência sobre a inteligência do que em qualquer outra época da vida, descuidar desse período significa desperdiçar um imenso potencial humano. Ao contrário, atendê-la com profissionais especializados capazes de fazer a mediação entre o que a criança já conhece e o que pode conhecer significa investir no desenvolvimento humano de forma inusitada. Hoje se sabe que há períodos cruciais no desenvolvimento, durante os quais o ambiente pode influenciar a maneira como o cérebro é ativado para exercer funções em áreas como a matemática, a linguagem, a música. Se essas oportunidades forem perdidas, será muito mais difícil obter os mesmos resultados mais tarde (BRASIL, 2001, p. 5).

O recorte sobre a trajetória histórica da Educação Infantil apresentado brevemente até aqui nos permite observar seu reconhecimento enquanto espaço de convívio da criança, sujeito de direitos, com seus pares e também enquanto um nível de ensino que possui necessidades específicas para desempenhar o trabalho educacional destinado à faixa etária que atende. “[...] as pesquisas sobre produção das culturas infantis, história da infância brasileira e pedagogia da infância, realizadas nos últimos anos, demonstram a amplitude e a complexidade desse conhecimento” (BRASIL, 2006, p. 7).

O atendimento da criança menor tem um significado diferenciado quando é fundamentado em uma concepção de criança cidadã já ao nascer, que constrói seu próprio conhecimento. Assim, a Educação Infantil é vista como um espaço socioeducativo que se destina a atender crianças que produzem conhecimento.

As instituições de Educação Infantil devem, portanto, buscar promover em suas propostas pedagógicas práticas de educação e cuidados que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo-linguístico e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo e indivisível.

Trata-se de um período educacional fundamental para o desenvolvimento da pessoa e da sociedade. Tem o compromisso de qualificar o processo de inserção da criança no mundo do conhecimento, dos sentidos e percepções, das expressões e das linguagens que poderão permitir a construção da identidade da criança e desta em seu grupo sociocultural.

3.3.2 Múltiplas linguagens e o modelo curricular brasileiro: pontos e contrapontos

Se perdermos o coração da nossa infância, se deixarmos de guardar no nosso peito precário de adultos aquela chama que é ainda uma recordação de quando fomos divinos, de que maneira nos poderemos aproximar da infância, e como a vamos olhar, se os nossos próprios olhos morrem, também, com a morte do nosso coração? (MEIRELES, 2001, p. 24).

Pontos...

Na busca pela compreensão e comunicação com a realidade que se apresenta em nosso entorno, nós, seres humanos, podemos fazer uso de múltiplas linguagens. A linguagem é “uma dimensão de nossa existência” (CHAUÍ, 2001, p. 151), e cada linguagem exprime intenções, pretensões, menções ao tipo de mensagem que se propõe a comunicar e ao tipo de homem, de mundo e de sociedade que cada uma veicula. Trata-se, portanto, de uma atividade de criação, interpretação e decifração de significados, a qual pode ser feita “miticamente ou logicamente, magicamente ou racionalmente, simbolicamente ou conceitualmente” (CHAUÍ, 2001, p. 151).

Observa-se um movimento histórico em defesa do desenvolvimento do ser humano em sua magnitude e integridade, que vai muito além de sua capacidade de ler, escrever.

Diferentes teóricos ao longo dos tempos argumentaram sobre o desenvolvimento e a educação da criança pequena, colocando em destaque o papel das múltiplas linguagens e apontando caminhos pedagógicos que delas usufruam. Abarcam, assim, o respeito pela infância e por uma corporeidade infantil edificada em alicerces como a imaginação, a arte e a ludicidade.

Vygotski (1998) defende a importância de se permitir nas escolas um trabalho pedagógico voltado para todas as possibilidades de criação e expressão infantil, que abarca desde a mais simples gestualidade. “O gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança, assim como uma semente contém um carvalho” (VYGOTSKI, 1998, p. 141). Para Vygotski (1998), os gestos têm o significado de uma escrita no ar. É uma maneira de simbolizar atos, ações, sentimentos e objetos dentro do imaginário. Os desenhos infantis, por exemplo, são entendidos pelo autor como gestos ou tentativas de simbolizar a linguagem oral e também como um primeiro estágio no desenvolvimento da linguagem escrita.

Assim como no brincar, também no desenho o significado surge, inicialmente, como um simbolismo de primeira ordem. Como já dissemos, os primeiros desenhos surgem como resultados de gestos manuais (gestos de mãos adequadamente equipadas com lápis); e o gesto, como vimos, constitui a primeira representação do significado. É somente mais tarde que, independentemente, a representação gráfica começa a designar algum objeto. A natureza dessa relação é que aos rabiscos já feitos no papel dá-se um nome apropriado (VYGOTSKI, 1998, p. 146).

No processo educativo e de formação infantil, as linguagens, sobretudo as simbólicas (como a corporal, dramática, plástica, gráfica, sonora/musical, lúdica etc.), auferem grande relevância, exercitando diversas habilidades expressivas e se configurando como uma forma de leitura significativa de mundo.

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

A Educação Infantil brasileira, influenciada por modelos curriculares de diferentes países (entre eles Itália, Portugal e Espanha), procura construir uma identidade própria, respaldando-se para tanto em legislações e documentos que visam esclarecer e pontuar as necessidades e os direitos infantis, assim como orientar as práticas pedagógicas de tão importante etapa da Educação Básica.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI),¹⁴ publicado em 1998, mesmo não sendo de caráter mandatório, tornou-se um marco para a Educação Infantil ao rever as concepções de criança, educação e linguagem.

O Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas

14 O RCNEI integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação, atendendo às determinações da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (BRASIL, 1998, p. 5).

Considerando que “as crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio” (BRASIL, 1998, p. 21), e que as situações de aprendizagens “devem estar baseadas não apenas nas propostas dos professores, mas, essencialmente, na escuta das crianças e na compreensão do papel que desempenham a experimentação e o erro na construção do conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 30), o RCNEI foi o primeiro documento oficial brasileiro a trazer subsídios para o trabalho pedagógico com as múltiplas linguagens visando à qualidade e ao desenvolvimento integral da criança.

Até o momento da referida publicação, o termo linguagem, que se apresentava geralmente no singular e se referia à oralidade e à escrita, passou a ser difundido no plural, incluindo em seu arcabouço também as linguagens não verbais, como movimento, desenho, pintura, modelagem, colagem, música, dança, brincadeira, escultura, construção, fotografia, ilustração, cinema.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil representam outro documento que baliza as propostas curriculares da Educação Infantil brasileira. Publicados em 2006, os Parâmetros priorizam um atendimento educativo às crianças de zero a cinco anos, com destaque às múltiplas linguagens da aprendizagem, destacando que as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem permitir a interação com as diversas áreas do conhecimento e o atendimento das necessidades e características das crianças.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, seguindo o que consta na legislação brasileira, apontam também para que propostas pedagógicas da Educação Infantil façam uso de diferentes metodologias, espaços, circunstâncias e materiais para o desenvolvimento de suas atividades, visando desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão em suas múltiplas linguagens (corporal, plástica, verbal, musical, escrita, virtual etc.), possibilitando que a criança expresse seus sentimentos e pensamentos.

É importante lembrarmos aqui que a criança explora as possibilidades expressivas das linguagens de maneira inter-relacionada. Assim sendo, o planejamento educativo não deve abordar as linguagens de modo isolado ou disciplinar. As atividades devem contextualizar-se a serviço das interações, da criação e da expressão infantis, da curiosidade por conhecer-se e conhecer o mundo, portanto, de significativas aprendizagens.

Diante dos pontos que foram apresentados, evidencia-se a necessidade de atentarmos para o atendimento oferecido às crianças por meio das propostas

curriculares e ações pedagógicas na Educação Infantil, uma vez que as experiências vividas na infância deixam marcas em nossa vida, as quais mesmo sem sabermos trazemos nos gestos, nas falas e nos costumes. Trata-se de uma herança guardada em nossa memória, que faz parte de nossa história pessoal e social.

Contrapontos...

Como apresentado anteriormente, a criança não se define por apenas uma forma de linguagem; porém, observa-se que em muitas realidades educacionais essas linguagens podem ser constantemente secundarizadas ou mesmo esquecidas por serem muitas vezes, segundo Mello (2005), consideradas pelas escolas como improdutivas.

A hierarquia que muitas vezes se apresenta nos trabalhos com as linguagens parece ser decorrente de concepções que mantêm a preeminência da linguagem escrita em detrimento de outras formas de linguagem, como se somente essa manifestação linguística fosse importante no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Mello (2005), apoiada em estudos da psicologia histórico-cultural, afirma que grande parte da educação que está sendo oferecida para as crianças na Educação Infantil se ancora em práticas equivocadas e restritas, que não utilizam com propriedade os conhecimentos sobre a formação e o desenvolvimento da inteligência e da personalidade infantil e que desconsideram as necessidades da infância. Nas palavras da autora,

temos contaminado, por assim dizer, a educação infantil com as tarefas do ensino fundamental, e levando em conta os novos conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento das crianças, trata-se de fazer o inverso: deixar contaminar o ensino fundamental com atividades que julgamos típicas da educação infantil – ainda que, muitas vezes, nem na educação infantil reservemos tempo para elas (MELLO, 2005, p. 24).

Apontamos aqui para a importância de um embasamento curricular e pedagógico em que as múltiplas linguagens estejam igualmente presentes na vivência infantil escolar.

Cabem às diversas instâncias sociais, e principalmente aos espaços educacionais voltados para a Educação Infantil, assegurarem à criança o direito ao exercício de todas as suas formas de expressão, possibilitando a ela diversificadas vivências e contribuindo para sua formação como ser humano participante da sociedade em que vive.

3.3.3 As múltiplas linguagens no modelo pedagógico de Reggio Emilia

*Ao contrário, as cem existem
A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos.
Cem pensamentos.
Cem modos de pensar, de jogar e de falar.
Cem sempre.
Cem modos de escutar, de maravilhar de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir.
Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens (e depois cem, cem, cem).
Mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos,
De fazer sem a cabeça,
De escutar e de não falar,
De compreender sem alegrias,
De amar e de maravilhar-se
Só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe: de descobrir um mundo que já existe
E de cem
Roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a
imaginação,
o céu e a terra, a razão e o sonho,
São coisas que não estão juntas.
Dizem-lhe, enfim, que as cem não existem.
A criança diz:
Ao contrário, as cem existem.
(MALAGUZZI apud EDWARDS, GANDINI & FORMAN, 1999).¹⁵*

O programa para a primeira infância realizado em Reggio Emilia (Itália) tornou-se reconhecido como um dos melhores sistemas educacionais no mundo e abarca pressupostos e intencionalidades que referenciam a identidade que a Educação Infantil brasileira vem tentando construir. O principal idealizador da Pedagogia em Reggio Emilia foi Loris Malaguzzi:

A partir do final da Segunda Guerra Mundial, nosso “professor primário” vai cursar psicologia em Roma quando inicia em Villa Cella aquela que será sua aventura de Reggio Emilia. Comunista, feminista, “criancista”, vai revolucionar de vez o conceito de infância como “pré-pessoa”, apenas como um “vir a ser adulto” (FARIA, 2007, p. 277).

15 Poesia de Loris Malaguzzi, *Invece il cento c'è*, publicada na obra *I cento linguaggi dei bambini*, de Edwards, Gandini, & Forman (Edizione Junior: Bologna, Itália, 1995), a qual foi publicada em português em 1999 pelas Artes Médicas como *As Cem Linguagens da Criança*.

A visão de escola enquanto promotora de transformação social e a Educação Infantil concatenada por meio de contextos integrados com a comunidade e a família são marcos na proposta italiana em questão.

A participação dos pais na vida da escola da infância vem enquadrada no mais amplo processo de descentralização e democratização do Estado, que encontra na instituição dos conselhos de bairro e, conseqüentemente, nos comitês escola-sociedade uma de suas expressões mais significativas (FARIA, 2007, p. 280).

A interação e o relacionamento existentes entre as crianças e os adultos/professores têm seu embasamento em um intercâmbio constante que permeia as decisões acerca de todo o universo pedagógico. A criança tem, assim, a oportunidade de participar das decisões da escola e de estar engajada nas temáticas a serem estudadas, sendo constantemente encorajada a expor seus pensamentos e manifestar suas sugestões para soluções de problemas.

A mente dos adultos e das crianças está direcionada ao interesse de ambos. Tanto as crianças quanto os professores parecem estar igualmente envolvidos com o progresso do trabalho, com as ideias a serem exploradas, com as técnicas e materiais a serem usados e com o progresso dos próprios projetos (EDWARDS, GANDINI & FORMAN, 1999, p. 47).

O legado de Malaguzzi reconhece a criança como um ser protagonista de sua própria história e produtor de cultura, com características próprias e definidoras como sua natureza ativa, sua capacidade inventiva, sua curiosidade e necessidade de expressão.

O modelo curricular de Reggio Emilia considera, portanto, as múltiplas linguagens como cerne da organização do trabalho da Educação Infantil e promove uma educação capaz de valorizar a criança e o arcabouço cultural pertencente à infância.

Há séculos que as crianças esperam ter credibilidade. Credibilidade nos seus talentos, nas suas sensibilidades, nas suas inteligências criativas, no desejo de entender o mundo. É necessário que se entenda que isso que elas querem é demonstrar aquilo que sabem fazer. Elas têm cem linguagens a serem aprendidas e também a serem mostradas. A paixão pelo conhecimento é intrínseca a elas. Em Reggio Emilia, acreditamos nas crianças. Se acreditamos nelas, devemos mudar muitas coisas (MALAGUZZI apud FARIA, 2007, p. 278).

Essa abordagem incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica. “As crianças

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

No campo curricular, os pressupostos sobre as cem linguagens como uma forma de se fazer entender e de entender os outros e o mundo apresentam-se constituídos no trabalho com projetos. "Os projectos constituem estudos em profundidade de conceitos, ideias, interesses que emergem no âmbito do grupo – as crianças e os professores" (FORMOSINHO-OLIVEIRA, 2007, p. 112).

Prioriza-se aí outro pressuposto relevante: o registro das ideias e das atividades. Uma documentação que pode fazer uso da linguagem escrita, mas também da pictórica, da visual, entre outras. "A documentação era vista então como uma possibilidade democrática de informação ao público sobre os documentos da escola" (EDWARDS, GANDINI & FORMAN, 1999, p. 131).

Trata-se de um processo educativo que une a criatividade e a elaboração mental; a ludicidade e o pensamento. Como podemos apreciar nas palavras do próprio Malaguzzi, em entrevista a Lella Gandini:

Uma vez que consideramos a criatividade sagrada, não a consideramos extraordinária, mas em vez disso, propensa a emergir da experiência diária. [...] temos tentado compreender como devem ser revisadas sem deixar o mito da espontaneidade, que frequentemente acompanha os mitos da criatividade, engane-nos. Estamos convencidos de que entre as capacidades intelectuais básicas e a criatividade, [...] não existe oposição, mas em vez disso, complementaridade. O espírito lúdico pode invadir também a formação e a construção do pensamento (MALAGUZZI apud EDWARDS, GANDINI & FORMAN, 1999, p. 87).

Reggio Emilia enfatiza um modelo curricular no qual a concepção educacional pressupõe não só a organização das situações de cuidados, mas também de situações de aprendizagens orientadas de forma que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal (ser e estar com os outros em atitude de aceitação, respeito e confiança) e sobretudo para o desenvolvimento das capacidades criadoras infantis, considerando a arte como linguagem integradora do currículo.

A arte e a estética são vistas como uma parte central da maneira como as crianças percebem e representam seu mundo. A arte não é vista como uma parte separada do currículo, mas ao invés disso é vista como uma parte integral da aprendizagem cognitiva/simbólica plena da criança em desenvolvimento. O trabalho das crianças não é casualmente criado, mas é o resultado

de uma exploração guiada de temas e eventos relevantes para a vida das crianças e da comunidade mais ampla [...] (EDWARDS, GANDINI & FORMAN, 1999, p. 254).

Acreditando ser a arte a linguagem que entremeia as experiências vividas pelos pequenos, a proposta curricular de Malaguzzi utiliza-se do denominado *atelier* ou *ateliê*, que “nasce já incluso no projeto geral da Educação Infantil, fisicamente incluído em cada pré-escola e, desde os anos 1970, também na creche” (FARIA, 2007, p. 280). Os *ateliers* representam para Malaguzzi uma nova forma de organização escolar, uma tentativa de superar ideias e práticas consideradas por ele como ultrapassadas. Espaços ricos em materiais, onde projetos educativos desafiadores, instigantes e ricos em recursos expressivos podem aflorar e diferentes linguagens infantis podem ser exploradas por meio de técnicas criativas.

Não escondo a imensa esperança que investimos na criação do *atelier* [...] criando um novo tipo de escola, composta inteiramente por laboratórios similares a *ateliers*. Teríamos construído uma escola feita de espaços onde as mãos das crianças pudessem estar ativas para “criar o caos” [...]. Sem possibilidade para o tédio, as mãos e as mentes se engajariam com uma alegria intensa e libertadora (MALAGUZZI apud EDWARDS, GANDINI & FORMAN, 1999, p. 83-84, grifos do autor).

Tal modelo curricular busca instalar nas escolas públicas municipais um projeto de escola infantil no qual as crianças manifestam, expressam e registram suas ideias, entendimentos, observações, recordações, sentimentos, permitindo que elas sejam contempladas em todas as suas vozes. “Levando-as a níveis surpreendentes de habilidades simbólicas e de criatividade” (EDWARDS, GANDINI & FORMAN, 1999, p. 21).

A preocupação com a dimensão estética do conhecimento evidencia-se em toda a proposta de Malaguzzi, desde a preparação do ambiente, englobando o mobiliário, os materiais e os objetos, até o desenvolvimento das experiências de aprendizagem e seus respectivos registros. Trata-se de um estado de ânimo denominado por seu idealizador de “vibração estética” que “impulsiona a melhorar as construções da nossa sensibilidade interpretativa e criativa, a descobrir os valores e os efeitos do prazer que suscitam em nós e nos outros: um ‘atrevimento’ para seduzir e serem seduzidos” (MALAGUZZI, 2001 apud FORMOSINHO-OLIVEIRA, 2007, p. 101).

Segundo Formosinho-Oliveira (2007), o grande desafio lançado por Malaguzzi à escola e à educação é criar mecanismos para fomentar as condições necessárias para que a criança sinta essa sedução estética.

3.4 Considerações finais

Nesta unidade debruçamos nossos estudos sobre as múltiplas linguagens abordadas na educação das crianças pequenas e, para tanto, refletimos sobre as concepções de criança, infância e educação que balizam o modelo curricular brasileiro para a Educação Infantil. Apresentamos também alguns dos principais pressupostos teóricos que fundamentam a proposta Reggio Emilia e pudemos perceber o papel relevante que o trabalho com as linguagens ocupa nessa proposta.

Estimular o trabalho com as múltiplas linguagens na Educação Infantil significa, dentre outros aspectos, oportunizar à infância o desenvolvimento de uma leitura reflexiva e crítica de mundo, a serviço de uma formação que busque identificar fenômenos, estabelecer relações e elaborar conhecimento a partir do que se vive e observa. Trata-se de uma compreensão de infância protagonista de história social e imersa na cultura.

Diante dos apontamentos levantados e discutidos teoricamente ao longo deste estudo, pudemos perceber, entretanto, que no cotidiano da Educação Infantil brasileira os esforços efetivamente empreendidos nas propostas curriculares e ações pedagógicas parecem ainda não serem suficientes para garantir que a cultura das múltiplas linguagens prepondere sobre a cultura da leitura e escrita.

O caráter de produtividade de que a leitura e a escrita acabam muitas vezes se revestindo na sala de aula é incoerente com a concepção de criança que defendemos.

Nossa realidade parece ainda apontar a necessidade de uma ação conjunta, uma junção de forças para o processo de valorização da infância e para a estruturação de propostas pedagógicas originadas de atividades lúdicas, corporais e artísticas. Um desafio! Porém, “não é o desafio que define quem somos nem o que somos capazes de ser, mas como enfrentamos esse desafio: podemos incendiar as ruínas ou construir, através delas e passo a passo, um caminho que nos leve à liberdade” (BACH, 1978, p. 61).

3.5 Estudos complementares

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Parecer CNE/CEB 22/98. Brasília, 17 de dezembro de 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

FRIEDMANN, A. *O universo simbólico da criança: olhares sensíveis para a infância*. Petrópolis: Vozes, 2005.

JUNQUEIRA FILHO, G. A. *Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KUHLMANN JR., M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIMA, E. S. *A criança pequena e suas linguagens*. São Paulo: Sobradinho, 2003.

MASCIOLI, S. Z. As brincadeiras de roda: vamos todos cirandar. In: ANGOTTI, M. (Org.). *Educação infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento*. Campinas: Alínea, 2009. p. 117-129.

3.6 Referências

ALBANO, A. A. Pensando artes visuais na educação. In: GONÇALVES, T. F.; DIAS, A. R. (Org.). *Entre linhas, formas e cores: arte na escola*. Campinas: Papyrus, 2010. p. 49-63.

ANGOTTI, M. (Org.). *Educação infantil: para que, para quem e por quê?* Campinas: Alínea, 2006.

BACH, Richard. *Nada por acaso*. São Paulo: Hemus, 1978.

BONDIOLI, A.; MANTOVANNI, S. *Manual de educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, 05 out. 1988.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SE, v. 1-2, 2006.

_____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 1998. v. 1.

_____. Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, 10 jan. 2001.

CERISARA, A. B. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 jun. 2013.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2001.

DANTAS, H. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *O Brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2002.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FARIA, A. L. G. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. IN: FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). *Pedagogias(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FORMOSINHO-OLIVEIRA, J. (Org.); LINO, D.; NIZA, S. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*. 3. ed. Portugal: Porto, 2007.

