



O cotidiano na Educação Infantil

BOLETIM 23
Novembro 2006



Secretaria
de Educação
a Distância

Ministério da
Educação

SUMÁRIO

PROPOSTA PEDAGÓGICA	03
O cotidiano na Educação Infantil Patrícia Corsino	
PGM 1	
EDUCAÇÃO INFANTIL: INSTITUIÇÕES, FUNÇÕES E PROPOSTAS	14
Maria Fernanda Rezende Nunes	
PGM 2	
LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS BRINCADEIRAS COM AS PALAVRAS E AS PALAVRAS COMO BRINCADEIRAS	28
Patrícia Corsino	
PGM 3	
A BRINCADEIRA COMO EXPERIÊNCIA DE CULTURA	46
Angela Meyer Borba	
PGM 4	
A BRINCADEIRA COMO ENCONTRO DE TODAS AS ARTES	55
Maria Theresa Jaguaribe de Moura	
PGM 5	
EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇOS E EXPERIÊNCIAS	68
Daniela de O. Guimarães	

O COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Patrícia Corsino¹

No aeroporto o menino perguntou:

- E se o avião tropical num passarinho?

O pai ficou torto e não respondeu.

O menino perguntou de novo:

- E se o avião tropical num passarinho triste?

A mãe teve ternuras e pensou:

Será que os absurdos não são as maiores virtudes da poesia?

*Será que os despropósitos não são mais
carregados de poesia do que o bom senso?*

Ao sair do sufoco o pai refletiu:

Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças.

E ficou sendo. (Manoel de Barros)

A Educação Infantil brasileira, neste ano de 2006, após dez anos de ter sido instituída como parte da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, teve uma conquista importante: foi incluída integralmente no FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica². O que significa que, embora o Ensino Fundamental continue sendo a prioridade da educação nacional, há um fundo que respalda o financiamento da Educação Infantil. Espera-se, com isso, que os sistemas municipais de ensino possam ampliar e melhorar o atendimento em creches e pré-escolas. O que exige uma série de medidas político-pedagógico-administrativas, que demandam estudos, reflexões e articulações entre teoria e prática, formação de professores, construção e adequação de espaços, aquisição de materiais, organização de rotinas, elaboração de planejamento, entre outras demandas.

Além disso, as crianças de seis anos de idade, com a Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, passaram a ser incluídas no Ensino Fundamental de nove anos de duração. Com esta ampliação, os sistemas municipais de ensino estão tendo que se organizar para estender o atendimento a todas as crianças de seis anos e redimensionar, re-estruturar e repensar o

Ensino Fundamental, para que seja adequado à faixa etária e para que mais um ano de ensino obrigatório, efetivamente, democratize o ensino, promova a inclusão e diminua as desigualdades³. Uma garantia do direito à educação que 17,3% da população infantil brasileira com seis anos de idade não tinha (MEC, 2006, p.1)⁴. A efetivação desta lei, por sua vez, é uma oportunidade única de se pensar a escola – espaço, tempo, currículo – não só para as crianças de seis anos como para as de sete, oito, nove e dez anos de idade. A Educação Infantil, com suas práticas pedagógicas, que visam ao desenvolvimento integral das crianças, portanto, focadas na(s) linguagem(s), na expressão, no espaço do brincar, na apropriação interdisciplinar de conhecimentos etc., e com seu sistema de avaliação de acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, tem muito a contribuir em diálogo com o Ensino Fundamental, podendo ocupar um importante lugar no cenário educacional brasileiro atual.

A cada dia, são mais recorrentes os estudos que apontam a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento da criança. Conforme aponta documento da UNICEF sobre a situação da infância no Brasil (2001), *descobertas recentes têm demonstrado convincentemente que a primeira infância, desde a gestação, é a fase mais crítica da pessoa no que diz respeito ao seu desenvolvimento biológico, cognitivo, emocional e social.*