KUHLMANN JR., M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

- _____. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 4-18, maio/ago. 2000a.
- _____. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. *500 Anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.
- KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 18, n. 60, p. 15-35, dez. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301997000300002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 11 jun. 2013.
- MEIRELES, C. Coração da Infância. In: _____. *Crônicas de Educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. v. 4. (publicado no Diário de Notícias, 04 nov. 1931).
- MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Org.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 23-40. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção dos Direitos da Criança*. Unicef, 1989.
- PETROVSKI, A. *Psicologia General: Manual didático para os institutos de pedagogia*. Moscou: Progresso, 1980.
- VYGOTSKI, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal, 1982.
- _____. *A Formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998
- ZABALZA, M. A. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Maria do Carmo Monteiro Kobayashi

UNIDADE 4

Brincar como linguagem privilegiada no trabalho pedagógico com a criança

4.1 Primeiras palavras

Alegro-me por ter sido convidada a falar sobre *brincar como linguagem privilegiada no trabalho pedagógico com a criança*, pois este é o desafio que vivo desde que ingressei nesse nível de ensino há alguns anos como professora da Rede Municipal de Educação de Bauru, mais precisamente na Educação Infantil. A docência na Educação Infantil, longe de ser tarefa fácil, requer um profissional de formação ímpar para o educar e o cuidar. Foi-se o tempo em que, para atender as crianças pequenas em instituições escolares, bastava alguém que gostasse delas. A Educação Infantil passa por mudanças significativas, e a legislação referente a esse nível de ensino trouxe mudanças cuja validade ainda questionamos. Por outro lado, não cabe somente à escola educar e cuidar, esse é um exercício entre a família, a escola e a sociedade.

Nesse sentido, a ação lúdica da criança é uma área privilegiada de estudos a ser destacada, principalmente, na Educação Infantil. Quando me refiro à ludicidade, penso nos objetos lúdicos como os brinquedos, jogos, histórias infantis, músicas, danças, desenhos etc., os quais apoiam a aquisição e a organização de experiências da criança no mundo ao seu redor. Entretanto, para isso é preciso garantir tempos, espaços e materiais que apoiem a ação lúdica. A quem compete fazer isso? Ao adulto! Pais, parentes, professores, políticos, ou seja, todos nós que somos responsáveis por educar e cuidar das crianças vamos possibilitar e apoiar a ação lúdica em casa, na escola e nos diferentes espaços de convivência. Assim, neste texto apresentamos orientações para a seleção, organização e avaliação de usos dos objetos lúdicos na Educação Infantil.

4.2 Problematizando o tema

Do que, onde e com quem você brincava e jogava quando era criança? Quais eram os objetos que utilizava? As brincadeiras e jogos que você realizava na sua infância são os mesmos que você presencia com as crianças hoje? Você conhecia na escola ou em casa brinquedos e jogos educativos e/ou pedagógicos?

Para responder a essas questões é preciso verificar quais são os nossos conhecimentos sobre a criação ou ação lúdica do brincar e do jogar com a criança. É recorrente o discurso de que brincar e jogar são próprios de crianças, afirmação perigosa, já que, se a levarmos ao pé da letra, é só deixar as crianças livres com alguns suportes e elas “naturalmente” desencadearão ações lúdicas. Outro equívoco é o mito do brinquedo e jogo pedagógico e/ou educativo. Essas afirmações são derivadas de fontes pouco confiáveis: a primeira é desconstruída por estudos de vários pesquisadores, entre eles Brougère (2001), que nos mostra que desde o nascimento as crianças estão inseridas no meio social

e que seus comportamentos são resultados das relações estabelecidas entre elas, as pessoas e os objetos ao seu redor, o jogo e a brincadeira, os quais se realizam a partir de longos processos marcados por relações interindividuais que, por isso, são culturais.

Quanto ao questionamento por parte dos pais e professores sobre a importância do brinquedo e do jogo educativo e/ou pedagógico e seu valor no processo ensino-aprendizagem, notamos que eles são tidos como sem valor algum. Por que tanto radicalismo? Primeiro porque esses objetos são pedagógicos e educativos sob o olhar do educador, orientado a analisar quais são as habilidades e competências cognitivas, afetivas, motoras, motrizes, sociais, linguísticas e tantas outras que se põem em ação quando a criança brinca ou joga! Para a criança, o brinquedo e o jogo são simplesmente ações lúdicas. Muitas teorias tentam explicar a razão de as crianças brincarem e jogarem, entretanto, o foco aqui é pensar como oportunizar a brincadeira e o jogo na escola.

4.3 Brincar e jogar na Educação Infantil

As mudanças econômicas e/ou culturais contínuas trouxeram transformações na estrutura e no funcionamento das famílias e, conseqüentemente, na educação das crianças pequenas em todas as camadas sociais. Em decorrência dessas transformações, ocorreu um aumento na procura de instituições para os cuidados e a educação dessas crianças.

No Brasil, no século XX, principalmente no seu último quartel, as políticas públicas referentes à educação e aos cuidados das crianças trouxeram mudanças que até então não existiam. A Constituição de 1988, que definiu a Educação Infantil como um direito da criança e um dever do Estado; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 –, que regulamentou os artigos da Constituição Federal e especificou os mecanismos que possibilitam a exigência legal dos direitos da criança; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, na qual a Educação Infantil, finalmente, passa a fazer parte da etapa inicial da Educação Básica do sistema educacional brasileiro.

Garantir o direito à educação nos primeiros anos de vida não é suficiente, é preciso apontar para uma série de fatores na qualidade da Educação Infantil, como fizeram as pesquisadoras Malta & Rosenberg (2009), em *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Nesse documento, são apresentados os indicadores pelos quais podemos avaliar se uma creche respeita a criança e critérios como o *direito de brincar*, a atenção individual, o ambiente seguro e estimulante, o contato com a natureza, entre outros.

Entretanto, não basta somente a creche ou pré-escola garantir o direito da criança ao brincar, pois é preciso que a sociedade como um todo esteja ciente e favoreça tal direito. Assim, compete à “comunidade didática” (EDWARDS, GANDINI & FORMAN, 1999), que envolve pais, professores, membros da comunidade e crianças, garantir e fazer valer tal direito. Quais são os direitos que as crianças têm assegurados, cotidianamente, e que podemos listar do rol que se segue?

Nossas crianças têm direito à brincadeira

- Os brinquedos estão disponíveis às crianças em todos os momentos
- Os brinquedos são guardados em locais de livre acesso às crianças
- Os brinquedos são guardados com carinho, de forma organizada
- As rotinas da creche são flexíveis e reservam períodos longos para as brincadeiras livres das crianças
- As famílias recebem orientação sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil
- Ajudamos as crianças a aprender a guardar os brinquedos nos lugares apropriados
- As salas onde as crianças ficam estão arrumadas de forma a facilitar brincadeiras espontâneas e interativas
- Ajudamos as crianças a aprender a usar brinquedos novos
- Os adultos também propõem brincadeiras às crianças
- Os espaços externos permitem as brincadeiras das crianças
- As crianças maiores podem organizar os seus jogos de bola, inclusive futebol
- As meninas também participam de jogos que desenvolvem os movimentos amplos: correr, jogar, pular
- Demonstramos o valor que damos às brincadeiras infantis participando delas sempre que as crianças pedem
- Os adultos também acatam as brincadeiras propostas pelas crianças (MALTA & ROSEMBERG, 2009, p. 14).

Outro documento de suma importância para esse nível de ensino são as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (BRASIL, 2010), fixadas a partir da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, mas ainda pouco conhecidas pelos professores. O documento aponta que as práticas pedagógicas “que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as *interações* e as *brincadeiras*” (BRASIL, 2010, p. 25, grifos do autor).

O apoio às ações lúdicas nos impõe uma série de questionamentos: como acreditamos que as crianças aprendem? Como um bebê se relaciona com o mundo ao seu redor? O que ele sabe fazer? Quais são as conquistas nos três primeiros meses de vida? Como os bebês aprendem? E as crianças maiores? Quais características tem a criança? Pega os objetos e leva à boca? Corre?

Pula? Desloca-se sozinha? O que ela sabe fazer só? Quais os perigos mais frequentes aos quais ela está exposta nesse período? Você conhece as normas de segurança relativas aos objetos da criança e à própria criança? Quais as possíveis formas de prevenção de acidentes? A escola permite que a criança brinque? Depois dessas e outras perguntas, o que indicar, o que oferecer? Quantas vezes não presenciamos campanhas nas quais se coletam brinquedos, jogos e livros para as escolas?

4.3.1 Brincar e jogar na Educação Infantil: a criança como protagonista

Conhecer as características do desenvolvimento/crescimento infantil e sua relação com as ações lúdicas nos orienta na compreensão do brincar e jogar como linguagem privilegiada da criança, permitindo-nos, assim, apoiar as experiências essenciais em cada tempo e lugar. Isso nos possibilita planejar, executar e avaliar as ações educativas propostas com nossos olhos voltados àqueles a quem essas ações se destinam (as crianças), para que possamos saber se essas experiências estão adequadas, se atingiram os objetivos para elas esperados e, principalmente, se atenderam aos interesses e às necessidades das crianças.

O desenvolvimento humano é um processo contínuo de mudanças. Esse processo possibilita a todos, ao longo de sua existência, adquirir estruturas físicas, psicológicas, linguísticas, afetivas, sociais, entre outras que proporcionam ao indivíduo interações com o ambiente, com os outros e consigo mesmo. Recorremos às Diretrizes Nacionais (BRASIL, 2010), que definem a criança como

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona, constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Estudiosos da criança como Piaget & Inhelder (1994) afirmam o seguinte:

No período que decorre entre o nascimento e aquisição da linguagem, a criança deve ser instigada pelo meio ao seu redor, pelas pessoas, pelos objetos e, principalmente, pelos brinquedos, que se dispostos para seu convívio, proporcionam prazer e promovem o seu desenvolvimento, já que esse momento é marcado por uma mudança extraordinária em um curto espaço de tempo, porém, [...] muitas vezes se avalia mal a sua importância, pois não é acompanhado de palavras que permitam seguir passo a passo o progresso da inteligência e dos sentimentos, como acontecerá mais tarde (PIAGET & INHELDER, 1994, p. 18).

Nesse período inicial da vida, quando a criança ainda não desenvolveu a linguagem oral, e são o choro, o riso, os movimentos das mãos, do corpo e a ecolalia as formas que ela tem de se comunicar e pelas quais as brincadeiras e os jogos acontecem entre olhares e gestos da mãe com o bebê ou a criança pequena na apresentação de brinquedos e materiais de diferentes texturas, cores e formatos, situações nas quais elas podem se comunicar, experimentar o mundo ao seu redor, provar os objetos quanto às suas características físicas, os limites que esses objetos lhes impõem, a aproximação dos outros, as situações de socialização nas interações que os brinquedos possibilitam, das brincadeiras mais simples ao início da regularidade do brincar que proporciona o começo do uso de regras. No caso dos bebês, isso se dá pela brincadeira de esconder-se atrás de um anteparo, de uma fralda – o conhecido “cuti – achou!”.

Em seus estudos, Piaget (1995) identificou três situações lúdicas nas crianças: a brincadeira prática, a brincadeira simbólica e os jogos com regras, e ainda um quarto tipo que são os jogos de acoplagem ou de construção, pouco explorados nessa teoria, sendo paralelos aos estágios do desenvolvimento intelectual identificados pelo autor – o estágio sensório-motor, o pré-operacional e o operacional concreto.

As categorias elaboradas por Piaget & Inhelder (1994) no curso do desenvolvimento infantil para os jogos são: de exercício, simbólicos e de regras. Os jogos de exercício são predominantes no período que antecede à linguagem, quando o bebê repete a ação pelo prazer de observar e agir sobre o objeto. Assim, por exemplo, ao tocar um móvel ao seu alcance por acaso, o bebê descobre a possibilidade de balançá-lo e volta a fazê-lo para repetir a ação. Os jogos simbólicos, mais conhecidos como faz de conta, são o auge do jogo infantil; são instituições nas quais a criança pode recriar situações, fatos, vivências, entre outros, e que são “indispensáveis ao equilíbrio afetivo e intelectual que possa dispor [...] para assimilar o real ao eu sem coações ou sanções” (PIAGET & INHELDER, 1994, p. 51). Os jogos de regras, como a própria denominação indica, implicam a submissão a regras, podendo ser estas das mais simples às mais complexas. Piaget (1995, p. 184) resume essa categoria de jogos em: “jogos de combinações sensório-motoras (corridas, jogos de bola de gude ou com bolas etc.) ou intelectuais (cartas, xadrez etc.), com competição dos indivíduos (sem o que a regra seria inútil) e regulamentados, quer por um código transmitido por gerações, quer por acordos momentâneos”.

Os jogos de construção ou de acoplagem inicialmente estão carregados de simbolismo lúdico, constatável ao presenciarmos uma criança montando uma espada do seu herói favorito, mas que, com o decorrer das experiências de construção de objetos, transformam-se em verdadeiras “oficinas” de construções de aviões, carros, cidades etc., como mostra Piaget (1995). Esses jogos hoje ocupam

um lugar de destaque na vida das crianças nas casas, espaços de brincar e, principalmente, nas escolas, popularizados pela marca Lego e suas imitações.

Outro teórico que estudou o jogo infantil foi Vigotsky (2003), que aponta por que muitos de nós já ouvimos falar sobre a importância de conhecer os interesses e as necessidades das crianças:

[...] o interesse é uma espécie de motor natural do comportamento infantil, é a fiel expressão de uma inclinação instintiva, o indicador de que a atividade da criança coincide com as suas necessidades orgânicas. Por isso, é fundamental que todo o sistema educativo e o ensino sejam construídos em função dos interesses infantis (VIGOTSKY, 2003, p. 100).

Assim, conhecer as características das crianças e seus interesses nos guia para que tenhamos o brincar como linguagem privilegiada no trabalho pedagógico. Para esse autor, há três tipos de jogos: o primeiro é aquele constituído pelas brincadeiras das crianças com diferentes tipos de objetos, o segundo é denominado construtivo, e o terceiro é o jogo de regras.

Cada grupo de jogos está relacionado às ações que a criança realiza com estes e ao que ela quer conhecer do mundo ao seu redor. Assim, o primeiro grupo serve para lançar e recuperar os objetos; enquanto a criança age com chocalhos, por exemplo, está aprendendo a ver e ouvir, pegar e soltar, tocar nas superfícies, para dominar com suas ações o objeto. As brincadeiras de esconder e escapar estão diretamente ligadas à elaboração das habilidades de situar e deslocar no ambiente. “Podemos dizer sem exagerar que quase todas as nossas reações mais fundamentais e profundas são elaboradas e criadas no processo do jogo infantil” (VIGOTSKY, 2003, p. 105). Nesse grupo de jogos estão também os de imitação, nos quais as crianças reproduzem e assimilam as atividades que observam nos adultos, aprendendo e desenvolvendo as habilidades mais primordiais para a sua vida adulta.

O grupo dos jogos construtivos, para Vigotsky (2003), é aquele que permite as primeiras organizações de atividades planejadas, com diversos materiais que requerem precisão de movimentos na montagem de objetos com a elaboração dos primeiros projetos. Esses jogos “são os organizadores e professores da experiência externa, assim como os anteriores organizavam a interna” (VIGOTSKY, 2003, p. 105).

Ao último grupo pertencem os jogos de regras. Vigotsky (2003) sabiamente os denomina de “escola superior de brincadeiras”, pois exigem do jogador sagacidade, sabedoria e visão do todo, já que levam à resolução de problemas mais complexos, sendo verdadeiras formas de lidar com as dificuldades que aparecerão no dia a dia.

A brincadeira prática inclui as brincadeiras de manipulação dos bebês e das crianças até a idade de começarem a caminhar. A brincadeira simbólica pode ser vista nos jogos dramáticos das crianças de jardim de infância e pré-escola. Durante e após o jardim de infância, as crianças gradualmente trocam o jogo dramático pelos jogos mais formais (SPODEK & SARACHO, 1998).

4.3.2 O apoio à ação lúdica: tempos, espaços e materiais

O envolvimento com a Educação Infantil na atuação como professor universitário, professor em formação inicial como nossos alunos de graduação, ou ainda professor em exercício nas escolas nos traz uma reflexão sobre nossas ações educativas. Nesse sentido, Zabalza (1998) aponta dez aspectos-chave para a Educação Infantil de qualidade, para abordar a questão do brincar como linguagem privilegiada e direito da criança, dos quais tomamos para a análise três: a organização dos espaços, as rotinas estáveis e os materiais diversificados.

Em relação à organização dos espaços, ele aponta para a necessidade de “espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados (facilmente identificáveis pelas crianças [...]). Também é importante que exista um espaço onde possam ser realizadas assembleias, dramatizações, atividades rítmicas, etc.” (ZABALZA, 1998, p. 50).

Para as crianças pequenas, a exploração do espaço torna-se uma novidade à medida que elas ganham autonomia e alcançam os objetos que veem e que chamam sua atenção pelas cores, formas, texturas, tamanhos, sonoridade etc. Depois, quando se deslocam em quadrupedia, momento no qual os objetos as desafiam a se deslocarem para pegá-los. Posteriormente, os primeiros passos e a liberdade de andar e correr por onde querem são motivos de alegria e brincadeira, mas também de cuidados por parte dos adultos, principalmente no que se refere a brinquedos como triciclos, cavalinhos e balanços, os quais põem em ação o corpo em movimento. Quando maiores, são as brincadeiras de faz de conta, as construções com os brinquedos de montagem ou acoplagem, a casinha da boneca, as amarelinhas e os jogos de percurso que convidam as crianças a brincar com seus pares.

Em relação às rotinas, Zabalza (1998) aponta a importância da organização das experiências cotidianas, o que permite às crianças conhecerem quais ações vão realizar, e em que momento, e substituírem “a incerteza do futuro (principalmente em relação às crianças que têm dificuldades para construir esquema temporal de médio prazo), no qual as ações na escola passam a ser previsíveis” (ZABALZA, 1998, p. 52). Para as ações lúdicas, como presenciamos nas escolas, os períodos curtos, os rodízios constantes de salas e de espaços

dificultam o início, desenvolvimento e término da brincadeira e dos jogos. Dar tempo para as crianças brincarem e jogarem é fundamental. As brincadeiras de faz de conta e casinha, por exemplo, necessitam de tempo para a sua organização. Muitas vezes a criança não percebe que a própria organização do espaço com seus utensílios já é a brincadeira!

Sobre os materiais diversificados, Zabalza (1998, p. 53) ressalta que “uma sala de Educação Infantil deve ser, antes de mais nada, um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação”. Para nós, materiais diversificados são aqueles que oportunizam a imaginação e a fantasia da criança. Se pudéssemos medir o potencial lúdico de um objeto, afirmaríamos com facilidade que, quanto mais possibilidades de brincar e jogar ele oferece, maior é seu potencial lúdico!

Quando se fala de brinquedos e jogos para escolas, é necessário fazer algumas advertências: esses objetos utilizados na escola são diferentes daqueles usados na casa das crianças. Nas escolas eles têm vida útil muito menor, pois são utilizados incansavelmente pelas crianças. Portanto, os professores devem estar atentos à manutenção constante dos acervos lúdicos, substituindo brinquedos e jogos que estejam quebrados ou com peças faltando. Outro item importante é relativo à disponibilidade desses brinquedos e jogos, os quais devem estar presentes em qualidade, quantidade e diversidade suficientes para que todas as crianças possam brincar sem se esquecer das normas de segurança.

Os acervos de objetos lúdicos são de suma importância para que a escola tenha vida, pois escolas e objetos lúdicos só têm razão de ser quando as crianças partilham com outras crianças e adultos de seus espaços objetos com tempo para desfrutá-los!

Sobre a aquisição do brinquedo institucional, Coelho (2013) aponta os seguintes indicadores:

- É desafiador, mas não frustra.
- Possui nível de complexidade adequado à idade.
- Atende a uma variedade de níveis de desenvolvimento.
- Tem design, cor, forma, texturas, variedade de materiais e estilo.
- Possibilita o trabalho com grupo de crianças.
- É durável para o uso esperado (COELHO, 2013, s/p).

Entretanto, se olharmos a diversidade de objetos que são suporte para a brincadeira e o jogo, veremos que é difícil para o adulto optar com propriedade pelos objetos a serem disponibilizados para as crianças, o que se torna mais fácil a partir do conhecimento de formas de organização desses objetos.

As formas de organização dos brinquedos e jogos ocorreram em diversas áreas do conhecimento, o que, segundo Caillois (1993 apud KOBAYASHI, 2009), poderia desanimar os estudiosos mais afoitos. No entanto, podemos assistir a tentativas de organizar esses objetos já no século XVI na literatura e na pintura:

A tentativa de realizar tal feito vem de longa data, François Rabelais (1494-1553), escritor francês do século XVI, publicou uma sátira à educação escolástica por meio da história de Pantagruel, filho do gigante Gargântua, no mesmo período em que Pieter Brueghel (1525?-1569), “O Velho”, brinda-nos com a obra *Jogos infantis*, na qual retrata, como Rabelais, um rol de brinquedos e jogos (KOBAYASHI, 2009, p. 14).

Na antropologia temos Roger Caillois (2003), que organizou os jogos em quatro categorias: *Agôn* – jogos nos quais vence o melhor por suas habilidades físicas ou intelectuais; *Alea* – jogos nos quais a sorte é o fator; *Mimicry* – jogos nos quais a fantasia é a alma do jogo, o fazer “passar-se por”; *Ilinix* – jogos que provocam um pânico temporário.

Os estudos da criança e dos objetos que estão diretamente ligados a ela estão marcados nos séculos XIX e, principalmente, XX pelos avanços em diversas áreas, tais como Antropologia, História, Medicina, Pedagogia, Psicologia, Sociologia, entre outras. Esses estudos colocaram em destaque os objetos que cercavam a criança, revelando a importância de cada um deles. O universo infantil, até então desconhecido, tem os brinquedos e os jogos apontados como parte fundamental de seu desenvolvimento e crescimento.

Atualmente, outras áreas de conhecimento, como a ergonomia e o design, têm adentrado o mundo dos brinquedos, jogos e livros. A obra *Das coisas nascem coisas*, do designer italiano Bruno Munari, é uma evidência disso e tem desafiado os projetistas de brinquedos, jogos e livros infantis a criarem objetos inovadores para a nova mentalidade “dinâmica e elástica”. Ainda em sua teoria, Munari (1998) cita as necessidades que o projetista deveria suprir ao elaborar um novo objeto:

[...] o projetista deve ser capaz de projetar um jogo ou brinquedo que seja fácil de entender e simples de usar, que efetivamente comunique o que se pretende, que seja divertido e agradavelmente colorido (nunca banal, pois banalidade não faz aumentar o conhecimento), que não seja tóxico e que, por fim, os próprios adultos possam entender. O jogo ou brinquedo deve estimular a imaginação, e não vir pronto ou acabado (como acontece com algumas miniaturas perfeitas de automóveis), pois isso limita a participação da criança (MUNARI, 1998, p. 242).

A diversidade de objetos lúdicos no mercado e o apelo desmedido ao consumo são fatores dificultadores para a aquisição desses objetos, principalmente para escolas de Educação Infantil, escolas de aplicação, centros comunitários, entre outros, pois brinquedos e jogos voltados para crianças têm custo elevado se analisarmos à primeira vista, restando como opção uma gama de objetos de qualidade, durabilidade e segurança questionáveis.

As várias pesquisas que realizamos sobre o universo de brinquedos, jogos e livros no cotidiano das escolas de Educação Infantil têm apontado que os objetos mais frequentes são os quebra-cabeças, o encaixe, o parte e todo, os dominós etc. Entretanto, sabemos que para apoiar as ações lúdicas das crianças são necessários critérios que facilitem disponibilizar uma gama de objetos que atendam suas necessidades e interesses.

Assim, há alguns anos procuramos formas de orientar sobre indicadores que auxiliem na seleção, organização, manutenção e controle de acervos lúdicos, assim como na execução das ações do projeto de extensão *Brincando*, do Centro de Psicologia Aplicada da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (CPA-Unesp), *campus* Bauru, que teve início em 2006. O projeto tem como objetivos auxiliar na organização, utilização e manutenção do acervo dos objetos lúdicos do CPA para os atendimentos efetuados junto aos usuários do centro e seus acompanhantes; atender à comunidade unespiana e local em assessorias relativas às ações lúdicas nos seus aspectos educativo, recreativo, interventivo e na utilização dos objetos lúdicos com diferentes públicos; criar um campo efetivo de extensão, pesquisa e docência para alunos e professores dos diferentes cursos envolvidos no projeto; orientar profissionais de diferentes áreas na criação de espaços lúdicos; ministrar cursos e palestras para professores de diferentes níveis educativos; auxiliar na organização de eventos para a comunidade acadêmica, educativa e social.

Nessa busca, encontramos a classificação e a organização dos objetos lúdicos no Centro Nacional de Informação sobre o Brinquedo, no qual o pesquisador francês André Michelet (apud FRIEDMANN, 1992) classificou os brinquedos e jogos em quatro modalidades fundamentais: valor funcional, experimental, de estruturação e de relação. Essa classificação foi aprimorada, resultando em um esquema de análise no qual foram levados em consideração critérios como a idade média de utilização, as grandes áreas que constituem a personalidade da criança, as principais categorias de brinquedos etc. Com essa classificação é possível analisar cada brinquedo em função de sua correspondência com os interesses e a assimilação da criança, ou seja, categorizar o brinquedo adequado à faixa etária e ao processo de desenvolvimento da criança.

Outra classificação é apresentada no Guia da Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos – ABRINQ (ABRINQ, 2009), que auxilia os educadores

da infância na promoção de um ambiente lúdico e seguro para as crianças. De acordo com esse guia, todo brinquedo necessita de normas de segurança e medidas de conservação para que o ambiente lúdico não tenha perigo e o brinquedo tenha maior durabilidade.

Na área da ludicidade, Brian Sutton-Smith é reconhecido mundialmente por seus trabalhos que estão à disposição em 52 livros e inúmeros artigos. Ele nos mostra o desenvolvimento da criança do nascimento até 12 anos. Para educadores de bebês, Smith elaborou uma sinopse das faixas etárias, atividade principal, brinquedos apropriados, brincadeiras e passatempos que os pais podem utilizar desde o nascimento (ABRINQ, 2009).

A sinopse de Sutton-Smith (apud ABRINQ, 2009), com relação às faixas etárias a atividade principal, os brinquedos e as brincadeiras apropriados a crianças desde o nascimento até os 12 anos, mas focaremos na faixa etária aqui estudada. Essa sinopse salienta a importância de disponibilizar os brinquedos adequados a cada faixa etária, pois no processo maturacional o bebê terá disponível um repertório para suas ações, sendo necessário que o brinquedo propicie estímulos que desafiam esse repertório.

Segundo Kobayashi (2009), em 1982, no Canadá, Denise Garon criou em sua tese de doutorado um sistema de classificação e de análise dos jogos e brinquedos em quatro facetas (A, B, C e D), conhecido como ESAR pela faceta A. Seus indexadores ou palavras-chave são: E – exercício, S – símbolo, A – acoplagem e R – regras, denominação que decorre das letras iniciais da classificação feita por Jean Piaget (1995) na obra *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Para Kobayashi (2009), os brinquedos e jogos de exercício são aqueles que “permitem a criança fixar o olhar nas cores, formas e movimentos diferentes, que favoreçam a apreensão, a manipulação e a orientação da atenção visual, auditiva e tátil com os brinquedos que podem ser pegos e segurados” (KOBAYASHI, 2009, p. 14).

As brincadeiras e jogos simbólicos são aqueles que “criam a partir dos brinquedos uma situação imaginária, na qual os objetos servem como suporte para o *faz de conta*” (KOBAYASHI, 2009, p. 15). Os de acoplagem:

são os jogos de armar que reforçam as habilidades para a criatividade, para a construção dos conceitos de área, volume, forma e cores. Estimulam o descobrimento que o todo é composto pelas partes e a noção de seriação e classificação. Aqui estão os jogos e brinquedos como os legos, construtores, montadores de objetos etc. (KOBAYASHI, 2009, p. 15).

A última categoria é dos brinquedos e jogos de regras, a qual faz com que os jogadores se submetam às regras simples e complexas, que

promovem a interiorização e o valor das regras e normas, oportunizando um espaço rico (para) [...] o trabalho sobre valores como tolerância, respeito e formas alternativas de comunicação e interação não violentas (KOBAYASHI, 2009, p. 15).

As outras facetas são: Faceta B – quanto às condutas sensório-motora, representativa, intuitiva, operatória concreta e operatória formal (habilidades funcionais); Faceta C – relativa às habilidades funcionais apoiadas nos trabalhos de William Staats (exploração, imitação e performance); Faceta D – apoiada nos trabalhos de Mildred Parten, é relativa às atividades sociais (atividade individual, coletiva e de participação variável). Cada faceta é apresentada em um quadro com seus respectivos descritores. A síntese da classificação de Garon (1985, 1992) está resumida em uma tabela de dupla entrada, na qual cada faceta apresenta uma perspectiva particular de comportamento lúdico. Podemos exemplificar utilizando a faceta A, que traz os tipos de objetos – brinquedos ou jogos, conforme os interesses das crianças no decorrer de seu desenvolvimento. Assim, temos jogos de exercício, simbólico, de acoplagem e de regras.

Em setembro de 2002 surge uma nova versão do sistema ESAR (GARON, 2002), que trouxe as modificações com o acréscimo das facetas F e G, o que acarretou um grau maior de dificuldade à sua utilização, devido à complexidade das subcategorias das facetas. É necessário ressaltar que, em 1989, Odile Périno, coordenadora do *Quai des Ludes*, um centro de formação de ludoeducadores, em Lyon, na França, implanta o ESAR na ludoteca.

A necessidade de conhecimento da teoria de Piaget e dos outros estudiosos que compunham as facetas e os indexadores do ESAR dificultava a formação dos profissionais que recorriam ao centro de formação, o que levou sua diretora a criar o *Classement des Objets Ludiques* (C.O.L.), uma adaptação simplificada do ESAR. O C.O.L. foi criado para facilitar e favorecer o conhecimento dos jogos e dos brinquedos, arrumá-los e propor usos e identificação simples e coerente, respondendo a três preocupações: simplicidade de utilização, ganho de tempo e valorização dos objetos lúdicos (PÉRINO, 2000 apud KOBAYASHI, 2009). Para tanto, apresenta uma grade com quatro categorias¹⁶ principais de brinquedos e jogos – brinquedos para os jogos de exercício (brinquedos de banho, mordedores), brinquedos para os jogos simbólicos (bonecas, painéis, cavalinho etc.), brinquedos e jogos de construção (junção) (legos, encaixe, montagem etc.) e brinquedos e jogos de regras (60 segundos, *warms*, cartas etc.) –, as quais são apresentadas a seguir:

- *Brinquedos para jogos de exercício (E)* – esses objetos são utilizados nas atividades sensoriais motrizes para o prazer de obter os efeitos e resultados imediatos e se apresentam em três subcategorias: brinquedos para despertar sensorial – são aqueles utilizados nas atividades sensoriais, sonoras, visuais, táteis e sinestésicas repetidas pelo prazer de obter resultados imediatos, por exemplo, os tapetes de sensações, nos quais o bebê toca vários objetos e está atento aos resultados; brinquedos de motricidade – são aqueles utilizados nas atividades motrizes que implicam o corpo na sua totalidade, por exemplo, uma bola de tecido; brinquedos de manipulação – são aqueles utilizados nas atividades repetidas por prazer e implicam as funções motrizes das mãos: agarrar, pegar, apertar, bater, lançar, enfileirar, empilhar, enfiar, por exemplo, as bancadas para encaixar pinos, rosquear etc.
- *Brinquedos para jogos simbólicos* – são os objetos que possibilitam ao jogador reproduzir ou inventar ações, situações, eventos e cenas de acordo com sua imaginação e que ajudam no conhecimento e na compreensão da realidade. São apresentados em três subcategorias: *brinquedos de papéis* – são aqueles objetos utilizados para imitar personagens, animais, situações e eventos, sendo ainda proporcionais ao tamanho do jogador, por exemplo, a maleta do doutor; *brinquedos de faz de conta* – são aqueles que têm figuras e acessórios utilizados para produzir uma cena específica, ações, situações ou eventos, sem cenários estabelecidos. Esses objetos colocam o jogador em situação de dirigir a cena, a brincadeira (por exemplo, a Barbie e seus acessórios); *brinquedos de representação* – são aqueles utilizados para representar os objetos, personagens, situações e eventos por meio do desenho, da modelagem, da gravura (massa de modelagem).
- *Jogos de acoplagem* – são aqueles nos quais os elementos do jogo reunidos compõem um novo conjunto: *jogos de construção* – peças isoladas que, reunidas por diferentes técnicas, como superposição, entrelaçamento, formam objetos com três dimensões (Legos); *jogos de encaideamento* – peças isoladas que, reunidas por diferentes técnicas, como superposição, entrelaçamento, enfileiramento, formam objetos com duas dimensões (quebra-cabeça); *jogos de experimentação* – jogos cujos elementos isolados são reunidos para a experimentação dos fenômenos químicos (O pequeno químico, Alquimia); *jogos de fabricação* – jogos cujos elementos isolados são reunidos para a produção de culinária, artesanato ou arte (meus colares, meu tear etc.).
- *Jogos de regras* – comportam um conjunto de convenções e obrigações às quais os participantes se submetem. Trata-se frequentemente dos

jogos coletivos com uma variedade de subcategorias, nas quais a própria nomenclatura aponta o objetivo: jogos de associação (loto, dominó, memória etc.), de percurso, de expressão, de combinação, de endereço e esporte, de reflexão e estratégia, de azar e de perguntas e respostas (KOBAYASHI, 2009).

A implantação de um sistema de organização em um acervo demanda o planejamento de uma série de ações, como o preparo do grupo técnico, que vai atuar no controle de empréstimos e devolução, a elaboração de fichas de controle, a manutenção do acervo, a higienização e reposição dos materiais, a identificação dos objetos de acordo com os códigos de classificação do novo sistema. Nesse sentido, desde 2008 o C.O.L. tem sido utilizado no CPA, o que proporciona uma situação privilegiada e oportuna de avaliação desse sistema e um momento de verificar sua viabilidade e facilidade. No decorrer desse tempo, elaboramos vários formatos de fichas para a orientação na utilização e controle dos objetos do acervo, com dados simples, mas de extrema importância, advindos das caixas dos brinquedos e jogos. Sobre isso é necessário ressaltar que os dados contidos nas caixas são ótimos indicadores da qualidade e dos usos desses objetos: selo do Inmetro (Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia), material preponderante, número de peças, fabricante, faixa etária (recomendada), análise (categoria C.O.L.), objetivo/possibilidades de uso, competências requisitadas, interesses suscitados e outras informações importantes.


Profa. Dra. Maria do Carmo M. Kobayashi Foto:	Nome do Objeto Lúdico:	Classificação C.O.L.: E-man Brinquedos para jogos de exercício - Manipulação Brinquedos para jogos de regras - Esporte
	Classificação C.O.L.:	N° Exemplares: 1
Descrição do Objeto Lúdico: Material Preponderante: N° peças: Outras informações: Fabricante: Faixa Etária (Recomendada): Análise (Categoria C.O.L.): Objetivo/ Possibilidades de uso: Competências Requisitadas e Interesses suscitados:	Nome do Objeto Lúdico: Pega Mosca 	Descrição do Objeto Lúdico: Material preponderante: Papel e Plástico N° peças: 2 dados, 4 batedores, 1 tabuleiro e 48 cartas (6 verdes, 6 amarelas, 6 roxas, 12 brancas, 6 cor-de-rosa, 6 azuis, 6 vermelhas) Outras Informações: Atóxico, batedores macios e de cantos arredondados.
	Fabricante: Grow	Faixa etária (Recomendada): 4 a 8 anos
	Análise (Categoria C.O.L.): Objeto lúdico para exercício de manipulação e de regras	Objetivo/Possibilidades de uso: Coordenar as informações dos dados para ser o primeiro a bater nas moscas.
	Competências Requisitadas e Interesses suscitados: Atenção, memória, agilidade visomotora, percepção de cores e das orientações dos dados e das fichas.	

Figura 1 Fichas para organização e uso dos objetos lúdicos.

para jogos de exercício, os quais são organizados em subcategorias: brinquedos para o despertar sensorial (utilizados nas atividades sensoriais – sons, cores, texturas, movimento), brinquedos de motricidade (utilizados nas atividades motrizes, as quais implicam o corpo na sua totalidade) e brinquedos de manipulação (utilizados nas atividades repetidas por prazer, as quais implicam as funções motrizes da mão), os quais são indicativos de quais objetos os professores podem disponibilizar.

Os brinquedos para jogos simbólicos são aqueles que oportunizarão as brincadeiras que apelam para a imaginação e a fantasia. Estão apresentados em três subcategorias: brinquedos de papéis (utilizados para imitação), brinquedos de faz de conta (utilizados para reproduzir cenas específicas, contextos) e brinquedos de representação (utilizados para representar os objetos).

A categoria de jogos de acoplagem ou de construção envolve atividades de pôr e tirar objetos uns dentro dos outros, como os potes de encaixes, os trenzinhos, nos quais os vagões estão ligados uns aos outros. Essa categoria está organizada nas seguintes subcategorias: jogos de construção (utilizados para montagem de objetos com três dimensões), jogos de encadeamento (peças isoladas que montadas formam objetos de duas dimensões), jogos de experimentação (jogos cujas partes são reunidas para a experimentação dos fenômenos químicos) e jogos de fabricação (partes reunidas para a produção de culinária, artesanato).

A última categoria é a dos jogos de regras, que contemplam um conjunto de convenções e de obrigações às quais os participantes se submetem.

Outro aspecto necessário no processo de seleção e disponibilização dos objetos lúdicos é relativo às normas de segurança, já que alguns objetos podem oferecer risco à criança se não estiverem apropriados. Por exemplo, quando o bebê começa a engatinhar ou andar, os brinquedos que mais o atraem são os de montar e desmontar, empurrar e puxar, então temos que nos certificar de que os brinquedos disponibilizados tenham peças grandes as quais não possam ser engolidas, sejam mais leves para manusear e não tenham pontas ou bordas afiadas, como o Guia da ABRINQ (2009) sugestiona.

4.4 Considerações finais

A complexidade do universo dos brinquedos e jogos e a necessidade de um adulto que apoie a brincadeira e o jogo de qualidade para nossas crianças são questões indiscutíveis. Para isso, é necessário o estudo sistemático da relação entre a criança e seus objetos e do papel do adulto nessa relação. Falamos sobre como selecionar e disponibilizar os brinquedos e jogos e, ainda, sobre o apelo da mídia para estes, os quais muitas vezes distanciam a criança do mundo infantil, oferecendo uma gama de objetos que brincam e jogam por

ela. Há ainda o desejo da família e dos amigos de agradar as crianças, os quais por desconhecimento das questões abordadas anteriormente oferecem objetos pouco adequados e fora dos padrões de idade, reforçando questões como a dos objetos voltados somente para meninos ou meninas etc.

Nesse final, tomo as palavras de Coelho (2013) para lembrar sobre os critérios de uso desses objetos:

Brinquedo não é só para ver, é para tocar, sentir, lamber, movimentar, experimentar suas possibilidades em todas as formas e jeitos. Os brinquedos adquiridos são propriedade da instituição para serem utilizados pelas crianças. A criação de normas de utilização e critérios de usos a partir de acordos coletivos entre professoras e crianças é fundamental para que os produtos adquiridos sejam bem-utilizados, ampliando sua vida útil (COELHO, 2013).

4.5 Estudos complementares

Você poderá recorrer aos sites:

A BRINQUEDOTECA. Brinquedos Industrializados. Brinquedos de exercício, simbólicos/faz de conta, acoplagem/montagem, jogos com regras. Disponível em: <http://www.abrinquedoteca.com.br/brinq_industrial.asp>. Acesso em: 20 jun. 2013.

LABRIMJO. Disponível em: <<http://www.labrinjo.ufc.br/>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

LABRIMP – Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos. Disponível em: <<http://www.labrimp.fe.usp.br/>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

MAPA do brincar – grande acervo e registro das brincadeiras e dos jogos das crianças de todo o Brasil. Disponível em: <<http://mapadobrincar.folha.com.br/projeto/>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

Filmes

Documentário francês *Ser e ter (Être et avoir)*, lançado em 2002, dirigido por Nicholas Philibert e com 104 minutos de duração.

4.6 Referências

ABRINQ. *Guia da Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos – ABRINQ*. 2009. Disponível em: <<http://www.abrinq.com.br/Publicacoes.aspx>>. Acesso em: 18 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CAILLOIS, R. *Les jeux et les hommes*. Paris: Gallimard, 2003.

COELHO, R. *Brinquedo adequado à instituição de educação infantil*. Disponível em: <<http://www.abrinq.com.br/download/apresentacao-brinquedos-abrin-2012-rita-coelho.pdf>>. Aces-

so em: 18 jun. 2013.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens na criança: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRIEDMANN, A. *O direito de brincar: a brinquedoteca*. São Paulo: Scritta, ABRINQ, 1992.

GARON, D. *La classification des jeux et des jouets. Le système ESAR*. Quebec: Documentor, 1985.

_____. Classificação e análise de materiais lúdicos – o sistema ESAR. In: FRIEDMANN, A. et al. *O direito de brincar*. São Paulo: Scritta, ABRINQ, 1992. p. 171-181.

_____. *Le système ESAR*. Guide d'analyse, de classification et d'organisation d'une collection de jeux et jouets. Paris: Asted et Cercle de la Librairie, 2002.

KOBAYASHI, M. C. M. Classificação dos objetos lúdicos. *Revista Direcional Educador*, ano 5, 50. ed., p. 12-15, mar. 2009.

MALTA, M.; ROSENBERG, F. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. 6. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

MUNARI, B. *Das coisas nascem coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 380 p.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: LTC, 1995.

PIAGET, J.; INHELDER, B. *Psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

SPODEK, B.; SARACHO, O. N. *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VIGOTSKY, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZABALZA, M. *Qualidade na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE

Unidade 4*

* Este quadro foi elaborado com base nas leituras de PÉRINO, Odile. (Org.). Classement simplifié des jeux et jouets selon les procédés ludiques. Lyon, France: Quai des Ludes, 2002. Apostila 22 p.

C.O.L. (Classement des Objets Ludiques)			Código
Brinquedos para jogos de exercício	Despertar sensorial	Atividades sensoriais, sonoras, visuais, táteis e sinestésicas repetidas pelo prazer de obter resultados imediatos. Exemplo: os tapetes de sensações, nos quais o bebê toca vários objetos e está atento aos resultados.	E-sen
	Motricidade	Atividades motrizes que implicam o corpo na totalidade. Exemplo: bola de tecido.	E-mot
	Manipulação	Atividades repetidas por prazer que implicam as funções motrizes das mãos (agarrar, pegar, apertar, bater, lançar, enfileirar, empilhar, enfiar), como as bancadas para encaixar pinos, rosquear etc.	E-man
Brinquedos para jogos simbólicos	Jogos de papéis	Objetos utilizados para imitar personagens, animais, situações e eventos, os quais são proporcionais ao tamanho do jogador. Exemplo: a maleta do doutor.	S-pap
	Jogos de encenação	Aqueles que têm figuras e acessórios utilizados para produzir uma cena específica, ações, situações ou eventos, sem cenários estabelecidos. Esses objetos colocam o jogador em situação de dirigir a cena, a brincadeira (por exemplo, a Barbie e seus acessórios).	S-enc
	Jogos de representação	Aqueles utilizados para representar os objetos, personagens, situações e eventos por meio de desenho, modelagem ou gravura.	S-rep
Brinquedos/jogos de acoplagem	Construção (três dimensões)	Peças isoladas que reunidas por diferentes técnicas, como superposição ou entrelaçamento, formam objetos de três dimensões (Legos).	A-con
	Encadeamento (duas dimensões)	Peças isoladas que reunidas por diferentes técnicas, como superposição ou entrelaçamento, formam objetos de três dimensões (Legos).	A-enc
	Experimentação	Jogos nos quais os elementos isolados são reunidos para a experimentação dos fenômenos químicos (Alquimia).	A-exp
	Fabricação	Jogos nos quais os elementos isolados são reunidos para a produção de culinária, artesanato ou arte (meus colares, meu tear etc.).	A-fab

C.O.L. (Classement des Objets Ludiques)			Código
Jogos de regras	Associação	Jogos nos quais o procedimento lúdico consiste em reunir, aproximar, comparar conforme critérios predefinidos (loto, dominó, memória).	R-ass
	Percurso	Jogos nos quais o procedimento lúdico consiste na manifestação de pensamentos e sentimentos por meio de gestos, mímicas, palavras, escrita, desenho ou todas as formas de expressão anteriormente citadas.	R-per
	Combinação	Jogos nos quais o procedimento lúdico consiste em estabelecer a relação entre elementos isolados parecidos ou diferentes, com o objetivo de reproduzir um conjunto dado ou determinar um novo conjunto.	R-com
	Esporte/endereço	Jogos que implicam a utilização de qualidades físicas ou esportivas após análise da situação/regra dada (Twister).	R-esp
	Reflexão e estratégia	Jogos nos quais o procedimento lúdico consiste em analisar uma situação ou configuração antes de agir, em fazer escolhas táticas e colocar em obra um plano de ação.	R-ref
	Azar	Jogos nos quais o jogador deve tomar decisões em função do acaso (jogos de dados).	R-aza
	Questões e respostas	Jogos nos quais o procedimento lúdico implica dar respostas às questões explicitamente formuladas em um grande domínio do conhecimento.	R-qr
	Expressão	Jogos nos quais o procedimento lúdico consiste na manifestação de pensamentos por gestos, mímicas, palavras, escrita, desenho ou todas as formas de expressão anteriormente citadas.	R-exp

UNIDADE 5

Planejamento e prática pedagógica na Educação Infantil: conhecer as crianças, construir diálogos, tecer possibilidades

5.1 Primeiras palavras

Como planejar na Educação Infantil? Qual o tipo de planejamento mais indicado para o trabalho com as crianças pequenas? Como escolher o modelo a ser adotado? Essas são perguntas comuns entre os educadores que iniciam sua jornada na Educação Infantil. Bastaria definir ou recomendar um modelo de planejamento pedagógico para garantir uma prática coerente, competente e comprometida com a sua qualidade? Mais que buscar respostas apressadas e absolutas, é fundamental pensarmos no contexto de tal prática, clareando questões anteriores: Afinal, o que é planejamento? Para que e para quem planejar?