Por sua vez, a importância da Educação Infantil tem sido foco de inúmeras pesquisas nacionais e internacionais. Os resultados dos estudos de Campos (1997), após uma ampla revisão sobre pesquisas realizadas no país e no exterior, inclusive em outros países da América Latina, sobre os efeitos da Educação Infantil, reforçam o fato de que as crianças que freqüentam uma Educação Infantil de boa qualidade obtêm melhores resultados em testes de desenvolvimento e em seu desempenho na escola primária, sendo que esses efeitos são mais significativos justamente para as crianças mais pobres. Choi (2004), discutindo o financiamento da Educação Infantil, aponta os *benefícios* da educação e cuidados na primeira Infância (ECPI), identificados por pesquisas em diferentes países: benefícios pessoais – pela garantia dos Direitos da Criança, pela possibilidade de ampliação das suas relações com o mundo físico, natural e social, pela troca de conhecimentos, pela socialização e pelo atendimento às suas necessidades, no seu aqui e agora etc.; benefícios educacionais – pelo impacto positivo na escolaridade, tanto na transição para os outros níveis, quanto no

desempenho (diminuição da repetência escolar) e na continuidade; benefícios econômicos – pela possibilidade de inserção das mães no mercado de trabalho e aumento da renda familiar no momento presente e, numa perspectiva de futuro, um maior tempo de permanência na escola, que traz uma melhor qualificação e possibilidade de emprego e renda; benefícios sociais – pela redução da probabilidade de crime e delinquência e pela equidade entre os gêneros, tirando a menina dos afazeres domésticos.

Cabe ainda ressaltar que, no mundo contemporâneo, diferentemente do passado, freqüentar espaços de Educação Infantil não se relaciona mais à classe social, ou seja, não são apenas os filhos das mulheres trabalhadoras das classes populares que precisam de uma instituição para cuidar deles e educá-los. Os *benefícios* da Educação Infantil se estendem a todas as crianças. As mudanças sociais – generalização do trabalho feminino, partilha de responsabilidade pela educação e cuidados dos filhos, diferentes configurações familiares (famílias monoparentais e recompostas, casais homossexuais etc.), novas formas de exercício e vínculo de trabalho, redução das taxas de fecundidade, condições diversas da vida urbana, necessidade dos adultos de um tempo para si, entre outros – têm conferido à Educação Infantil um papel importante na vida das crianças, desde muito pequenas, fazendo parte do processo de socialização das crianças de qualquer classe social, em complementação à ação da família. Sendo assim, as crianças pequenas, como já ocorria com as maiores de sete anos de idade, também passaram a ter o seu cotidiano regulado por uma instituição educativa. Lugar de socialização, de convivência, de trocas e interações, de afetos, de ampliação e inserção sociocultural, de constituição de identidades e de subjetividades; neste lugar, partilham situações, experiências, culturas, rotinas, cerimônias institucionais, regras de convivência; estão sujeitas a tempos e espaços coletivos, bem como a graus diferentes de restrições e controle dos adultos.

Ter acesso à Educação Infantil é um direito constitucional das crianças desde que nascem, um direito que abarca outros direitos, na medida em que inclui a proteção das crianças de qualquer tipo de negligência ou violência, a provisão de suas necessidades básicas – físicas e emocionais, tais como saúde, higiene, alimentação, afeto, curiosidade etc. – e a participação social, pela ampliação progressiva de suas experiências e conhecimentos. A institucionalização das crianças pequenas é uma realidade que precisa ser pensada pelas

políticas públicas, tanto em relação à democratização do acesso, já que o Estado brasileiro ainda não consegue atender à demanda por creches e pré-escolas públicas e gratuitas, quanto à garantia da sua qualidade.

A proposta de uma Educação Infantil de qualidade inclui uma série de fatores, que vão das políticas públicas para a infância às condições físicas dos equipamentos e materiais educativos. Inclui, ainda, a formação de profissionais, a organização do tempo e do espaço institucionais, as ampliações de experiências, de produção e apropriação de conhecimentos, os vínculos afetivos, o clima institucional e as inúmeras interações que a instituição favorece para crianças, adultos e comunidade. Os processos interativos que ocorrem nas instituições de Educação Infantil – entre crianças e adultos, entre adultos e adultos, das crianças entre si, das crianças e os diferentes contextos sócio-histórico-culturais e naturais etc. –, são determinantes para ampliar e promover o desenvolvimento infantil.

Para Vygotsky (1991;1993), o ser humano constitui-se como tal na sua relação como o outro social. A interação social é um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos de agir determinados histórica e culturalmente, não sendo possível dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente delas. Nos seus processos interativos, as crianças não apenas recebem e se formam, mas também criam e transformam – são constituídas na cultura e também são produtoras de cultura. São sujeitos ativos que participam e intervêm no que acontece ao seu redor. Suas ações são também forma de re-elaboração e recriação do mundo. Desde que nasce, o bebê reage ao entorno, ao mesmo tempo em que provoca reações naqueles com os quais se relaciona. As ações da criança são simultaneamente individuais e únicas, porque são suas formas de ser e de estar no mundo, constituindo sua consciência e sua subjetividade, e coletivas na medida em que são contextualizadas e situadas histórica e socialmente.