Nessa direção, iniciamos o texto problematizando a importância e o significado do planejamento, bem como sua especificidade quando se trata dos fazeres na Educação Infantil. Deste ponto, seguimos convidando à reflexão sobre as múltiplas determinações da prática pedagógica. Falaremos sobre os sentidos e os fundamentos do ato de planejar, revendo conceitos e apontando diferentes elementos que envolvem o planejamento pedagógico na Educação Infantil, por exemplo, a organização do tempo e do espaço.

5.2 Problematizando o tema

O planejamento pedagógico, compreendido como a elaboração de uma lista de atividades para serem realizadas com as crianças ao longo da semana, entre um e outro momento da rotina (higiene, alimentação, sono etc.), é uma prática usual na Educação Infantil: o professor prevê para cada dia uma determinada atividade pedagógica, a qual marcaria o principal momento do seu trabalho com as crianças, aquele que seria explicitamente educativo. Considerando a especificidade da Educação Infantil, no âmbito da consecução de seu duplo objetivo – educar e cuidar –, seria suficiente contemplar no planejamento pedagógico somente as chamadas atividades pedagógicas? Será que o professor ensina apenas nas atividades e propostas especialmente estruturadas? Certamente, atrás daquela prática há uma concepção de planejamento, que, por sua vez, está sustentada em determinada forma de ver e compreender a criança e seu desenvolvimento, os objetivos da Educação Infantil, o papel do professor.

E você, já elaborou algum planejamento? Como foi sua experiência de planejar? Que princípios lhe serviram de base para elaborá-lo? No modelo de planejamento adotado, qual o papel atribuído à Educação Infantil e ao professor? Se você ainda não teve a experiência de planejar, como pensa que poderia ser elaborado? Conhece algum tipo de planejamento? Enfim, você tem alguma ideia sobre como pode ser organizado o cotidiano educativo e como estruturar a prática pedagógica na Educação Infantil?

5.3 Tecer a prática pedagógica: planejamento e organização do cotidiano educativo

A tendência tecnicista que marcou a educação brasileira a partir dos anos 1970 é responsável, em certa medida, por concepções e práticas de planejamento que ainda não fomos capazes de superar, as quais reduzem o ato de planejar a uma formalidade burocrática, caracterizada pelo preenchimento de fichas e formulários com uma lista de objetivos, conteúdos e atividades de ensino, visando meramente o controle e a padronização do trabalho docente.

É assim que, sofrendo a pressão dessas marcas históricas, muitas vezes o planejamento acaba sendo um peso para o educador e, equivocadamente, compreendido como uma etapa do trabalho perfeitamente dispensável, podendo até mesmo ser reproduzido de anos anteriores ou copiado de colegas... Afinal, para que planejar se a forma é mais importante que o conteúdo e se isso não ajuda efetivamente o encaminhamento da prática docente? Quando um planejamento é formalizado por meio da escrita no caderno, na ficha ou no formulário, seguindo regras e modelos rigidamente estipulados para depois ser arquivado na escola (passando antes pela inspeção do diretor ou coordenador pedagógico), realmente se torna uma ação estéril, destituída de qualquer sentido.

A tentativa de superar os resquícios do tecnicismo, que impõem ao ato de planejar uma rotina meramente burocrática e, por isso mesmo, fragmentária, exige o exercício da reflexão, por meio do qual concepções e práticas podem ser ressignificadas. Nessa direção, comecemos por assinalar que o planejamento pedagógico é instrumento orientador do trabalho docente, base e guia para o processo de ensino-aprendizagem, referência que organiza e ilumina um percurso educativo. Portanto, instrumento imprescindível para qualquer professor.

5.3.1 Planejamento pedagógico: a intencionalidade do trabalho docente

Por que planejar? Para poder escolher o sonho [...] para tomar consciência da ação, e para poder, de certa forma, tomar nossos sonhos nas mãos (REDIN, 2007, p. 85).

Planejar é traçar um caminho, projetar sonhos, elaborar um roteiro para empreender viagens pelos mistérios do mundo do conhecimento – “mundo mundo vasto mundo”,¹⁷ como diria o poeta. Todavia, é importante lembrar que planejar não diz respeito somente à visualização do sonho que leva à construção do plano da viagem, mas é também se lançar à viagem para efetivamente

realizar os sonhos apenas localizados. Ou seja, a elaboração do planejamento, que seria a escrita do roteiro para a aventura com as crianças, é apenas uma etapa do processo. Não basta apenas escrevê-lo, precisa ser colocado em prática e, por fim, ser avaliado. Por isso, dizemos que planejamento pedagógico é atitude: implica, utilizando os termos clássicos do planejamento educacional, elaboração, execução e avaliação.

Por esse caminho é que podemos compreender o equívoco instalado na prática formalista e burocrática: ela se fixa na etapa de elaboração, deixando de pensar nos seus desdobramentos – o planejamento em ato e o fazer concreto que será desencadeado por meio dele. Planejar é agir. Planejamento é ação contínua e crítica do educador diante de seu trabalho docente e envolve todo o cotidiano educativo.

O planejamento marca a intencionalidade do processo educativo: para onde o educador quer seguir com as crianças? O que pretende? Quais seus objetivos? Sendo assim, revela intenções e traduz sua proposta de trabalho. Também revela concepções e valores: a formulação de um objetivo, a seleção de um conteúdo (uma atividade, uma música, uma brincadeira, um livro, uma imagem), a utilização dessa ou daquela forma de trabalho estarão permeadas, senão determinadas, pela visão de mundo, pela concepção de criança, pela compreensão de processo educativo daquele que planeja. Não há neutralidade no ato de planejar: sempre envolve escolhas – o que incluir, o que deixar de fora, onde e quando realizar, isso ou aquilo –, as quais, por sua vez, derivam sempre de crenças, princípios, fundamentos (OSTETTO, 2000).

Sendo atitude, qualquer proposta de planejamento vai depender, em muito, do educador: do compromisso que tem com sua profissão, do tipo de interação que mantém com o grupo de crianças, do repertório de informações e experiências que construiu, da formação que recebeu, das relações que estabelece com o conhecimento, dos valores nos quais acredita etc. Nesse sentido, não se trata de buscar a melhor maneira de planejar, como se existisse um modelo absolutamente seguro, fechado em si, adequado para todo e qualquer grupo de crianças, para todos os tempos e espaços.

O planejamento não é bom ou ruim em si. Tomado como intenção e atitude, está submetido à direção que lhe imprimem. Não adianta ter um “planejamento bem planejado” se o educador não constrói uma relação de respeito e afetividade com as crianças; se ele toma as atividades previstas como momentos didáticos, formais, burocráticos; se ele apenas age/atua mas não interage/partilha da aventura que é a construção do conhecimento para o ser humano (OSTETTO, 2000, p. 189-190).

Elaborar um bom planejamento no espaço da Educação Infantil significa, antes de qualquer coisa, construir uma boa relação com as crianças, abrir-se à

escuta do que dizem por meio de suas múltiplas linguagens – nos seus gestos, falas, silêncios; significa tecer caminhos para ampliar a leitura que fazem do mundo, acolhendo suas perguntas, mergulhando com elas na busca do conhecimento, oferecendo apoio para que possam se expressar de diferentes maneiras. Dessa forma, não pode ser reduzido ao planejamento das chamadas “atividades pedagógicas”, especialmente pensadas e desenvolvidas na “hora da atividade” – aquele momento do cotidiano em que o professor explicitamente ensinaria as crianças (concebidas como alunos), por meio de procedimentos didático-metodológicos específicos (o equivalente à “aula” na escola).

Afinal, para desempenhar seu papel adequadamente, a Educação Infantil deve assegurar o duplo objetivo de *educar e cuidar*, o que significa afirmar que o trabalho pedagógico diz respeito a todos os momentos do cotidiano, englobando todas as ações que envolvem as necessidades e o bem-estar das crianças na sua inteireza: acolhimento, alimentação, higiene, sono. De que forma podem ser realizadas essas ações? Eis, mais uma vez sinalizada, a dimensão do planejamento como atitude.

Tomando o papel do professor como mediador, interlocutor, parceiro mais experiente, é importante colocar em evidência que suas atitudes podem tanto ampliar quanto limitar as experiências de meninos e meninas, e que ao dizer isso ou aquilo, ao agir dessa ou daquela forma, está ensinando, seja em momentos de atividades mais sistematizadas, seja em momentos menos estruturados, tais como a entrada e a saída, a hora das refeições, o parque.

É fundamental destacar, também, o que pareceria óbvio, mas não é: as crianças aprendem nas relações que estabelecem com o mundo, aprendem nos diferentes espaços e momentos do dia, nas interações que vivenciam com outras crianças, com os adultos em geral, dentro e fora da escola. Elementar: as crianças não esperam passivamente a ordem do professor – “agora é hora de aprender a lição!” – para realizarem seus aprendizados. A apropriação de conhecimentos acontece a todo tempo e não somente quando o professor quer ensinar.

Ao assumir os princípios aqui explicitados, colocam-se em xeque concepções ainda dominantes – segundo as quais a criança é incompleta e incapaz, um *vir a ser* e, por isso, totalmente dependente do adulto –, afirmando, ao contrário, a criança como um sujeito social de direitos, que tem desejos, vontades e necessidades, que é portador de modos próprios de conhecer e expressar-se, que produz cultura ao mesmo tempo em que é produzido na cultura. É preciso construir, defender e praticar nas relações cotidianas outra ideia de criança, como nos diz belamente Aldo Fortunati (2009):

Por uma ideia de criança rica,/na encruzilhada do possível,/que está presente/e que transforma o presente em futuro.

Por uma ideia de criança ativa,/guiada, na experiência,/por uma extraordinária espécie de curiosidade/que se veste de desejo e de prazer.

Por uma ideia de criança forte,/que rejeita que sua identidade seja/confundida com a do adulto, mas que a oferece/a ele nas brincadeiras de cooperação.

Por uma ideia de criança sociável,/capaz de se encontrar e se confrontar/com outras crianças/para construir novos pontos de vista e conhecimentos.

Por uma ideia de criança competente,/artesã da própria experiência/e do próprio saber/perto e com o adulto.

Por uma ideia de criança curiosa,/que aprende a conhecer e a entender/não porque renuncie, mas porque nunca deixa/de se abrir ao senso de espanto e maravilha (FORTUNATI, 2009, p. 47).

Considerar as crianças em sua positividade e potencialidade – seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos socioeconômicos, suas culturas, suas capacidades intelectuais, criativas, expressivas e emocionais – é um princípio fundante para a prática pedagógica na Educação Infantil no contexto atual e, conseqüentemente, para novas práticas de planejamento. Por isso, nem o conteúdo nem a atividade pedagógica em si mesma estarão no centro definindo o processo, mas os meninos e as meninas, invertendo-se o movimento: o planejamento não começa com a proposição de conteúdos e de atividades (mesmo que diversificadas, interessantes e criativas), retirados de algum manual de pedagogia. Não. O ponto de partida será o olhar para observar e registrar os modos de ser e estar das crianças, buscando conhecê-las. Só assim o planejamento poderá, coerentemente,

contemplar propostas e experiências que contribuam para a ampliação dos repertórios vivenciais e culturais das crianças, que alarguem seus olhares e todos os sentidos para o mundo ao redor – seus mistérios, seus encantamentos –, que potencializem suas aprendizagens, rumo ao desconhecido, numa dinâmica viva de busca, pesquisa e experimentações que, respeitando suas especificidades, provoquem e propiciem seu desenvolvimento, no encontro com o outro – crianças, adultos, objetos, meio sociocultural enfim (OSTETTO, 2011, p. 157).

A experiência italiana de Reggio Emilia, cada vez mais conhecida dos educadores brasileiros por meio da bibliografia traduzida, além das muitas pesquisas, estudos e artigos produzidos e publicados com referência ou fundamentação naquele ideário, oferece-nos uma contribuição essencial para ampliarmos a discussão sobre propostas pedagógicas e planejamento, ao destacar a centralidade da linguagem, das múltiplas linguagens, no desenvolvimento das inúmeras dimensões constitutivas do processo de *se fazer* criança. A chave daquela proposta é o incentivo e o encorajamento das crianças a explorarem o seu ambiente e a expressarem o conhecimento de si e do mundo por meio de todas as

suas linguagens e modos de expressão: palavras, desenho, pintura, escultura, movimentos, dramatizações, música etc. Há, pois, uma imagem decisiva que tem guiado toda a experiência: a imagem das crianças como capazes, produtoras, curiosas, sujeitos de direitos e desejos. O marco da referida experiência,

baseado na prática, teoria e pesquisas, é a imagem das crianças como ricas, fortes e poderosas. A ênfase é colocada em vê-las como sujeitos únicos, com direitos, em vez de simplesmente com necessidades. Elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilhar-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se. [...] Estamos falando sobre uma abordagem baseada em ouvir ao invés de falar, em que a dúvida e a fascinação são fatores bem-vindos (MALAGUZZI, 1999, p. 114).

Duvidar, calar, ouvir. Dar tempo para que o inesperado possa fazer uma surpresa. Abrir-se para a aprendizagem. Afinal, se a criança produz cultura, se é portadora de múltiplas linguagens, há que saber reconhecê-las. Há que aprender sua língua, para que se possa com ela dialogar atenciosa e respeitosamente.

Para planejar, então, será necessário que o professor conheça cada vez mais meninas e meninos que compõem o coletivo infantil em creches e pré-escolas, focando na particularidade de ser criança, nos universos múltiplos, nos diversos modos de ser e viver a infância. Destaca-se a essencialidade de ouvir o que as crianças têm a dizer, mais do que lhes dizer. Você já se perguntou: de que maneiras as crianças conhecem e expressam o conhecimento do mundo? Para responder a tais questionamentos, é preciso investigar, olhar tudo ao redor com atenção, abertura e disposição para perceber e acolher o novo e o imprevisível revelados nos saberes e fazeres das crianças: o que buscam saber sobre o mundo a sua volta, quais são suas preocupações e que perguntas estão fazendo em um dado momento? Para onde está direcionada sua curiosidade? É necessário escutar e acolher as perguntas que nos fazem as crianças por meio do choro, do balbúcio, do gesto, da palavra, da ação, da brincadeira. A escuta é uma “metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido – ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção)” (RINALDI, 2012, p. 124).

É um pouco difícil olhar e escutar assim, não é mesmo? É incrível como nossos sentidos se tornam gastos ou viciados pelos hábitos adquiridos! Na repetição de um cotidiano que se arrasta pelos caminhos já conhecidos e pretensamente seguros, somos enredados na mesmice e, então, já não perceberemos o movimento, a diversidade, o extraordinário, ficamos surdos às perguntas, queixas, conversas das crianças e suas múltiplas formas de expressão. Carla Rinaldi (2012), falando de uma “pedagogia da escuta” praticada em Reggio Emilia, atesta tal dificuldade:

A *escuta* não é fácil. Exige uma profunda consciência e a suspensão de nossos julgamentos e, acima de tudo, de nossos preconceitos; demanda abertura à mudança. Requer que tenhamos claro em nossa mente o valor do desconhecido e que sejamos capazes de superar a sensação de vazio e precariedade que experimentamos sempre que nossas certezas são questionadas (RINALDI, 2012, p. 125, grifo da autora).

Como se desvencilhar do vício da repetição e de certos automatismos pedagógicos que nos impedem de escutar a criança em sua inteireza, qualificando e acolhendo suas múltiplas linguagens? Assumindo o planejamento como um processo reflexivo alimentado pela observação e registro do cotidiano, com coragem, comprometimento e ousadia, o educador poderá, pouco a pouco e continuamente, exercitar a escuta curiosa e sensível de tudo o que as crianças têm a dizer, ampliando a capacidade de perceber suas necessidades, aprendendo a localizar manifestações (de desejos, de interesses, de problemas), construindo compreensões e hipóteses sobre o processo que está vivendo com determinado grupo de meninos e meninas. Assim, então, poderá traçar o roteiro para a aventura, tomar decisões e encaminhar uma ação consequente e comprometida com as crianças. Os sonhos, enfim, são tomados nas mãos – com maiores chances de virarem realidade!

5.3.2 Projetos de trabalho: escutar as crianças, sonhar a experiência, traçar roteiros de aventuras

Seguindo por entre as concepções apresentadas e a partir das questões formuladas até aqui, vou compartilhar uma proposta de planejamento fertilizada na pesquisa e prática pedagógica desenvolvida com diferentes grupos de alunas do curso de Pedagogia, no processo de estágio docente supervisionado por mim, num tempo em que fui professora da Universidade Federal de Santa Catarina. Tomarei por referência a experiência publicada no livro *Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágio* (OSTETTO, 2000), que apresenta e discute possibilidades para a estruturação e viabilização de um planejamento que, tomando como ponto de partida a necessidade de conhecer as crianças, sonha experiências e projeta caminhos por meio da elaboração de roteiros de aventuras em busca do conhecimento: o planejamento por projetos de trabalho.

Quando se fala em projetos de trabalho, muitas são as definições encontradas, e, conseqüentemente, serão múltiplos os seus significados teóricos e práticos. A ideia de projeto de trabalho assumida por nós, construída no processo de pesquisa e prática pedagógica de formação docente, na própria experiência junto a diferentes grupos de crianças, traz em seu nascedouro a compreensão do projeto

como direção, horizonte, perspectiva, desenho de possibilidades que indica um caminho a percorrer, mas que está sempre aberto a modificações e alterações.

No encaminhamento do projeto de trabalho como uma possibilidade de planejamento para a Educação Infantil está o desejo de romper com o planejamento definido somente pelo adulto, ou seja, centrado nos saberes do professor. A flexibilidade e a abertura para a incorporação de novos elementos e sentidos produzidos no processo são características essenciais dessa proposta de planejamento. Justamente por isso, este não é uma fôrma, um esquema a ser mecanicamente aplicado. Projetar é criar uma proposta de trabalho com e para as crianças, é traçar um roteiro de viagem, de pesquisa e exploração. Projetar é descrever um possível itinerário composto dos desejos e sonhos de todos os envolvidos. Enquanto roteiro de um caminho sugerido, o projeto de trabalho pode, no percurso da experiência, receber outros contornos e redefinições. A observação atenta dos deslocamentos (processos de aprendizagens das crianças), marcados no registro feito um diário de bordo que vai documentando e realimentando o projeto, pode conduzir ao redirecionamento da rota empreendida.

Enfim, a perspectiva de se planejar por projetos de trabalho traz consigo a crítica aos currículos e programas prescritivos, que são, por concepção, extremamente fechados e predefinidos, deixando pouco ou nenhum espaço para a criança, suas vozes, suas expressões, suas linguagens.

Elaborado a partir da observação dos movimentos do grupo, da identificação de interesses, perguntas, curiosidades, expressões e jeitos de ser, um planejamento assim concebido poderia ser estruturado com a demarcação de alguns itens básicos: nome, justificativa, objetivos, assuntos/atividades/situações significativas, fontes de consulta, recursos, tempo previsto (OSTETTO, 2000).

- a) O *nome (ou título)* indica a direção, o horizonte tomado para o trabalho.
- b) A *justificativa* deve contemplar um histórico do projeto: como surgiu? Por que foi escolhido? Oferece também um retrato do grupo, permitindo visualizar sua história e os caminhos já percorridos, pois a elaboração de um projeto pressupõe a leitura do grupo pelo professor.
- c) Os *objetivos* traçam o horizonte pretendido apenas visualizado em seu nome. É um esboço de caminhos que o educador pretende trilhar com as crianças, na aventura do conhecimento. É importante dizer que esses objetivos não são aqueles conhecidos objetivos instrucionais, comportamentais, tão ao gosto dos tecnicistas. Refere-se ao “para que” do trabalho que está sendo proposto, e, portanto, os objetivos também podem contemplar perguntas, questionamentos e hipóteses do educador sobre as crianças, levando-o a traçar pontos para observação e análise no decorrer do projeto.

- d) O item *assuntos/atividades/situações significativas* refere-se ao “o que” fazer e trabalhar relacionado aos objetivos e justificativas. Aqui o educador delinea, a partir de uma séria e intensa pesquisa, as possibilidades de trabalho: pensa os assuntos que podem ser estudados, as situações ou os contextos que podem ser organizados, as atividades que podem ser realizadas. Note-se que falamos de assuntos/atividades/situações significativas de modo conjunto, sem hierarquizar, sem isolar umas e outras. É importante perceber também que falamos de possibilidades, pois quando o professor traça metas e pontos para observação, quando ele fica atento ao envolvimento, perguntas, expressões, saberes e fazeres das crianças durante o processo, está justamente preparando o terreno que poderá fertilizar outras propostas; mais que isso, está rompendo com a prática cristalizada do planejar como via de mão única (o professor planeja a atividade X ou Y para as crianças executarem). Planejar, no sentido de prever possibilidades de assuntos, contextos e atividades, é via dialógica, de mão dupla, pressupõe sempre a proposição do professor e a participação ativa das crianças, modificando ou redefinindo as propostas encaminhadas.
- e) É importante que o educador indique as *fontes de consultas* que utilizou para construir e desenvolver o projeto. Essas fontes tanto podem ser livros, materiais audiovisuais, materiais impressos, sites de internet etc., como também conversas com outras pessoas – colegas professores, o coordenador pedagógico, as famílias, ou mesmo outros profissionais que possuem o conhecimento específico que naquele momento está norteando o projeto –, que foram seus interlocutores no processo de pesquisa e definição do projeto.
- f) Da mesma forma, é preciso prever os *recursos* de que vai necessitar para viabilizar a realização do projeto. Por isso, mais uma vez, a pesquisa é fundamental e está relacionada, na questão dos recursos, com a criação das condições para a concretização da aventura pedagógica projetada. Se, de um lado, o educador cuida para não cair na improvisação, guardando coerência entre o proposto e o viável, por outro ele se mobiliza para conquistar os recursos – as condições, os materiais, os espaços, os equipamentos –, imprescindíveis à efetivação do sonho traçado.
- g) Por último, o educador, analisando os objetivos e os procedimentos, deve estabelecer um tempo para o desenvolvimento do projeto: o *tempo previsto*. Não será necessariamente o tempo real, pois aqui entra a flexibilidade do planejamento, na dinâmica do dia a dia, com a avaliação constante do processo.

E no dia a dia, como fica? Desse planejamento-projeto, portanto, o educador vai retirando os elementos e questões para o planejamento semanal e diário.

Tendo alicerçado seu trabalho em um projeto claro (documentado, com objetivos explícitos, pesquisa realizada, avaliação de viabilidade), no dia a dia, o educador poderá formular seu plano de maneira que lhe ajude, efetivamente, na orientação do seu fazer pedagógico cotidiano, utilizando, para se situar, a estrutura organizadora da rotina. É no tempo e no espaço definidos na ação pedagógica, como veremos adiante, que um planejamento-projeto é viabilizado.

Tomar esses elementos dissociados ou encerrados em si mesmos seria assumir uma postura tecnicista, levando-nos a crer que o simples fato de escrevermos um planejamento seguindo os itens apontados garantiria o trabalho na perspectiva de projetos. A forma, por si só, não garante o significado e a qualidade de um projeto, o qual sem a atitude comprometida dos educadores facilmente se torna uma fôrma, negando suas características primeiras: a participação, a criação e a autoria.

Por isso, é preciso chamar a atenção para alguns aspectos que fazem a diferença conceitual e prática: sem registro não há projeto; justificar o projeto é contar a história do grupo; elaborar objetivos significa traçar metas não apenas para as crianças, mas também para o professor; construir um projeto de trabalho é fazer pesquisa; as propostas a serem desenvolvidas com as crianças precisam superar a listagem de atividades.

Sem observação e registro não há projeto! O registro diário,

compreendido como espaço privilegiado da reflexão do professor [...], dá apoio e oferece base para o professor seguir sua jornada educativa junto às crianças. Nesses termos, é verdadeiramente um instrumento do seu trabalho, articulando-se ao planejamento e à avaliação (OSTETTO, 2008, p. 13).

É no registro escrito, feito um diário, que o professor marca seu olhar sobre o grupo e sua própria prática, documenta o vivido e constrói pontes para reflexão sobre os caminhos a seguir, conduzindo ou reconduzindo os objetivos traçados para a experiência proposta.

À medida que observa,¹⁸ registra e analisa o processo que está sendo vivenciado, o professor pode formular hipóteses sobre os percursos da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. A dinâmica de registrar possibilita a amplificação do seu olhar, colhendo informações, testemunhos, imagens, falas, situações que contribuem para a construção do que chamamos de “leitura do grupo”: captar os modos próprios de expressão das crianças, para conhecer cada vez mais o grupo e identificar possibilidades e limites para a ampliação do repertório vivencial de meninos e meninas, seja qual for a faixa etária.

18 A importância da observação e as modalidades de registro, configurando a prática da documentação pedagógica, serão tratadas na Unidade 6 deste livro.

Justificar o projeto é contar a história do grupo. A justificativa é o coração de um projeto. Justificar não é simplesmente “enquadrar” um tema, previamente escolhido pelo educador, baseando-se num suposto interesse das crianças ou em suas características de desenvolvimento. Justificar um projeto é dar visibilidade às conquistas do grupo, suas perguntas, seus avanços, os caminhos percorridos, lançando luzes para possíveis caminhos a percorrer. De onde partimos? Por quê? Para quê? O que nos move à aventura desse específico projeto? Aqui podemos verificar como é decisivo o registro. Na justificativa deve aparecer o retrato do grupo, a revelação das crianças, indicando por que foi escolhido tal ou tal caminho, deixando claro o movimento do grupo e também as hipóteses do educador.

Por isso mesmo, é preciso assinalar, o projeto é de cada turma. Não dá para determinar, no começo do ano, um projeto único, adotando um tema geral, para ser desenvolvido por toda a instituição. Não. Isso seria negar a própria fundamentação do planejamento pedagógico discutido até aqui.

Claro que poderão existir projetos coletivos, com objetivos decorrentes do projeto político-pedagógico, envolvendo todos os profissionais, crianças e famílias referentes ao trabalho da instituição articulado aos seus diferentes setores (saúde, nutrição, serviço social, por exemplo). Mas não podemos confundir esses projetos coletivos com os projetos constituídos como planejamento do trabalho pedagógico específico de cada grupo de crianças, relacionado às suas histórias e características, que conduzem a uma certa organização do cotidiano educativo.

Objetivos: traçar metas para as crianças e para o professor. Quando falamos de objetivos não estamos nos referindo aos tradicionais objetivos de atividades para as crianças, pensando apenas no que pretendemos que elas façam e aprendam. Vale aqui pensar em termos do que tenho chamado, na falta de uma expressão mais precisa, de “objetivos do professor” (OSTETTO, 2000): traçar metas para conhecer cada vez mais as crianças (como se o professor perguntasse a si mesmo na elaboração de um projeto: *o que eu quero com esse projeto? Além de ampliar o repertório vivencial das crianças, quero aprender a conhecê-las, valorizá-las, perceber o que já conquistaram e onde posso intervir para que avancem em suas conquistas*).

Por exemplo, no projeto intitulado *Criando... e recriando espaços* (S. THIAGO, 2000), desenvolvido com bebês, a educadora traçou como objetivos: a) observar como as crianças ocupam o espaço da sala; b) identificar quais os objetos e cantos preferidos (mais ocupados); c) organizar o espaço da sala de modo a oferecer mais oportunidades de interação entre as crianças, assim como entre elas e as educadoras e a cultura circundante.

Veja-se que há objetivos que são questionamentos e outros que são afirmativos, denotando a intenção de propor efetivamente situações significativas (presentes na nova organização do espaço dos bebês) e também traçar um foco

para observar as crianças em aspectos relacionados ao projeto que trata da organização do espaço (então a educadora aponta como meta dois itens para focar seu olhar sobre as crianças e suas ações: como ocupam aquele espaço reorganizado e quais objetos e cantos são mais explorados pelos bebês).

Elaborar um projeto de trabalho é fazer pesquisa. Pesquisa da prática, pesquisa de assuntos, pesquisa de recursos e materiais. Ao projetar o professor vai ampliando também o seu próprio repertório. Assumir a perspectiva do planejamento por projetos de trabalho é romper com a ideia de que o professor, na partida, já sabe tudo o que vai acontecer e fazer (às vezes sabe até o que as crianças vão dizer ou devem responder).

Onde entram as atividades? O item denominado “assuntos/atividades/situações significativas” refere-se ao encaminhamento do trabalho: como, por meio de que, o que faremos para efetivar o projeto? Relacionado aos objetivos e justificativas, é o espaço para o educador delinear e descrever as possibilidades de trabalho, sejam os assuntos a serem estudados, as situações a serem propostas ou as atividades que se pretende realizar. Falamos de assuntos/atividades/situações significativas de modo conjunto, sem hierarquizar, sem isolar um item do outro, com o intuito de chamar a atenção para as especificidades de cada projeto e de cada grupo de criança. Ou seja, alguns projetos poderão ter claramente delimitado um assunto a ser pesquisado, outros não, dependendo da idade das crianças e das características daquele específico projeto. Assim, vamos desmistificando o planejamento como o assunto, o tema, o conteúdo a ser estudado (como tem acontecido na escola), ou apenas a atividade (como tradicionalmente é percebido na Educação Infantil).

Planejar implica pensar também os tempos e os espaços da Educação Infantil: “onde” e “quando” vai se desenvolver uma proposta, uma atividade, uma ação. A distribuição das atividades ao longo do dia, organizando o tempo e o espaço em um coletivo educativo, diz respeito à constituição de uma rotina, elemento fundamental para a prática pedagógica.

5.3.3 A rotina para além do rotineiro: referência

Compositor de destinos/Tambor de todos os ritmos/Tempo Tempo Tempo Tempo/Entro num acordo contigo/Tempo Tempo Tempo Tempo

[...]

Peço-te o prazer legítimo/E o movimento preciso/Tempo Tempo Tempo Tempo/Quando o tempo for propício/Tempo Tempo Tempo Tempo

[...]

De modo que o meu espírito/Ganhe um brilho definido/Tempo Tempo Tempo Tempo/E eu espalhe benefícios/Tempo Tempo Tempo Tempo

[...].

Com a beleza misteriosa dos versos de sua canção *Oração ao tempo*, Caetano Veloso (2003) provoca-nos a refletir sobre os movimentos e as qualidades do tempo, sobre formas de compreendermos a passagem do tempo, sobre modos de nos relacionarmos com o tempo. “Compositor de destinos/tambor de todos os ritmos” (p. 247): tempo. Apressado. Lento. Calmo. Agitado. Ontem. Hoje. Amanhã. Aprisionado. Liberado. Bloqueado. Fluido. Compartilhado. Individualizado. Correr contra o tempo. Perder tempo. Ganhar tempo. Fora do tempo. No tempo certo. Tempo propício. Tantas possibilidades de sentir e viver o tempo... Cultivar o tempo!

E na Educação Infantil, como passa o tempo? O que se faz, o que se pode fazer no tempo e com o tempo que compõe o cotidiano? Qual o ritmo assumido? São tempos rigidamente estabelecidos e mantidos diariamente – hora disso, hora daquilo, agora isso, depois aquilo –, ou são tempos fluidos, flexíveis – pode ser agora isso, depois aquilo ou pode ser agora aquilo e depois isso? Em função de que é definida a organização temporal nas instituições de Educação Infantil? Enfim: quais os sentidos da rotina?

A palavra rotina, em sua significação básica em diferentes culturas, está relacionada “a uma *noção espacial*, vinculada a um caminho, direção, rumo. Agregada a esse significado, está também presente a ideia de um percurso já conhecido, popular, isto é, familiar, não estranho. Outra ideia relacionada à de rotina é a *sequência temporal*” (BARBOSA, 2006, p. 41, grifo nosso). Quando trazemos a noção de rotina para o contexto da Educação Infantil, percebemos que em alguns aspectos essa significação geral está presente, pois diz respeito à organização do tempo educativo.

Ao discutirem possibilidades para o trabalho do dia a dia na creche, Oliveira et al. (1992) explicitam um conceito de rotina que é muito esclarecedor ao apontarem sua funcionalidade:

O estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias, a rotina, é útil para orientar a criança a perceber a relação espaço-tempo, podendo aos poucos prever o funcionamento dos horários na creche. Contudo, o acontecer de coisas novas, inesperadas, é fundamental para a ampliação das experiências infantis. As novidades podem ser planejadas, apoiando-se na estrutura orientadora da rotina. A criança age, com isso, num clima de maior segurança, estabilidade e consistência (OLIVEIRA et al., 1992, p. 76).

Um aspecto importante da rotina é oferecer um nível de estabilidade para que as crianças possam se organizar e reorganizar no grupo, reconhecendo a dinâmica do cotidiano para nele se situar e atuar com autonomia e segurança. A rotina, “ao permitir que a criança reconheça fatos e situações, proporciona a ela um sentimento de controle e de previsibilidade sobre seu mundo de ilimitadas surpresas” (MOURÃO, 2011, p. 26).

Outra característica igualmente importante presente na rotina é a sua qualidade de “alicerce básico para que o grupo construa seus vínculos, estruture seus compromissos, cumpra suas tarefas, assuma suas responsabilidades, para que a construção do conhecimento possa acontecer” (FREIRE, 1992, p. 44).

Porém, não é porque certas atividades acontecem todos os dias que devem ser monótonas, entediantes, cansativamente repetitivas; não é só porque foi prevista que determinada atividade tem que acontecer, por força do hábito, custe o que custar, só para cumprir o horário preestabelecido na programação do dia. Esse seria um tipo de “rotina rotineira”, como diria Madalena Freire (1992), que se arrasta tediosa, enraizada na mesmice, que se repete, repete, repete em um mesmo ritmo imposto pelo professor, sem pulsação, sem vibração da vitalidade das ações que a compõem e das crianças que a ela estão submetidas.

Uma rotina assim realizada não deixa lugar para o inusitado e a multiplicidade de “ser criança”, pois está presa à *Chronos*, o tempo linear que corre, corre, corre sem parar, ao ritmo mecânico e previsível do tic-tac-tic-tac do relógio, um tempo contrário à vida e à diversidade, comprometido com o controle e a contenção do movimento. Esse tempo cronometrado não nos deixa ver além do já estabelecido, além do hábito, que pode ser um entrave à dinâmica do cotidiano educativo, pois facilmente nos joga no automatismo de fazer sempre do mesmo jeito (OSTETTO, 2008). Pior de tudo, provoca o esquecimento da criança, real e concreta à nossa frente, transformando-a em um ser que espera: espera a ordem do professor para começar uma atividade, espera ser disponibilizada a caixa de brinquedos para poder brincar, espera a ordem das cozinheiras para poder se alimentar, espera, espera, espera.

É preciso pensar na rotina com outra qualidade de tempo, menos amarrado e submetido à norma, um tempo-amigo, sobre o qual as crianças vivem a falar em suas experiências: não é verdade que elas se aventuram, são curiosas, facilmente se encantam com mil e uma coisas do mundo ao seu redor e do mundo imaginado, tanto que se perdem no tempo? É um tempo alargado, de possibilidades, de experimentação sensível. É um desafio cultivar essa outra espécie de tempo,

que dá “tempo ao tempo”, que se abre para o mistério. *Kairós*, tempo-vida, que anuncia o momento oportuno, singular. Um tempo fluido em que, no seu ritmo, acolhemos o desconhecido, a quebra, o não controlado. Nessa outra qualidade de tempo há maior abertura para a descoberta, para a experiência propriamente dita (OSTETTO, 2008, p. 23).

Assumir a rotina como uma base para a organização do cotidiano, um eixo que apoia o desenvolvimento de múltiplas atividades, mas que é flexível o suficiente para ouvir e ver as crianças em sua singularidade, ajuda o professor a se

distanciar do Chronos, que o escraviza, e a se aproximar de Kairós, celebrando com as crianças um cotidiano vivo.

Se em todas as rotinas “estão presentes ações de cuidado, de educação e de socialização” (BARBOSA, 2006, p. 202), é imprescindível questionarmos como tais ações aparecem e são relacionadas em uma proposta pedagógica, pois os conteúdos das rotinas não são naturais, inequivocamente dados. Não. São sempre fruto das concepções que estão dando base àquelas práticas. Por exemplo, quanto à forma de organizar o tempo, podemos questionar: qual o tempo destinado para os jogos e brincadeiras? Qual o espaço para as atividades de grupo? Como é realizado o lanche, a alimentação de um modo geral – todos ao mesmo tempo, segundo a necessidade e o horário dos profissionais da cozinha, ou segundo as necessidades das crianças, em cada grupo? E a chegada das crianças, como acontece – há uma preparação, prevendo um tempo de acolhimento na sua recepção para o dia a dia? E as necessidades básicas ligadas à higiene e ao sono, como são garantidas?

Como assinalou Madalena Freire (1992, p. 46), dependendo da concepção de educação que fundamenta nossas práticas, “a rotina poderá ser instrumento de libertação, autonomia, ou de heteronomia, dependência. Mas sempre será constitutiva e mantenedora do processo educativo”.

5.3.4 Transformar o espaço em ambiente: organizar, acolher, comunicar

O espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele (MALAGUZZI, 1999, p. 108).

Nas últimas décadas, estudos sobre o desenvolvimento das crianças indicam que os diferentes elementos presentes em um determinado espaço influenciam positiva ou negativamente seu comportamento. Entretanto, no que se refere aos espaços educativos e escolares, nota-se que não recebem a devida atenção, uma vez que são geralmente concebidos como um simples cenário, um pano de fundo das atividades pedagógicas.

Pesquisadores observaram que, na escola, o modo como são organizadas as salas de aula afeta professores e alunos, determinando significativamente como se comportam, assim como o que pensam e sentem. É o que nos dizem Carvalho & Rubiano (1994), citando estudos realizados por diferentes autores:

Qualquer ambiente construído exerce um impacto tanto direto quanto indireto, ou simbólico, sobre os indivíduos. Na primeira instância, fatores físicos podem influenciar o comportamento, facilitando certas atividades e obstruindo outras. Por exemplo, em uma sala de aula tradicional, geralmente as carteiras são

dispostas em filas, o que pode diretamente afetar a participação dos estudantes em uma discussão geral, porque há dificuldades de se ouvir e ver todas as pessoas. [...] Por outro lado, características físicas do ambiente comunicam mensagens simbólicas sobre a intenção e valores das pessoas que o controlam. No exemplo acima da sala de aula tradicional, indiretamente a disposição das carteiras envia mensagens aos alunos sobre a expectativa que se tem em relação aos seus comportamentos, ou seja, é esperada a não ocorrência de interação entre eles (CARVALHO & RUBIANO, 1994, p. 108).

Mesmo que inconscientemente, direcionados pelo hábito, a maneira como o professor organiza o espaço físico – onde coloca os objetos e materiais (ao alcance das crianças ou no alto?), como dispõe os móveis na sua configuração (tudo encostado na parede, ou formando pequenos recantos?), que objetos disponibiliza na área de convívio das crianças (almofadas, mesas, cadeiras, brinquedos diversos) – revela intenções e objetivos pessoais relacionados às suas concepções e expectativas quanto ao desenvolvimento infantil. Na Educação Infantil, já sabemos do papel decisivo das interações entre crianças e entre adulto-criança para o desenvolvimento e a aprendizagem. A forma como um espaço é organizado pode potencializar ou restringir essas interações, sobretudo entre as crianças pequenas.

Os estudos têm demonstrado as limitações e a pobreza dos espaços planejados para o público infantil de modo geral: são pobres não pela falta de atributos, móveis e objetos, mas porque são geralmente planejados sem levar em conta as necessidades reais e as características das crianças que o utilizarão, correspondendo em grande medida às necessidades dos adultos. Por isso é que facilmente nos deparamos com salas cheias de mesas e cadeiras ou, no caso dos berçários, cheias de berços, sem espaço para a movimentação independente, com os móveis fixos e com as prateleiras no alto, as janelas fora do alcance visual dos pequenos, dificultando a participação e o desenvolvimento da autonomia das crianças.

Ao se construir ambientes para as crianças, alguns aspectos importantes deveriam ser considerados, e pelo menos cinco funções, relativas ao desenvolvimento infantil, deveriam estar presentes, de forma a promover: a) identidade pessoal, permitindo que tenham seus próprios objetos e que possam guardar seus pertences em lugares personalizados, por exemplo; b) desenvolvimento de competência, por meio de instalações físicas adequadas que possibilitem à criança satisfazer certas necessidades sem o constante auxílio do adulto, diminuindo o tempo de espera, por exemplo: para acender e apagar luzes, pegar objetos e brinquedos, tomar água, ir ao banheiro; c) oportunidade para crescimento, possibilitando movimentos corporais como correr, subir, descer, caminhar, pular com segurança, estimulando os sentidos – cuidando, por exemplo,

da luminosidade, dos odores, dos sons presentes –, assim como relacionando ambientes internos e externos, no contato com a natureza; d) sensação de segurança e confiança; e) oportunidade para contato social e privacidade, ou seja, espaços que permitam à criança ou ao grupo de crianças vivenciarem atividades conjuntas e também individuais (DAVID & WEINSTEIN apud CARVALHO & RUBIANO, 1994).

Nessa direção é que um espaço vai sendo planejado como ambiente, facilitando encontros, interações e intercâmbios entre as crianças, garantindo o bem-estar de cada uma e do grupo.

Um ambiente é um sistema vivo, em transformação. Mais do que espaço físico, inclui o modo como o tempo é estruturado e os papéis que devemos exercer, condicionando o modo como nos sentimos, pensamos e nos comportamos, e afetando dramaticamente a qualidade de nossas vidas. O ambiente funciona contra ou a nosso favor, enquanto conduzimos nossas vidas (GREENMAN apud GANDINI, 1999, p. 156).

Podemos concluir que um espaço não se limita às características físicas, mas é ambiente: de relações, de troca, de vida. Um ambiente educa para a autonomia ou para a dependência, para a liberdade ou para o aprisionamento, para a criação ou para a repetição. Na Educação Infantil, portanto, nada deve ser considerado secundário, marginal, pois o ambiente sempre ensina, ele é outro educador além do professor.

A maneira como móveis e equipamentos existentes em um local são posicionados entre si, ou seja, o tipo de arranjo espacial utilizado, também faz muita diferença na construção do ambiente, e a existência ou não de zonas circunscritas é determinante ao grau de interação promovido. “Zonas circunscritas são áreas espaciais claramente delimitadas pelo menos em três lados por barreiras formadas por mobiliário, parede, desnível de solo etc. A característica primordial destas zonas é a sua circunscrição ou fechamento” (CARVALHO & RUBIANO, 1994, p. 118). Elas ficaram popularmente conhecidas, entre os professores na Educação Infantil, como “cantinhos”.

A presença das zonas circunscritas possibilita a atuação das crianças de maneira independente, sem solicitar tanto a intervenção do professor; também oferece proteção e privacidade e, ao mesmo tempo, condições para a estruturação de interações mais prolongadas entre pequenos grupos. É um aspecto do ambiente que propicia o acontecimento de brincadeiras e potencializa o aparecimento do jogo simbólico, do faz de conta.

[...] as áreas circunscritas parecem canalizar a corrente de atividade infantil, possibilitando a rerepresentação no faz de conta de atividades cotidianas

como beber, comer, tomar conta do nenê, as quais funcionam como temas conhecidos pelos parceiros, em torno dos quais as crianças mantêm-se associadas, com possibilidade de constituírem-se na e pela interação com outras crianças tão jovens quanto elas (CARVALHO & RUBIANO, 1994, p. 122).