De acordo com o autor, quanto maior a diversidade de parceiros e experiências, potencialmente mais enriquecido torna-se o desenvolvimento infantil. Como enfatiza o documento Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (MEC, 2006), *crianças*

expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliado, desde que se encontrem em contextos coletivos de boa qualidade. Essa afirmativa é considerada válida para todas as crianças, independentemente de sua origem social, pertinência étnico/racial, ou credo, desde que nasçam (p.15).

Uma proposta se efetiva em espaços e tempos, através de atividades realizadas por crianças e adultos em interação. As condições do espaço – organização, recursos, diversidade de ambientes internos e ao ar livre, adequação, limpeza, segurança etc. – são fundamentais, mas é pelas relações que os sujeitos estabelecem que o espaço físico deixa de ser um material construído e organizado e adquire a condição de ambiente. Assim, pelas interações, o espaço se qualifica e torna-se uma moldura sobre a qual as sensações se revelam e produzem marcas (Lima, 1988).

Um trabalho de qualidade para as crianças pequenas exige ambientes aconchegantes, seguros, estimulantes, desafiadores, criativos, alegres e divertidos, onde as atividades elevem sua auto-estima, valorizem e ampliem as suas experiências e seu universo cultural, agucem a curiosidade, a capacidade de pensar, de decidir, de atuar, de criar, de imaginar, de expressar. Ambientes que se abram à brincadeira, que é o modo como as crianças dão sentido ao mundo, produzem história, criam cultura, experimentam e fazem arte.

A brincadeira é fundamental para a criança interagir e construir conhecimentos sobre si mesma e sobre a realidade que a cerca. Segundo Vygotsky (1993), na brincadeira a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real. Além disso, a brincadeira fornece ampla estrutura para mudanças das necessidades e da consciência, pois nela as crianças ressignificam o que vivem e sentem. A brincadeira é também uma forma particular de comunicação, de prazer, de recreação, espaço onde as crianças podem agir por conta própria, tomar decisões, transgredir, dar novo sentido às coisas. As brincadeiras espontâneas – “faz-de-conta” – são orientadas por regras que vão sendo estabelecidas e negociadas enquanto se brinca, seguindo o rumo da fantasia, pois para exercer um determinado papel social é necessário que a criança aja de acordo com o que se espera do exercício daquele papel. Desta forma, faz uso de regras sociais, assumindo discursos e

posturas. As brincadeiras espontâneas se caracterizam pela incerteza, pela ausência de conseqüências, pela decisão e iniciativa da criança, pelo espaço aberto de experimentação, no qual o adulto não pode orientar muito, pela experiência de cultura que produzem e reproduzem. Já os jogos estruturados e com regras, na medida em que as crianças crescem, vão sendo cada vez mais apreciados e compreendidos. Com eles aprendem não apenas as regras, os objetivos e conteúdos do próprio jogo, mas também a se comunicar, a expressar e controlar sentimentos e emoções, a conviver, a esperar, a tomar decisões etc. Cabe ao professor ou às crianças mais experientes inserir os iniciantes nos jogos, explorar os suportes materiais e imateriais que dão sustentação a eles e acompanhar as jogadas iniciais, até entrarem propriamente no jogo. As crianças não dispõem o tempo todo dos mesmos interesses, competências e condições. Brincam de acordo com o que são capazes de fazer, ampliando gradativamente não só a sua capacidade de entender e participar de jogos com regras cada vez mais complexas, como sua expressão e a sua cultura lúdica.

A brincadeira infantil constitui-se numa atividade em que as crianças sozinhas ou em grupo procuram compreender o mundo e as ações humanas, devendo ser concebida, no cotidiano de uma proposta educativa para as crianças pequenas, como inerente ao processo de construção de conhecimento, de comunicação, de trocas e de experiência de cultura.