Pequenas áreas podem ser delimitadas utilizando móveis baixos, como estantes vazadas, ou pelo aproveitamento da quina de duas paredes. Mesas e cadeiras pequenas, caixotes de madeira, cortinas, cabaninhas ou casinhas de pano podem servir também para a definição desses espaços, desde que sejam materiais seguros e resistentes.

Um ambiente adequadamente planejado deve oferecer situações desafiadoras, com possibilidades de movimentação, exploração e interação, não só com os objetos, mas também com as outras crianças, mesmo que elas sejam bebês. Já foi o tempo em que a única alternativa num berçário era deixar os pequenos confinados no berço! É preciso organizar um ambiente gostoso, atraente, convidativo ao seu desenvolvimento e aprendizagem, pensando em todas as dimensões do espaço, não só as paredes, mas o chão e o teto igualmente. Como fazer? Educadoras de bebês compartilham suas experiências e dão algumas sugestões a novos educadores:

No chão podemos colocar divisórias de diversos tamanhos e em diversas alturas, que possibilitem a visão de um lado para outro; caixas de papelão recortadas e transformadas; brinquedos, garrafas plásticas, bolas, bonecas etc. É importante que o chão ofereça desafios aos bebês. Isso pode ser conseguido com canaletas para eles passarem por dentro, morrinhos de diferentes alturas e muretas que os impeçam de seguir em frente e os façam buscar novos caminhos. No teto, podemos colocar móveis grandes e panos em diversas alturas e estampas. Podemos pendurar objetos sonoros e mordedores com elásticos, para que o bebê possa pegá-los. E nas paredes podemos pôr cortinas, espelhos, enfeites, murais etc. (MARTINS, PICOSQUE & GUERRA, 1998, p. 141).

Outras possibilidades podem ser observadas no relato de educadoras em formação que partilham experiências desenvolvidas durante seu estágio do curso de Pedagogia. Elas falam da transformação do espaço em ambiente, da participação e exploração das crianças no novo espaço organizado:

Alguns elementos novos também foram incluídos na sala transformando a rotina do grupo. Uma escadinha de madeira, onde as crianças subiam e desciam, era superdisputada; uma rede de balanço convidava ao sossego; o espelho era um grande atrativo para beijos, caras e bocas, permitindo às crianças irem se apropriando do seu eu "corporal". Além disso, uma casinha (enorme!) feita de papelão fez o maior sucesso! Com portas e janelas, propiciou explorações

que eram pura brincadeira. As crianças entravam, saíam, colocavam a cabeça na janela, enfim, faziam estripulias... (SILVA & CUNHA, 2000, p. 37).

Quando a organização espacial leva em conta as necessidades das crianças e é assumida com a configuração de diferentes cantos, o papel do professor necessariamente vai mudar, e a rotina pode tornar-se mais flexível, diminuindo inclusive o tempo de espera, tradicionalmente conhecido em salas de Educação Infantil, sobretudo de bebês. Quando o professor oferece um ambiente rico de possibilidades, ele se torna realmente parceiro das crianças, alternando papéis, ora observando, ora participando, ora propondo, ora acolhendo propostas. Ele constrói oportunidades, marcadas pela intencionalidade, para conhecer as crianças e seus modos próprios de ser e estar, de saber e expressar os saberes construídos.

As palavras de Mara Campos de Carvalho (1998) fazem uma síntese integradora sobre a importância e o papel do professor na organização do ambiente:

Ao organizar e estruturar continuamente sua sala, o educador favorece o envolvimento das crianças em brincadeiras entre elas, sem necessidade de sua interferência direta; dessa forma ele fica mais disponível para aquelas crianças que procuram interagir com ele. Afinal, ele não tem todo o grupo à sua volta o tempo todo. E além disso, ele terá mais tempo para observar as ações das crianças e perceber aquelas que necessitam de sua atenção, tendo, inclusive, mais facilidade para manter um contato individualizado com elas. Ou mesmo para desenvolver alguma atividade com um pequeno grupo de crianças de sua turma (CARVALHO, 1998, p.148).

Se a importância da organização dos espaços para a qualidade da Educação Infantil no Brasil foi sinalizada no âmbito acadêmico, por meio de estudos e pesquisas realizados, sobretudo na década de 1990, sua importância foi acolhida também no âmbito das políticas públicas: o documento produzido pelo Ministério da Educação – *Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças* –, publicado em 1995, marcou decisivamente a perspectiva da organização dos espaços educativos como ambientes adequados, ricos e propícios ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Entre tantos outros critérios, o documento referido assinala o direito das crianças “a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante” (BRASIL, 1995), listando uma série de aspectos a serem considerados. No cumprimento de tais aspectos estaria revelado o respeito da instituição ao direito das crianças:

Arrumamos com capricho e criatividade os lugares onde as crianças passam o dia. Nossas salas são claras, limpas e ventiladas.
Não deixamos objetos e móveis quebrados nos espaços onde as crianças ficam.
Mantemos fora do alcance das crianças produtos potencialmente perigosos.

As crianças têm lugares agradáveis para se recostar e desenvolver atividades calmas.

As crianças têm direito a lugares adequados para seu descanso e sono.

Nossa creche demonstra seu respeito às crianças pela forma como está arrumada e conservada.

Nossa creche sempre tem trabalhos realizados pelas crianças em exposição.

Quando fazemos reformas na creche nossa primeira preocupação é melhorar os espaços usados pelas crianças.

Quando fazemos reformas tentamos adequar a altura das janelas, os equipamentos e os espaços de circulação às necessidades de visão e locomoção das crianças.

Nossa equipe procura desenvolver relações de trabalho cordiais e afetivas.

Procuramos tornar acolhedor o espaço que usamos para receber e conversar com as famílias.

Procuramos garantir o acesso seguro das crianças à creche.

Lutamos para melhorar as condições de segurança no trânsito nas proximidades da creche (BRASIL, 1995).

Da maneira como foi formulado, o documento pode ser utilizado como referência para análise e avaliação das unidades de Educação Infantil como um todo, embora tenha sido elaborado visando à unidade creche. No que tange à disponibilidade e organização dos ambientes oferecidos às crianças, a listagem dos itens acima citados, pertencentes ao critério *Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante*, é sem dúvida um roteiro precioso para orientar os educadores (e também gestores) à constante avaliação dos espaços e à busca de adequação às necessidades, que são direitos, das crianças. Ao tomar esses conteúdos como guias para a ação, com certeza os educadores estarão reafirmando a intencionalidade do trabalho pedagógico e construindo sua qualidade.

Há ainda outro aspecto que merece nossa atenção ao falarmos dos ambientes organizados para as crianças: sua decoração. Como apontado pela pesquisa de Susana Vieira da Cunha (2005), o visual de uma sala de Educação Infantil vai além de uma simples decoração: as imagens disponibilizadas nos espaços educativos são textos visuais, impregnados de significados que direcionam e educam o olhar, oferecem referenciais para o repertório imagético e o pensamento das crianças.

O espaço congrega uma linguagem muito potente, atuando sobre todos os sentidos de seus usuários, objetiva e subjetivamente. Visão, audição, tato, olfato e até paladar são condicionados pelas configurações espaciais, as quais se constituem em campos semânticos. Como qualquer outra linguagem, o espaço é um elemento constitutivo do pensamento e, portanto, converte-se em ação pedagógica indireta que requer atenção.

No que diz respeito à tão comum decoração, é fundamental dar um tempo para refletir: o que está à disposição do olhar das crianças, no interior de creches e pré-escolas? O que aparece na sala dos grupos de crianças e em outros espaços da instituição educativa? Estariam expostos reproduções de obras de arte, fotografias, figuras conhecidas da mídia, imagens padronizadas e estereotipadas, desenhos elaborados pelo professor, produção das crianças, objetos de culturas diversas?

As imagens pregadas nas paredes de creches e pré-escolas não são neutras, portam um discurso, contam histórias, são textos visuais:

[...] as imagens que compõem os espaços educativos estão nos ensinando sobre as crianças, como são, do que gostam e como devem ser educadas. Assim, muito além de uma “inocente decoração de ambiente”, estas ambiências são construções socioculturais-educativas que funcionam, também, como “máquinas de ensinar” (CUNHA, 2005, p. 135).

Nesse sentido, os repertórios visuais disponibilizados atuam na formação do gosto e, de certo modo, funcionam como “modelos de ser e de agir”, principalmente porque foram validados pela autoridade responsável, no caso os educadores. Por exemplo, ao privilegiarem personagens midiáticos – Barbie, figuras da Disney, Garfield, Piu-Piu, Mônica, Cebolinha, Hello Kitty (a lista é grande) –, instituem uma visualidade dominante, reduzindo as possibilidades de ampliação de repertórios imagéticos, uma vez que acompanham o arquivo de imagens com as quais as crianças convivem cotidianamente também fora do espaço escolar. A experiência de ver o já conhecido, repetidamente, formata e determina a percepção e a apreciação sobre o mundo.

Os cenários infantis, compostos em sua maioria por referentes midiáticos, suspendem temporariamente a vida lá fora, os conflitos, as diferenças. Em seu encantamento formal e sua presença constante, as imagens vão validando determinados tipos humanos, enfatizando estereótipos de classe, étnicos e de gênero em um processo permanente de produção dos sujeitos infantis. [...] Os repertórios da Mônica e sua turma ou da Branca de Neve e seus anõezinhos já foram selecionados e estão ali na sala servindo como referência, dizendo o que é ser bonita/o, meiga/o, forte/fraco, querida/o, amiga/o ou zangado/a, ranzinza/o, mudo/a, inteligente (CUNHA, 2005, p. 144).

Dessa forma, cuidar da estética dos espaços educativos é matéria de primeira grandeza e não simples decoração, dirigida pelo gosto de cada educador. Adultos e crianças estão envolvidos pelo fluxo de imagens que são veiculadas massivamente nos diferentes meios e contextos sociais. Por isso, os modos de ver e ser de ambos são atravessados por conteúdos e significados de certa forma compartilhados. Cabe aos educadores refletir sobre seus “modos de ver” e seus

“gostos” que direcionam suas escolhas sobre o que colocar ou não nas paredes das salas ou outros locais. É preciso ter claro que não são inocentes imagens, mas poderosos instrumentos de educação do olhar.

Poemas para brincar é um livro muito bonito e divertido, do escritor José Paulo Paes (2001), que é um chamado à imaginação e à brincadeira poética com as palavras, um convite à aventura de descobrir significados e reconstruir sentidos. Faz tempo, li o poema “Paraíso”. Encantada pela ludicidade e vivacidade da palavra e das imagens, fui reconduzida aos meus tempos de criança, revisitando as cantigas de rodas.

Paraíso

Se esta rua fosse minha
eu mandava ladrilhar,
não para automóvel matar gente,
mas pra criança brincar.
Se esta mata fosse minha
eu não deixava derrubar.
Se cortarem todas as árvores,
onde é que os pássaros vão morar?
Se este rio fosse meu,
eu não deixava poluir.
Joguem esgotos noutra parte,
que os peixes moram aqui.
Se este mundo fosse meu,
eu fazia tantas mudanças,
que ele seria um paraíso
de bichos, plantas e crianças (PAES, 2001, p. 10).

Capturada ao mesmo tempo pela delicadeza e experiência brincante de seus poemas, fiquei a imaginar o poema entoado pelos educadores, mas com outro tom: falando do espaço, da necessidade de se redesenhar o espaço cotidiano com/para as crianças. Fiquei a imaginar, enfim, que seria uma boa ideia repensar o espaço fazendo poesia. Que tal experimentar reescrever o poema, colocando, no lugar da rua, o espaço na Educação Infantil? “Se este espaço fosse seu”, como seria? Ficam, pois, o desafio e o convite!

5.4 Considerações finais

Ao problematizar a organização da prática pedagógica na Educação Infantil, o texto fez um convite à reflexão sobre esse instrumento imprescindível para o trabalho docente, o planejamento. Concebido como uma proposta que contém uma aposta, como um roteiro de viagem, de pesquisa e exploração, que no percurso

pode ser alterado, modificado, ressignificado, o planejamento é também compreendido como a atitude crítica de cada educador diante de sua prática.

A partir da necessidade evidente de se romper com o planejamento tecnicista, fechado em listagens de atividades, pautado em conteúdos e estratégias predefinidos, centrado nos saberes do professor, apontamos o projeto de trabalho como uma possibilidade de recriar o planejamento para a Educação Infantil em novas bases. Nessa direção, projetar é criar uma proposta de trabalho com e para as crianças, é traçar um itinerário pedagógico que acolhe os desejos e sonhos de todos os envolvidos, reinventando tempos e espaços, compondo ambientes de convívio, de troca, de interações positivas, que se transformem em contextos acolhedores, vitais.

Em outro texto, há tempos, assinala-se que o planejamento não é ponto de chegada, mas porto de partida ou “portos de passagens”, permitindo ir mais e mais além, no ritmo da relação que se constrói com o grupo de crianças (OSTETTO, 2000). Para tanto, é essencial que o educador exercite o escutar comprometido e o olhar atento aos desejos e necessidades dos meninos e meninas com os quais convive no dia a dia da Educação Infantil, revelados em seus gestos, falas, expressões; é fundamental reparar em suas linguagens, em seus jeitos próprios de ser. É urgente reaprender a ver e a se maravilhar com o ordinário e o extraordinário presente nos fazeres e saberes das crianças, para não deixá-las morrer.

É disso que fala Loris Malaguzzi, ao qual recorro para finalizar essa reflexão. Por meio de palavras carregadas de realidade e sensibilidade, o educador italiano não nos deixa esquecer a criança em sua inteireza e vitalidade, chamando a atenção para o perigo que seria adotar uma proposta centrada no adulto, cega e surda aos movimentos e anseios dos meninos e meninas que convivem em espaços de cuidado e educação coletivos.

[...] podemos ter a certeza de que, se tirarmos de uma criança a habilidade, a possibilidade e a alegria de projetar e explorar, essa criança vai morrer. A criança morre se tirarmos dela a alegria de perguntar, de examinar e de explorar. Ela morre se não perceber que o adulto está suficientemente próximo para ver quanta força, quanta energia, quanta inteligência, inventividade, capacidade e criatividade ela tem (MALAGUZZI apud RINALDI, 2012, p. 107-108).

5.5 Estudos complementares

CRUZ, S. H. V. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

A obra oferece um importante quadro de pesquisas que buscam captar a perspectiva das crianças sobre variados temas. O conjunto de artigos e relatos de pesquisa reunidos no livro reafirma a necessidade e essencialidade de tomar as crianças como legítimas interlocutoras – como pessoas competentes segundo suas peculiaridades de idade, gênero, contexto de vida, com voz e direito a ser ouvidas –, na pesquisa e nas práticas de profissionais de diferentes áreas, sobretudo na Educação Infantil.

GANDINI, L.; EDWARDS, C. *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

O livro oferece uma visão da experiência educativa desenvolvida no norte da Itália, na cidade de Reggio Emilia. Retratando práticas, políticas e pesquisas, os autores compartilham saberes e fazeres que nos provocam a refletir sobre nossa realidade e nos inspiram a criar novos itinerários para a prática pedagógica em creches e pré-escolas.

FREIRE, M. *A paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

Neste livro a professora Madalena socializa histórias vividas e conhecimentos partilhados com as crianças na Educação Infantil. Nele aparecem seus registros e com eles podemos acompanhar o processo de constituição do grupo, sua dinâmica, sua identidade e o trabalho pedagógico que lhe dá sustentação. Por meio dos registros, e de todo o material reunido no livro, vemos o retrato de um cotidiano educativo vivo.

O Espaço na Pré-Escola (Educação Infantil). Produção da TV Escola (12 min 47 s). Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=J7aX-yhk0So>>. Acesso em: 24 jun. 2013.

5.6 Referências

ANDRADE, C. D. Poema de sete faces. In: _____. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Record, 1990. p. 13-14.

BARBOSA, M. C. S. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEF, 1995.

CARVALHO, M. I. C. Por que as crianças gostam de áreas fechadas? In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. (Org.). *Os fazeres na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 147-148.

CUNHA, S. R. V. Um pouco além das decorações das salas de aula. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 133-149, jan./jun. 2005.

CARVALHO, M. I. C.; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994.

FORTUNATI, A. *A educação infantil como projeto de comunidade: a experiência de San Miniato*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, W. M. (Coord.). *Rotina: Construção do tempo na relação pedagógica*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992. (Cadernos de reflexão).

GANDINI, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 145-158.

MALAGUZZI, L. História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. Um lugar gostoso para os bebês. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. (Org.). *Os fazeres na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 141-142.

MOURÃO, B. Rotina. In: COLINVAUX, D. (Org.). *Cadernos Creche UFF: textos de formação e prática*. Niterói: Editora da UFF, 2011. p. 25-27.

OLIVEIRA, Z.; MELLO, A. M.; VITÓRIA, T.; FERREIRA, M. C. R. *Creches: crianças, faz de conta & cia*. Petrópolis: Vozes, 1992.

OSTETTO, L. E. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: _____. (Org.). *Encontros e encantamentos na educação infantil*. Campinas: Papirus, 2000. p. 175-200.

_____. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: _____. *Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. Campinas: Papirus, 2008. p. 13-32.

_____. Ser professor de educação infantil entre buscas além dos hábitos de pensar e fazer. In: PINHO, S. Z. (Org.). *Formação de professores: dilemas contemporâneos*. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 155-167.

PAES, J. P. *Poemas para brincar*. 16. ed. São Paulo: Ática, 2001.

REDIN, M. Planejando na educação infantil com um fio de linha e um pouco de vento. In: REDIN, E.; REDIN, M. M.; MULLER, F. (Org.). *Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças*. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 83-99.

RINALDI, C. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar, aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SILVA, C. A.; CUNHA, C. O trabalho pedagógico na creche: entre limites e possibilidades. In: OSTETTO, L. E. (Org.). *Encontros e encantamentos na educação infantil*. Campinas: Papirus, 2000. p. 31-49.

S. THIAGO, L. P. Espaço que dê espaço (experiência de estágio com crianças de onze meses a um ano e três meses). In: OSTETTO, L. E. (Org.). *Encontros e encantamentos na educação infantil*. Campinas: Papirus, 2000. p. 51-62.

VELOSO, C. Oração ao tempo. In: _____. *Letra só*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

Tatiana Noronha de Souza

UNIDADE 6

Registro das práticas, documentação
e avaliação na Educação Infantil

6.1 Primeiras palavras

Na presente unidade, trataremos de aspectos que exercem grande influência sobre a boa qualidade das práticas em todos os campos aqui abordados, tais como a dimensão do cuidar/educar, o trabalho com as diferentes linguagens, o reconhecimento do brincar enquanto linguagem privilegiada da infância e o planejamento e uso dos ambientes infantis.

Em um momento em que a lógica do Ensino Fundamental tem sido, infelizmente, *transportada* para a Educação Infantil, objetivamos discutir as práticas de registro, documentação e avaliação como instrumentos formativos do profissional da Educação Infantil, os quais possibilitam o aperfeiçoamento teórico-prático, permitindo compreender a especificidade da infância e da Educação Infantil como espaço privilegiado para o desenvolvimento integral da criança, e não um local de preparação para o Ensino Fundamental.

Nesta unidade, apresentaremos as práticas de registro, produção de documentação e avaliação em três tópicos; contudo, defendemos que estas são tarefas que se relacionam intrinsecamente, de maneira indissociável, tanto para a formação dos educadores quanto para as diferentes avaliações que devem acontecer no interior da instituição. Nesse caso, com relação à definição de registro e documentação, entendemos o registro como uma forma inicial de documentar a prática pedagógica por meios diversos, tal como o diário de aula. Por documentação entendemos uma gama de registros articulados e organizados, analisados e editados, endereçados para sujeitos diversos, com recortes bem delimitados do cotidiano de trabalho (projeto desenvolvido pelas crianças, sequência de atividades, pensamentos e perguntas das crianças ou momentos diversos do dia a dia etc.). Um registro não se constitui, por si só, em uma documentação pedagógica, pois esta exige todo um trabalho de seleção, análise e organização daquilo que foi registrado para um determinado fim. Com relação à avaliação, compreendemos o “julgamento de valor, que se realiza com base em critérios que são estabelecidos a partir de uma dada noção de qualidade, compartilhada e assumida por quem faz o julgamento” (BRASIL, 2012, p. 7).

Por fim, esperamos que as temáticas aqui apresentadas possam subsidiar uma prática pedagógica refletida, que reconheça a importância do registro, da organização da documentação e da avaliação como tarefas intrínsecas ao fazer educativo, com vistas a uma Educação Infantil de qualidade.

6.2 Problematizando o tema

Não é necessário realizar grandes esforços para problematizar o campo do registro das práticas, documentação e avaliação da Educação Infantil no Brasil,

especialmente por serem essas áreas ainda muito pouco exploradas pela literatura nacional, assim como pelas práticas institucionais. Por essa razão, há uma urgência na realização de estudos sobre tais ações, principalmente após a promulgação da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que obrigada a entrada das crianças de quatro anos nas instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2013).

Nesse contexto, as questões que se colocam são: como fazer o registro das práticas educativas? Como produzir uma documentação pedagógica? Como utilizar o registro das práticas educativas e a produção da documentação como instrumentos de formação continuada dos profissionais e avaliação do projeto político-pedagógico? Quanto ao campo da avaliação, deparamo-nos também com algumas questões: o que e como avaliar? Como/quais devem ser os instrumentos? Quem pode avaliar?

Essas questões devem ser respondidas de forma explícita no projeto político-pedagógico construído democraticamente pela comunidade educativa, o qual compartilha as concepções de criança, desenvolvimento infantil, currículo e avaliação. São questões fundamentais a serem tratadas, principalmente quando temos como propósito a melhoria da qualidade de vida e das aprendizagens oferecidas às crianças pequenas. Nesse sentido, dedicaremos-nos a refletir sobre a importância da realização dos registros das práticas, da documentação e da avaliação na Educação Infantil, com vistas ao aperfeiçoamento do fazer pedagógico que compreenda as particularidades da primeira infância.

6.3 O registro das práticas

Com relação ao registro das práticas educativas e a produção de documentação, encontramos-nos diante de um desafio que se coloca em todo o território nacional: a competência de leitura e escrita dos professores e a ausência da cultura do registro como atividade teórico-prática nas instituições educacionais brasileiras.

A expansão do acesso à Educação Básica no Brasil desarticulada da preocupação com a qualidade na educação tem sido verificada por meio dos baixos índices de desenvolvimento dos alunos, em particular na aprendizagem da matemática e da língua portuguesa. As dificuldades de leitura e escrita, não superadas na Educação Básica, vêm sendo observadas nos alunos do Ensino Superior e, posteriormente, nos profissionais que já estão no mercado de trabalho (nesse caso, o professor). É por essa razão que a formação continuada de professores não pode prescindir do trabalho de registro das práticas educativas e da produção da documentação pedagógica como instrumentos formativos, os quais promovem o desenvolvimento intelectual e aperfeiçoam a escrita descritiva e reflexiva, além de permitirem o aprofundamento teórico-prático, que inclui sua autoavaliação para a ampliação da consciência crítica e a futura transformação

de sua prática. Essa discussão é realizada por Rios (2001), que articula a necessidade de compreender os processos para poder ensinar, tratando o registro das práticas como espaço de desenvolvimento profissional e de trabalho com a memória e a autoria.

Um dos instrumentos que queremos destacar nesta unidade é o diário de aula, pois acreditamos que seu uso se constitui em um primeiro passo para a produção da documentação pedagógica. Zabalza (2004) oferece-nos uma definição ampla dos diários de aula, os quais contêm vários tipos de modalidades de registro: “são documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas” (ZABALZA, 2004, p. 13). Esses diários precisam de uma periodicidade, de maneira que se mantenha um padrão de redação dos eventos. São instrumentos compostos de narrações feitas por professores e professoras, que descrevem situações, incluem impressões, avaliações e reflexões, além de dilemas, emoções e vivências. Eles podem ser considerados documentos pessoais ou autobiográficos e utilizados em pesquisas ou na formação continuada, orientada para o desenvolvimento profissional por permitir “revisar elementos de seu mundo pessoal que frequentemente permanecem ocultos à própria percepção enquanto está envolvido nas ações cotidianas de trabalho” (ZABALZA, 2004, p. 17). Para o autor, essa dimensão pessoal não é contemplada por outros instrumentos formativos, que frequentemente objetivam apenas formar professores em uma série de disciplinas. O diário pode colaborar para identificar, refletir e reavaliar as próprias teorias e crenças adotadas para o trabalho, promovendo um comportamento autoanalítico fundamental para a realização de mudanças.

Zabalza (2004) aponta que, ao escrever, racionalizamos as vivências que passam de uma natureza emocional e afetiva para a cognitiva por meio da reconstrução da experiência que permite um distanciamento da realidade para posterior análise. Por essa razão, o exercício sistemático (da escrita) deve ser rico na descrição da experiência, para permitir a melhor análise possível dos aspectos anotados. É importante que esse registro seja socializado com um coordenador pedagógico ou grupo de colegas, a fim de que se torne um meio para a avaliação e reajuste das práticas educativas. Essa prática de registro é capaz de tornar os profissionais cada vez mais conscientes dos seus atos, pois exige um exercício constante de atenção e aperfeiçoamento do processo de escrita e posterior exame. Permite, ainda, identificar componentes que ajudem a melhorar o conhecimento sobre a própria atuação, aprofunda a compreensão sobre as próprias ações e possibilita sua revisão (ZABALZA, 2004).

Dessa forma, o diário pode ser considerado um espaço narrativo dos pensamentos dos professores e professoras, do ponto de vista de sua prática. Assim, Zabalza (2004) aponta quatro dimensões possíveis que o tornam grande recurso de potencialidade expressiva:

- a. O fato de que se trata de um recurso que requer escrever;
- b. O fato de que se trata de um recurso que implica em refletir;
- c. O fato de que se integre nele o expressivo e o referencial;
- d. O caráter puramente histórico e longitudinal da narração (ZABALZA, 2004, p. 42).

Verifica-se, então, que a documentação a qual cumpre o desenvolvimento dessas dimensões pode fazer o professor aprender por meio da própria narração da experiência, pois não só a reconstrói na dimensão da língua, mas na dimensão de sua atuação profissional, ao ultrapassar as descrições e buscar fundamentação para a narração, articulando, dessa forma, a teoria à prática de narrar e refletir.

Holly indica que existem diferentes tipos de diários, a depender da modalidade narrativa que se emprega:

- **Jornalística:** de natureza fundamentalmente descritiva e seguindo as características próprias do jornalismo.
- **Analítica:** nesse tipo de diário o professor se fixa nos aspectos específicos e/ou nas diversas dimensões que fazem parte da coisa que se deseja observar.
- **Avaliativa:** é uma forma de abordar os fenômenos descritos dando-lhes um valor ou julgando-os.
- **Etnográfica:** o conteúdo e o sentido do narrado (mesmo permanecendo nos limites das descrições) levam em consideração os contextos físico, social e cultural em que ocorrem os fatos narrados. Os eventos narrados aparecem como parte de um conjunto mais amplo de fenômenos que interagem entre si.
- **Terapêutica:** o conteúdo do diário e o estilo empregado servem para descarregar as tensões de quem escreve, é um processo de catarse pessoal.
- **Reflexiva:** quando a narração responde a um processo de *thinking aloud*, tratando de aclarar as próprias ideias sobre os temas tratados.
- **Introspectiva:** quando o conteúdo do diário se volta sobre nós mesmos (nossos pensamentos, sentimentos, vivências etc.).
- **Criativa e poética:** a narração responde não apenas aos critérios de refletir a realidade (como no modelo jornalístico) como também à possibilidade de imaginar ou recriar as situações que se narram (HOLLY, 1989 apud ZABALZA, 2004, p. 15).

Essa riqueza de modalidades de registro nos mostra que o diário é um instrumento o qual dá a base necessária para a construção de registros que, posteriormente, vão compor a documentação pedagógica, mas que também podem

servir de material pessoal para a reflexão do trabalho do professor. Essa prática de registro exigirá o desenvolvimento intelectual do docente, de maneira a contribuir com seu desenvolvimento pessoal e profissional, o que necessariamente refletirá no trabalho cotidiano. Isso nos mostra que a simples prática de registro sem uma sistematização, supervisão, reflexão e debate não vai cumprir as funções descritas até aqui; por isso é fundamental uma assessoria, exercida em geral pela coordenação pedagógica, que oriente, apoie e enriqueça o professor nesse processo.

Verificamos, assim, que defender a importância do registro na formação do professor significa compreendê-lo como alguém que deve se tornar um pesquisador da sua prática, capaz de refletir e implementar mudanças por meio da reflexão à luz da teoria e, ainda, como “sujeito social e histórico que constrói experiências e encontra, no registro, possibilidade de produzir memória, de reconstruir uma profissionalidade marcada pela desvalorização social” (LOPES, 2009, p. 24).

6.4 A documentação pedagógica

A documentação pedagógica é uma ferramenta educacional que lança mão da prática de registro e permite a avaliação, apreciação, autoavaliação e autoapreciação do trabalho pedagógico (RINALDI, 2012), colocando-se contrária ao uso de instrumentos de avaliação descontextualizados e antidemocráticos. Dessa forma, o processo de produção de uma documentação pode servir de instrumento de aprendizagem individual e coletiva da equipe educacional, exigindo o desenvolvimento de um olhar acurado e da escuta da criança.

O conceito atual de documentação utilizado no campo educacional diferencia-se daquele comumente utilizado, o qual considera essa ferramenta como uma coleção de documentos para demonstrar um determinado fato. Esse uso da documentação já vem sendo aplicado em larga escala por diferentes instituições (por exemplo, na produção de portfólios, painéis e exposições), mas não como instrumento para a reflexão crítica do fazer pedagógico que está sendo colocado em prática. Atualmente a documentação pedagógica é vista por seu valor de instrumento para a recordação e a possibilidade de reflexão do processo educativo, de maneira a colocar em foco aquilo que deve ser lembrado, reexaminado, analisado e reconstruído. Trata-se, então, do processo de tornar a trajetória educacional concreta e visível por meio do uso de instrumentos verbais e gráficos que incluem o uso de tecnologias audiovisuais. As informações/dados devem ser coletados durante as experiências (por meio do uso de fotografias, filmes, fotos, registros escritos etc.), lidos, analisados e interpretados em um segundo momento (RINALDI, 2012).

No caso de Reggio Emília, Rinaldi (2012, p. 121) explica que a documentação é “parte integrante dos procedimentos que almejamos para fomentar o aprendizado e modificar o relacionamento entre ensino e aprendizagem”. Essa documentação tem como um de seus objetivos a busca do significado das experiências propostas e vividas, contribuindo para que as crianças e a equipe pedagógica descubram o sentido para aquilo que fazem e experimentam. Ou seja: a ideia é que as experiências se tornem significativas.

Não podemos viver sem significado; isso impossibilitaria qualquer senso de identidade, qualquer esperança, qualquer ideia de futuro. As crianças sabem disso e iniciam a sua busca desde o comecinho de suas vidas. Sabem disso como membros novatos da espécie humana, como indivíduos, como pessoas. A busca pelo sentido da vida e do eu na existência nasce com a criança e é por ela desejada. É por isso que falamos que a criança é competente e forte – uma criança que tem o direito de ter esperança e de ser valorizada, não uma criança predefinida como frágil, carente e incapaz (RINALDI, 2012, p. 122).

Essa visão da criança como sujeito ativo que precisa atribuir significado ao mundo exige que a instituição promova um espaço no qual educadores e crianças possam, juntos, pesquisar, registrar e procurar compreender os eventos do cotidiano. A possibilidade de registrar o fazer da criança, e também de registro dela de suas próprias experiências, permite-nos compreender como pensam, questionam e interpretam a realidade vivida e as relações que estabelecem com o mundo. Isso exige, necessariamente, um aprendizado de escuta e observação.

É nesse contexto que, segundo Rinaldi (2012), surge a pedagogia da escuta, elemento fundamental para a construção de uma documentação pedagógica que nos permita conhecer melhor a criança. Trata-se de uma abertura e sensibilidade de ouvir e ser ouvido com todos os sentidos, carregada de desejo, curiosidade e interesse. Uma escuta que envolve a compreensão e o respeito às diferenças e características individuais, e a suspensão dos julgamentos e preconceitos que busque abertura e transformação e coloque em questionamento as nossas certezas. Nesse sentido, a instituição educativa deveria ser um espaço múltiplo de escuta de crianças, famílias e equipe pedagógica, que favoreça o aparecimento das diferenças, assim como a prática de negociação. Isso promoveria uma conscientização de toda a comunidade educativa e do espaço institucional como local no qual as diferentes linguagens são produzidas, enriquecidas e multiplicadas. Dessa forma, a documentação pedagógica concretiza o processo de escuta e dá visibilidade aos processos de aprendizagem tanto pelos adultos quanto pelas crianças.

Percebemos, então, que o processo de documentar envolve, necessariamente, o aprendizado da escuta e da observação. Por essa razão, é desejável

que a instituição produza uma ampla variedade de documentos, por meio de diários, filmes, fotos, desenhos, notas reflexivas, gravações em áudio e coleta de produção das crianças. Esse processo pode ampliar teorias e conceitos, além de modificar a forma como os adultos compreendem o aprendizado infantil, pois terão a possibilidade de refletir sobre dados concretos acerca do desenvolvimento e do pensamento da criança (GANDINI & GOLDBER, 2002; RINALDI, 2012). Entram em ação a produção e sistematização da memória do educador, vista como instrumento para desenvolvimento da identidade e profissionalização.

Gandini & Goldhaber (2002) apontam que as ferramentas utilizadas para coletar as informações são capazes de ampliar ou limitar o foco daquilo que registramos e ainda que, por essa razão, devemos exercitar o uso desses instrumentos para o uso consciente do potencial que nos oferecem para a atividade de documentação. As anotações cotidianas, por exemplo, são excelentes, mas permitem registrar somente aquilo que pode ser rapidamente anotado durante a jornada. As gravações em áudio podem ajudar, pois registram as vozes, pausas, ruídos etc., e filmes e fotografias viriam para completar o processo de documentação de um determinado evento.

A coleta de dados é apenas o início do processo de documentação, que deve ser seguido pelo trabalho de edição (preparação do material a ser analisado e organizado) e, posteriormente, pela análise e socialização. Todo material escrito, fotografado, gravado ou filmado deve ser repassado para que sejam selecionados os aspectos mais significativos, segundo os professores e professoras. Essa seleção deve ser organizada na sequência em que foi registrada, para que seja inteligível àqueles que não participaram do processo (GANDINI & GOLDBER, 2002). Essa atividade de edição do material já dá início à atividade de análise e avaliação da experiência registrada. Além disso, a escuta e a observação das crianças e suas atividades são influenciadas pelas teorias que possuímos a respeito da educação e do desenvolvimento das crianças; por isso, é fundamental comparar as interpretações com demais membros da equipe, para que se possa levantar hipóteses, questionamentos e aprendizados de crianças e adultos. Esse confronto de interpretações pode ajudar a construir uma interpretação multifacetada do evento e contribuir para o replanejamento das atividades posteriores, para que se tornem mais significativas para o grupo de crianças (GANDINI & GOLDBER, 2002).

Replanejar as atividades futuras significa construir um currículo que seja flexível o suficiente para ser revisto e reajustado às características e aos ritmos do grupo de crianças, que inclua seus interesses e seus saberes e seja ainda elaborado de maneira que os professores(as) planejem como poderão contribuir para o crescimento e desenvolvimento infantil. Destacamos que essa visão se opõe à adoção de sistemas apostilados, com currículo predeterminado,

engessado, que desconsidera os desejos, características, interesses e ritmos dos diferentes grupos de crianças.

Assim, para que a documentação possa apresentar a riqueza produzida pelo grupo de crianças e promover a reflexão sobre o currículo, é importante que seja constituída por diferentes materiais, tais como diários, painéis, fotografias, filmes, livros, portfólios, materiais digitados, registros manuais, cartas e até mesmo instalações. Gandini & Goldhaber (2002) destacam que uma documentação especialmente importante vem dos trabalhos tridimensionais produzidos pelas crianças, os quais podem ser enriquecidos com observações dos(as) docentes e pelos pensamentos expressos pelas crianças. Esse material pode e deve ser revisitado pelos adultos junto às crianças, de maneira que elas possam tomar consciência sobre o próprio processo de aprendizagem e se sentirem valorizadas.

Após o compartilhamento com as crianças, é fundamental que parte da documentação seja organizada para a apresentação aos pais, algo que tem se mostrado eficaz para o fortalecimento dos vínculos de amizade e confiança entre pais e equipe. Trata-se de um momento especial de compartilhamento de momentos importantes da vida da criança que não são acompanhados pelos pais. Além disso, a apresentação de uma documentação organizada à comunidade também é algo a ser considerado, especialmente para a realização de aproximação com outros espaços de vida das crianças, tais como espaços comunitários, que podem ser utilizados para a exposição do trabalho que vem sendo realizado (GANDINI & GOLDBER, 2002).

Verifica-se, assim, que a documentação da vida das crianças pode ser um componente fundamental para a construção da história de uma instituição específica, além de contribuir para a construção da sua identidade e senso de comunidade. Em nosso país, é comum não encontrarmos registros sobre as histórias das instituições que deem uma noção clara dos processos históricos vividos no interior das instituições sociais, pelos sujeitos humanos, a fim de que a história possa contribuir para a reflexão sobre os caminhos que deverão ser tomados no futuro. Isso se torna mais grave quando observamos que as crianças passam alguns anos em uma instituição sem o registro de sua história, o que significa que a instituição, os docentes e as famílias não possuem dados sobre o desenvolvimento da criança ao longo do tempo, mas fragmentos que não dão noção desse percurso de vida. Essa ausência de registro não permite a continuidade do processo educativo, fazendo com que, nos anos posteriores, futuros educadores (dentro e fora da instituição) não tenham acesso à história de vida e aprendizagem das crianças (GIOVANNINI & GANDINI, 2005).

Tudo aquilo que usamos para observar pode ampliar ou limitar o escopo daquilo que registramos, pois cada escolha que fazemos (escrever, registrar,

fotografar, filmar etc.) traz um limite em potencial, já que depende de nosso foco. Aquilo que enquadramos em uma foto depende daquilo que decidimos colocar em foco, então é necessário manter a coerência entre a imagem e o texto escrito de forma que as duas linguagens tornem a mensagem mais forte (GIOVANNINI & GANDINI, 2005).

A variedade de destinatários torna necessário dispor de diferentes tipos de documentação (pôsteres, cartazes, painéis, livros etc.), com cuidado estético e legibilidade que permitam às pessoas de fora compreenderem grande parte do processo, além de ser capaz de provocar nos leitores a necessidade de saber um pouco mais. Deve haver cuidado com a apresentação, desde os aspectos formais (qualidade e forma da escrita) até a qualidade e a consistência do conteúdo a ser registrado, como a escolha de fotos bonitas e bem-enquadradas acompanhada de comentários significativos e citações que convidem o leitor a pensar. Nesse sentido, destacamos a importância de fotografias em sequência, de maneira que sejam capazes de restituir a ação ou as ações em processo como se fossem breves fragmentos de filmes. Isso porque a documentação prioriza o registro do processo de aprendizagem das crianças, e não somente do produto (GIOVANNINI & GANDINI, 2005).

Além de servir de instrumento de reflexão coletiva e comunicação da vida das crianças aos pais e à comunidade, a documentação pode servir para o processo de *habitar o espaço* (GIOVANNINI & GANDINI, 2005). Essa ideia de habitá-lo tem relação com o sentimento de pertencimento a um grupo, à instituição educativa. Uma expressão de difícil definição, mas que nos dá a ideia de um espaço de vida que pulsa e que nos passa a imagem de um local que contém as marcas daqueles que ali vivem. É uma sensação que temos quando entramos em uma instituição de Educação Infantil que soube fazer da documentação um elemento de qualidade do trabalho que vem sendo desenvolvido. Isso se dá pelo bom uso das imagens, fotos, palavras, textos, desenhos e produções das crianças, que recontam a vida cotidiana entre elas e os adultos (GIOVANNINI & GANDINI, 2005). Essas autoras apontam que algumas instituições sabem recontar o cotidiano de adultos e crianças por meio de imagens, fotos, painéis, escritos, desenhos e produções das crianças no próprio espaço da instituição, isto é, parte da documentação é organizada e exposta nos diferentes espaços (sala de referências das crianças e áreas comuns de circulação), de maneira a apresentar o trabalho que vem sendo desenvolvido. Essa documentação compõe uma memória coletiva a qual contribui para a construção da identidade e singularidade do grupo ao recontar a sua história e os passos realizados. É uma forma de apresentar aos visitantes as potencialidades do grupo, o trabalho realizado durante um determinado período, o que permite às crianças recordarem momentos passados sem que dependam dos professores e professoras para organizar um momento de resgate da memória. Organizar a exposição da documentação à medida que o ano se desenrola

é registrar e apresentar a história das diferentes turmas, apresentando um panorama dos caminhos traçados e, por que não, uma perspectiva daquilo que ainda será realizado. É proporcionar visibilidade e vida à instituição.

Implantar a prática da documentação pedagógica em uma instituição ou sistema de ensino é um grande desafio. Isso porque se trata de algo que depende de vários fatores, tais como o desejo e a habilidade do(a) docente em produzir a documentação, a escolha do tipo de documentação, feita em função do público para o qual será dirigida (pais, equipe pedagógica, comunidade, crianças etc.), os materiais disponíveis para os registros, a seleção e a organização final do material, o tempo disponível, a assessoria técnica etc.

Um aspecto fundamental a ser destacado em toda essa discussão acerca da documentação é do papel dos gestores educacionais nesse processo (GIOVANNINI & GANDINI, 2005). No início de um projeto para a implantação da documentação, vários desafios se apresentam em função da exigência de tempo e competências técnicas que envolvem a capacidade de selecionar, registrar, analisar e editar o material. Assim, é necessário que os gestores providenciem um tempo na rotina semanal e um lugar com material necessário para a sua produção: um espaço no qual professores e professoras possam encontrar materiais, como papéis, cartolinas, canetinhas, canetas, tesouras, colas, tintas, caixas para arquivar as produções das crianças, fotos que registram diferentes momentos etc., espaço no qual também seja possível deixar trabalhos em processo de acabamento. Filmadoras, gravadores, máquinas fotográficas, computadores, papéis, canetas, canetinhas, lápis, colas, caixas, espaço para a construção gradativa de instalações com produções das crianças, entre outros, são alguns dos materiais que necessitam estar disponíveis. No que tange à gestão do sistema de ensino (a Secretaria Municipal de Educação, por exemplo), é necessária a previsão dos horários de trabalho pedagógico coletivo, semanal e remunerado, pois será nesse horário que o(a) professor(a) irá editar, organizar e refletir sobre o material coletado.

É importante lembrar que a produção de documentação está intimamente ligada à avaliação, pois ao documentar observamos e interpretamos os processos. Assim, a avaliação passa a fazer parte do contexto de documentação, razão pela qual o material documental deve ser legível e acessível aos pares. Ser legível significa que possa ser compreendido por aqueles que não presenciaram o processo educativo. Assim, deve ir além da objetividade do processo, seguindo na direção de ajudar o leitor a compreender seu significado: aquele que documenta deve expressar o significado que atribuiu ao processo (RINALDI, 2012).

Por fim, verificamos que a documentação não cumpre somente a função de registrar e comunicar a vida da criança na instituição para um público externo.

Ela é instrumento para professoras e professores avaliarem o próprio trabalho e o desenvolvimento de cada criança ao longo do tempo, socializarem informações sobre um determinado grupo ou criança, além de facilitarem a construção da memória coletiva pelas próprias crianças. Isso significa que a instituição também precisa produzir uma documentação que fique acessível às crianças, como painéis de fotos, álbuns, livros, produções e tantas outras possibilidades de materiais.

Ao observar e escutar a criança para a produção do registro, os adultos aproximam-se ainda mais das crianças para saber para onde voltam suas atenções, o que mais gostam e menos gostam, como formam seus pensamentos e como se relacionam com o mundo (GIOVANNINI & GANDINI, 2005).

6.5 Avaliação na Educação Infantil

A avaliação na Educação Infantil é um tema que exige atenção, especialmente porque nos encontramos em um momento histórico tomado pela lógica das avaliações nacionais em larga escala, que desconsideram a avaliação da qualidade do atendimento ofertado pelo poder público e consideram como principal indicador o desempenho cognitivo das crianças, medido por meio de provas. No caso da Educação Infantil, algumas iniciativas estaduais e municipais têm girado em torno da aplicação de escalas de desenvolvimento pelos professores. Nesse caso, acreditamos que a opção por essa avaliação é equivocada, especialmente quando consideramos que a avaliação tem a função de melhoria das condições de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Em primeiro lugar, temos a necessidade de avaliar as condições de oferecimento dessa educação pelo poder público, em consonância com os objetivos estabelecidos para a Educação Infantil em nosso país, e pelo projeto político-pedagógico da instituição. Afinal, quais são as condições físicas, materiais e humanas dessas instituições? Como o currículo infantil vem sendo desenvolvido? Qual é a qualidade da formação inicial e continuada de seus professores e professoras?

As escalas de desenvolvimento frequentemente funcionam para o estabelecimento de rótulos nas crianças e a atribuição de culpa às famílias, dependendo do resultado da avaliação. Além disso, muitas delas são traduções de escalas estrangeiras, construídas com indicadores que desconsideram as características culturais. Por outro lado, mesmo que essas escalas fossem construídas no Brasil, há que se questionar o estabelecimento de critérios externos e homogêneos para o desenvolvimento das crianças pequenas. Isso porque defendemos que o desenvolvimento humano ocorre na interação com o ambiente histórico e social, por meio da relação que estabelece com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos pela cultura (VIGOTSKY, 1984).

Se o desenvolvimento humano é historicamente situado, dependente da mediação dos instrumentos da cultura, não há o menor sentido em estabelecermos indicadores de desenvolvimento que podem variar entre contextos e crianças. Por exemplo, como avaliar a autonomia de uma criança quando ela frequenta uma instituição na qual as atividades são centradas no adulto e há pouca oportunidade de escolha de brinquedos e atividades? Como avaliar o desenvolvimento da linguagem infantil quando o currículo da instituição nesse campo do desenvolvimento é organizado de forma precária? Nesse caso, em primeiro lugar defendemos uma avaliação do atendimento oferecido pela instituição educacional, e não do desenvolvimento da criança. A avaliação da criança viria posteriormente, por meio da utilização de registros qualitativos do desenvolvimento, sem a comparação com critérios externos ou mesmo outras crianças. Nesse sentido, deve-se avaliar o processo de desenvolvimento, suas mudanças e conquistas.

É importante ressaltar que atualmente todo o debate sobre avaliação se encontra articulado à discussão de qualidade do ensino e, ainda, que avaliar a qualidade pressupõe emitir um juízo de valor a partir daquilo que se considera ser ou ter qualidade (BRASIL, 2012). Assim, com a preocupação em subsidiar as ações sobre a política nacional de avaliação da Educação Básica considerando as especificidades da Educação Infantil, o Ministério da Educação constituiu um grupo de trabalho que produziu o documento *Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação* (BRASIL, 2012). Este propõe uma avaliação sistemática, processual e não pontual, organizada de maneira que seus dados sejam submetidos à análise para posterior julgamento e tomada de decisão na execução de políticas e programas educacionais. Outro aspecto importante apontado pelo documento é a diferenciação da avaliação da Educação Infantil daquela realizada na Educação Infantil:

A avaliação na educação infantil se refere àquela feita internamente no processo educativo, focada nas crianças enquanto sujeitos e coautoras de seu desenvolvimento. Seu âmbito é o microambiente, o acontecer pedagógico e o efeito que gera sobre as crianças. Ela é feita pela professora, pelas pessoas que interagem com ela no cotidiano e pelas próprias crianças. A avaliação da educação infantil toma esse fenômeno sociocultural (“a educação nos primeiros cinco anos de vida em estabelecimentos próprios, com intencionalidade educacional, configurada num projeto político-pedagógico ou numa proposta pedagógica”), visando a responder se e quanto ele atende à sua finalidade, a seus objetivos e às diretrizes que definem sua identidade. Essa questão implica perguntar-se sobre quem o realiza, o espaço em que ele se realiza e suas relações com o meio sociocultural. Enquanto a primeira avaliação aceita uma dada educação e procura saber seus efeitos sobre as crianças, a segunda interroga a oferta que é feita às crianças, confrontando-a com parâmetros e indicadores de qualidade. Essa é feita por um conjunto

de profissionais do sistema de ensino (gestores, diretores, orientadores pedagógicos e outros especialistas, professores), pelos pais, dirigentes de organizações da comunidade etc. (BRASIL, 2012, p. 13-14, grifos nossos).

Desse modo, verificamos que as avaliações do desenvolvimento da aprendizagem e das condições de saúde da criança não devem se confundir com a avaliação da Educação Infantil (avaliação do ambiente, das condições oferecidas para o desenvolvimento). Para ambas é fundamental que a comunidade educativa esteja munida dos documentos publicados nos últimos anos pelo Ministério da Educação e pela literatura recente da área, de maneira a poder discutir: o que será avaliado? Como serão realizados os processos avaliativos na instituição? Quais serão os indicadores de qualidade eleitos como mais significativos? Será a comunidade educativa que deverá decidir pelas formas de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, assim como a avaliação institucional, descritas a seguir.

6.5.1 Avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento

Com relação à avaliação da aprendizagem das crianças, nossa legislação desde 1996 nos afasta da ideia de avaliar por meio da aquisição de instrumentos de metodologia quantitativa, produzidos fora da instituição e usados em larga escala, os quais pressupõem que as características do desenvolvimento e aprendizagem sejam universais.

Defendemos que a avaliação da aprendizagem é competência da instituição educativa, assim como aponta o art. 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), na Seção II, da Educação Infantil: “a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996). A avaliação deve tomar como parâmetros os objetivos estabelecidos no projeto político-pedagógico, sem finalidades seletivas e classificatórias.

O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009 – explicita que as instituições devem planejar formas de avaliação que acompanhem o trabalho pedagógico e a avaliação do desenvolvimento da criança (BRASIL, 2009a). Essa concepção de avaliação reforça o uso do registro e da produção da documentação como forma de acompanhar o desenvolvimento individual e coletivo das crianças. Isso significa produzir uma documentação que seja contextualizada, que considere a criança concreta, sujeito ativo do seu desenvolvimento, e acompanhe sua história de vida. Uma documentação que possa refletir as mudanças ocorridas no seu desenvolvimento desde que iniciou na instituição, além de suas descobertas realizadas, ideias, pensamentos, interesses, potenciais,

necessidades e formas de se relacionar com o mundo. Uma avaliação que compare a criança com ela mesma, e não com critérios externos ou outras crianças. Esses registros servirão de apoio para a avaliação da criança, juntamente com o trabalho pedagógico que vem sendo oferecido, com vistas ao ajuste das práticas pedagógicas às necessidades individuais e do grupo.

As crianças também podem ser envolvidas no processo de avaliação. Aquelas que ainda não falam podem ser observadas, e o olhar atento do adulto pode revelar as preferências, sentimentos, necessidades, que são indicadores sobre como as crianças estão naquele ambiente. No caso das crianças mais velhas, elas podem participar da avaliação por meio de depoimentos, uso de máquinas fotográficas etc. Jabur (2007) investigou quais rotinas, atividades e espaços as crianças menos gostavam na instituição. Foram realizadas rodas de conversas, entrevistas e fotografias (pelas crianças). Os resultados apresentaram uma preferência pelas atividades realizadas ao ar livre junto aos colegas, com pouca ou nenhuma orientação da professora. As atividades que as crianças menos gostavam eram aquelas que envolviam excesso de controle das atividades motoras e exercícios escolarizantes. Esses resultados são importantes indicadores para a avaliação do trabalho pedagógico, tendo em vista que dão possibilidades de avaliar do ponto de vista da criança. Nesse caso, a avaliação deve cumprir seu papel de fazer com que o processo de aprendizagem alcance níveis sempre mais elevados.

6.5.2 Avaliação institucional

A avaliação institucional é aquela que anteriormente chamamos de avaliação da Educação Infantil. Essa é a avaliação das condições de desenvolvimento e aprendizagem que a instituição oferece às crianças. Pode ser interna – autoavaliação realizada pela comunidade educativa sobre suas condições de produção – ou externa – realizada pelos agentes públicos e famílias (por exemplo, equipe de supervisão das Secretarias Municipais de Educação – SME) com um “olhar de fora” (BRASIL, 2012). No caso da avaliação das instituições pelas SME, estas também devem avaliar as condições de funcionamento para não correrem o risco de cobrarem índices de qualidade incompatíveis com aquilo que o poder executivo oferece para as instituições, tais como: (a) condições estruturais e manutenção oferecida; (b) reposição de brinquedos e outros materiais (papelaria); (c) qualidade formativa dos professores e professoras que contratam; (d) seleção adequada de coordenadores/diretores; (e) condições de trabalhos de professores(as) e funcionários(as), para que possam realizar o planejamento e a formação continuada; (f) estabelecimento de um teto máximo de crianças por adulto, segundo orientações do Ministério da Educação. Esses são alguns exemplos de ações que dependem das

prefeituras municipais, na figura das secretarias de educação, para que sejam colocadas em prática. No caso das famílias, comissões podem ser organizadas para que estas utilizem instrumentos (elaborados coletivamente) que possam avaliar tanto as condições de trabalho oferecidas pelas secretarias municipais de educação quanto a própria instituição.

A avaliação institucional contempla um conjunto de tarefas, como: (a) a organização dos dados institucionais, das crianças e dos profissionais (formação, jornada semanal, descrição das funções); (b) as condições da estrutura física (conservação e adequação das instalações às crianças pequenas, adequação e disponibilidade dos equipamentos para crianças e adultos); (c) as condições de realização do trabalho pedagógico (qualidade e quantidade de materiais, organização do espaço, capacitação profissional, rotinas e tempos de espera, currículo, qualidade das relações entre adultos, entre adultos e crianças e entre crianças) (BRASIL, 2012). Essas informações devem estar claramente descritas no projeto político-pedagógico (PPP) para que sejam avaliadas pela comunidade educativa. Ao realizar-se coletivamente uma avaliação institucional, realiza-se também uma formação continuada, pois abrimos espaços para análise, reflexão e julgamento daquela realidade que construímos. Além disso, passa-se a avaliar aquilo que foi planejado e aquilo que realmente é colocado em prática, identificando-se os desafios que se apresentam para a realização de um trabalho de qualidade. Será esse processo de reflexão coletiva e planejamento de novas ações que poderá promover transformações por meio da reconstrução das práticas. Além disso, devemos destacar que se trata de um processo que envolve confronto e negociação de visões de mundo e posições, mas que, quando bem conduzido, pode levar ao fortalecimento das relações internas.

Nos últimos anos, o Ministério da Educação vem realizando publicações diversas voltadas à melhoria da qualidade das instituições. Esses documentos são gratuitos, disponíveis on-line e podem ser utilizados pela comunidade educativa como fonte de reflexão, formação e construção dos próprios instrumentos de avaliação. A seguir, apresentamos brevemente alguns desses documentos:

- *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação* (BRASIL, 2006a) – apresenta diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a ação das instituições e agentes públicos como as secretarias municipais de educação. Aborda questões que vão desde o destaque da Educação Infantil como direito da criança e opção da família (que torna inconstitucional a colocação de critérios de matrícula, como a mãe que trabalha) até a indissociabilidade do cuidar e educar (que contraria a ação de algumas secretarias de educação ao contratar

dois tipos de profissionais para trabalhar com as crianças).¹⁹ Além disso, o documento indica a necessidade de adequações da infraestrutura e outras tantas responsabilidades dos sistemas de ensino.

- *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006b) – resultado de uma discussão coletiva realizada nacionalmente. Esses parâmetros são mais amplos e genéricos que os indicadores para contemplar as diferenças regionais e permitir que as manifestações culturais locais tenham espaço para serem contempladas no projeto, ao mesmo tempo em que se possa criar uma base nacional que favoreça o monitoramento. Possui um primeiro volume com as concepções que fundamentaram a produção do documento, e o segundo volume sistematiza de maneira objetiva as responsabilidades das esferas federais, estaduais e municipais, além das responsabilidades de cada instituição de Educação Infantil.
- *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006c) – trata-se de um documento pouco conhecido e de fundamental importância, elaborado em parceria com educadores, arquitetos e engenheiros envolvidos na reflexão sobre planejamento, construção e reforma dos espaços destinados à educação das crianças de zero a cinco anos. Orienta desde a organização de uma equipe multidisciplinar para o planejamento da construção de creches e pré-escolas até os parâmetros ambientais e as características do prédio como áreas de recreação e convivência, setores de apoio, como cozinha, lavanderia, administração etc. Constitui-se em um documento que pode ser considerado um dos pontos de partida na busca de garantir um atendimento de alto nível à infância.
- *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009b) – trata-se de um instrumento para autoavaliação das instituições educativas centrado na instituição, que permite o envolvimento da comunidade educativa (professores(as), funcionários não docentes e pais) para que olhe e analise o contexto de desenvolvimento proporcionado às crianças e possa identificar pontos fortes e fracos, de maneira a propor mudanças. É organizado em áreas como planejamento institucional, multiplicidade do uso das diferentes linguagens, interações, promoção de saúde, materiais e mobiliários, formação dos profissionais e condições de trabalho, cooperação e troca com as famílias, o que favorece a construção de um foco para diferentes dimensões que devem ser avaliadas nas instituições.

19 Nesse caso, um deles *cuida* da criança durante a maior parte da rotina e ganha baixos salários por não ter formação para a atuação na área, e o outro (o professor) ganha melhores salários e trabalha com atividades acadêmicas por pequenos períodos do dia. Assim, dissociam-se completamente as ações de cuidar/educar, fazendo com que um profissional responsabilize-se pelo *corpo* e outro pela *cabeça*.

Podemos concluir que a avaliação *na* e *da* Educação Infantil é uma tarefa de alta complexidade que envolve diferentes atores, instrumentos, dimensões e perspectivas. Não se limita à avaliação feita pelos membros da instituição, muito menos à avaliação da criança, por meio de escalas ou outros instrumentos avaliativos. Como apontado por Souza, Mello & Rossetti-Ferreira (2008), trata-se da organização de um sistema que preveja a avaliação de: (a) condições de trabalho e funcionamento oferecidas pelos municípios; (b) gestão interna da instituição (espaços, rotinas, materiais etc.); (c) prática pedagógica dos professores; (d) desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Além disso, esse sistema deve permitir que a avaliação seja feita por: (a) equipes externas, ligadas ao poder público municipal, que autorizem e supervisionem instituições públicas e privadas, como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); (b) comunidades educativas – gestores, professores(as), funcionários não docentes e famílias, além das próprias crianças. Serão esses diferentes olhares que vão compor um quadro mais completo das condições de oferecimento da Educação Infantil.

Ao optarmos por uma avaliação coletiva, de diferentes dimensões e perspectivas, buscamos superar o caráter formal o qual frequentemente caracteriza as tarefas avaliativas que não utilizam seus resultados para reformulação das ações ligadas ao projeto político-pedagógico. Busca-se, assim, que os processos de avaliação sirvam para promover novas ações, redirecionar caminhos, apoiar e fundamentar decisões e planos, para que tenham um caráter social e político, o qual, para se efetivar, exige construção de consensos.

6.6 Considerações finais

Nesta unidade, trabalhamos com algumas questões importantes que rondam o fazer pedagógico, tais como as formas de produção do registro e documentação pedagógica, sua utilização como instrumento de formação continuada dos profissionais, os fundamentos que apoiam a avaliação *na* e *da* Educação Infantil e os sujeitos que podem participar da avaliação.

Apresentamos também que os registros das práticas e a produção da documentação são instrumentos que cumprem ao mesmo tempo duas grandes funções: a de contribuir para a formação continuada dos educadores, na medida em que são utilizados como instrumentos de reflexão sobre a prática educativa à luz da teoria, e a de instrumento de avaliação e promoção da qualidade das experiências educativas oferecidas às crianças.

Verificamos que registrar, documentar e avaliar não são atividades neutras, pois passam necessariamente pelo campo da subjetividade. Em todas elas,

professores e professoras, além da comunidade educativa, são chamados a analisar, refletir e selecionar diferentes aspectos do fazer educativo. Constituem-se, assim, em instrumentos metodológicos que dão apoio ao planejamento, sendo, portanto, atividades as quais devem ser vistas de maneira indissociável.

Além disso, destacamos a importância da socialização da prática de registro, mesmo individual (diário de aula), e da reflexão das concepções subjacentes às práticas do educador, as quais dão possibilidade de construção da autoria e da memória profissional individual e coletiva; uma memória registrada que permita a leitura crítica da prática, mediada pela reflexão sobre a realidade. “Ler e escrever entendidos como processos inseparáveis e relacionados ao processo geral de conhecer, atitudes indispensáveis ao ofício docente” (LOPES, 2009, p. 35), que darão suporte à ampliação do repertório cultural do professor e à leitura do mundo.

A avaliação, o registro e a documentação devem ser entendidos como inerentes à prática pedagógica e à implementação de programas pelos governos. O registro e a documentação estão incluídos em uma concepção democrática de avaliação do processo educativo que viabilize a dimensão formativa da avaliação. Reforçamos ainda a ideia de que a instituição deve estabelecer diretrizes que possibilitem o julgamento da realidade considerando seu contexto, e ser também coerente com as finalidades e características da Educação Infantil, estimulando diferentes atores e setores a contribuir na definição de parâmetros de qualidade. Por fim, compreendemos o uso desses elementos (registro, documentação e avaliação) como práxis que atua para a transformação, mudança e criação, também compreendida como espaço de desenvolvimento e acesso à cultura e ao saber acumulado historicamente.

6.7 Estudos complementares

Assista aos vídeos:

- Avaliação na Educação Infantil – legislação, pesquisas e práticas. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hP2DMHpQNJo>>. Acesso em: 26 jun. 2013.
- A importância dos registros na formação do grupo – Álbum de Avaliação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-gvii_VttiQ>. Acesso em: 26 jun. 2013.

Leia também:

BECCHI, E.; BONDIOLI, A. *Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras*. Campinas: Autores Associados, 2003.

BONDIOLI, A. (Org.). *O Projeto Pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.

6.8 Referências

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, 23 dez. 1996.
- _____. *Política Nacional de Educação Infantil*: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC/SEB, 2006a.
- _____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006b. v. 1-2.
- _____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006c.
- _____. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/DEB, 2009b.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 18 dez. 2009a. Seção 1, p. 18.
- _____. Ministério da Educação. *Educação Infantil*: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria número 1.147/2011. Brasília, 2012.
- _____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, 05 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 25 jun. 2013.
- GANDINI, L.; GOLDHABER, J. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. *Bambini*: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GIOVANNINI, D.; GANDINI, L. Gli strumenti della professionalità: progettare e documentare le esperienze. In: GALARDINI, A. *Crescere al nido*: gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni. Roma: Carocci, 2005.
- JABUR, M. A. *Retratando uma creche*: um encontro de olhares e dizeres revelando sentidos para uma educação infantil de qualidade. 2007. 125 f. Dissertação (Mestrado em Ciências: Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.
- LOPES, A. C. T. *Educação infantil e registro de práticas*. São Paulo: Cortez, 2009.
- RINALDI, C. *Diálogos com Reggio Emilia*: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- RIOS, T. A. *Compreender e ensinar*: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.
- SOUZA, T. N.; MELLO, A. M.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Avaliação na educação infantil: como construir uma imagem positiva da creche ou pré-escola para a comunidade? In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; MELLO, A. M.; VITÓRIA, T.; GOSUEN, A.; CHAGURI, A. C. (Org.). *Os fazeres na educação infantil*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. v. 11, p. 179-183.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZABALZA, M. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SOBRE AS AUTORAS

Aline Sommerhalder

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE-UFSCar) e professora do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP) da referida Universidade, atuando nos cursos de Pedagogia nas áreas de Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado. Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), mestre e pedagoga pela mesma Universidade. Articula ensino, pesquisa e extensão na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores para a Educação Básica e Práticas Educativas, contemplando, principalmente, os seguintes temas: Ludicidade, Educação Infantil e Ensino Fundamental e Processos de Ensino e Aprendizagens de Crianças. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Processos Educativos de Crianças/CNPq. Contato: <alinesommer@ufscar.br>.

Luciana Esmeralda Ostetto

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Foi professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e pedagoga pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). No âmbito das atividades acadêmicas, articula ensino, pesquisa e extensão na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores e Educação Infantil, contemplando principalmente os seguintes temas: Educação Infantil e Prática Pedagógica, Arte e Infância, Arte e Formação de Professores. Contato: <luesmeralda@hotmail.com>.

Maévi Anabel Nono

Docente no Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (IBILCE-Unesp, *campus* São José do Rio Preto), atuando no curso de Pedagogia. É doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e pedagoga pela mesma universidade. No âmbito das atividades acadêmicas, articula ensino, pesquisa e extensão na área de Educação, com ênfase nos seguintes temas: Formação Inicial e Continuada de Professores e

Gestores da Educação Infantil, Ensino e Gestão em Escolas de Educação Infantil, casos de Ensino como Metodologia de Formação Docente e de Pesquisa. Contato: <maevi@ibilce.unesp.br>.

Maria do Carmo Monteiro Kobayashi

Professora assistente doutora na Faculdade de Ciências do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp, *campus* Bauru). É doutora e mestre em Educação Brasileira, e engenheira eletricista pela mesma universidade, além de pedagoga pela Universidade do Sagrado Coração. No âmbito das atividades acadêmicas, articula ensino, pesquisa e extensão na área de Educação, com ênfase nos seguintes temas: Educação Infantil, Desenvolvimento Humano, Ensino e Aprendizagem, Ludicidade e Educação, Cultura Lúdica dos Imigrantes Japoneses. Contato: <kobayashifc2@gmail.com>.

Suselaine Aparecida Zaniolo Mascioli

Docente da Universidade Paulista (UNIP, Araraquara) e das Faculdades Integradas de Jaú. Foi professora temporária no Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), instituição na qual atua como professora na modalidade EaD. Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp, *campus* Araraquara), mestre em Educação pela UFSCar, psicopedagoga clínica e pedagoga (Unesp, *campus* Araraquara). Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre A Escola de Vigotsky (NEEVY/UFSCar) e da equipe de pesquisa Educação Infantil: aprendizagem e desenvolvimento profissional em contextos integrados (Unesp, *campus* Araraquara). Realiza pesquisa na área de Educação, com ênfase nos temas: Organização Escolar, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Formação de Professores, Ludicidade, Arte e Movimento corporal. Contato: <susezan@bol.com.br>.

Tatiana Noronha de Souza

Professora assistente doutora da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp, *campus* Jaboticabal) e professora do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (Unesp, *campus* Franca). Realiza pesquisa na área de Educação, com ênfase em Avaliação de Sistemas, Instituições, Planos e

Programas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: Gestão e Currículo na Educação Infantil e Ensino Fundamental e Educação Ambiental.
Contato: <tati_noronha@yahoo.com.br>.