Um trabalho de Educação Infantil que tem as manifestações infantis como centro de sua proposta não pode deixar de considerar a linguagem como eixo que perpassa todas as instâncias. Mas a linguagem entendida enquanto enunciação, expressão e manifestação da subjetividade, o que significa uma proposta que abre espaço para a voz da criança, suas narrativas, suas formas de ver, sentir e conhecer o mundo, e para seus registros feitos com o corpo – nas ações, dramatizações e brincadeiras –, com desenhos, pinturas, colagens, modelagens e escritas. E que abre espaço também para a escuta de diferentes vozes e manifestações culturais, ampliando o universo cultural dos seus atores.

Há de se pensar também a educação enquanto humanização e luta contra a barbárie. As desigualdades sociais, a violência, o consumo exacerbado, o individualismo, o empobrecimento das relações, a intolerância, o desrespeito ao outro, as agressões ambientais,

o desequilíbrio ecológico, entre outras, são questões que têm comprometido a qualidade de vida das pessoas e ameaçado a convivência e a sobrevivência no planeta. Embora a resolução de muitas destas questões necessite de uma verdadeira revolução política, social e cultural, não se pode desconsiderar que esta revolução deverá também atingir o nível micro da sensibilidade, da inteligência e do desejo. Pois o que está em questão é a maneira de viver e de pensar as relações do homem consigo mesmo, com o outro e com o meio ambiente. E é nesta dimensão micro que a educação ocupa um lugar importante. Trazer à tona a ética do gênero humano, ou seja, a idéia de que o homem é ao mesmo tempo indivíduo, parte da sociedade e parte da espécie (Guattari, 1990; Morin, 2000). Para isso, torna-se necessário o conhecimento de si mesmo, do outro, do meio em que vive e da natureza. Conhecer e valorizar para ter o sentimento de pertencimento e poder preservar.

Nada como a arte para aproximar o homem dele mesmo e do outro. A arte, nas suas mais diferentes manifestações – desenho, pintura, escultura, teatro, música, cinema, literatura – traz as sutilezas e riquezas do homem como indivíduo e como parte de um contexto sociocultural. Pois a obra de arte tem um caráter particular e universal, contém o todo e a parte, porque é ao mesmo tempo uma criação individual – um ponto de vista frente à realidade – e uma produção cultural de uma determinada época e grupo social. Além de conhecimento de mundo e autoconhecimento, ela provoca descobertas e transformações de idéias, emoções e formas de reagir e agir ao e no mundo, pelos sentidos construídos. Como expressão humana singular, a arte nos afeta, seja conhecendo, seja apreciando ou produzindo uma obra. Uma educação humanista não pode prescindir da construção de um olhar sensível sobre a realidade, que inclua as pessoas, as produções artísticas e culturais e os elementos da natureza.

Os espaços disponíveis para as atividades precisam, sobretudo, ser compreendidos como espaços sociais onde o educador tem um papel decisivo, não só na organização e na disposição dos recursos, mas também na sua postura, na forma de mediar as relações, de se relacionar com as crianças, de ouvi-las e de instigá-las na busca de conhecimentos. São os educadores que dão o tom ao trabalho, que reforçam ou não a capacidade crítica e a curiosidade das crianças, que as aproximam dos objetos e das situações, que acreditam ou não nas suas possibilidades, que buscam entender suas produções, que dão espaço para a fala, a

expressão, a autonomia e a autoria. São eles também que fazem a ponte com as famílias e a comunidade, que promovem trocas sobre o desenvolvimento, as conquistas e as necessidades das crianças, que esclarecem os pais sobre os mais diversos assuntos que dizem respeito à infância, que organizam eventos e atividades culturais e socializadoras.

Por sua vez, o fato de as instituições de Educação Infantil serem entendidas como espaços-ambientes educativos não significa adotar o modelo escolar vigente, que costuma ter uma prática pedagógica voltada para conteúdos segmentados e fragmentados e atividades dirigidas por professores com alunos cumprindo tarefas e passando grande parte do tempo dentro de uma sala de aula. Este modelo tem sido fortemente questionado. Trata-se de pensar um trabalho que vincule o lúdico ao educativo, que entenda o pedagógico como cultural, que desconstrua a idéia de aluno, de aula e conceba o sujeito criança, num espaço de convívio coletivo, onde as mais diversas relações possam se estabelecer.

Desta forma, perguntamos: como tem sido organizado o cotidiano das crianças nas instituições de Educação Infantil? Em que medida as crianças pequenas participam das rotinas, alteram e transformam as regras, os tempos e espaços instituídos? Que espaços e tempos se abrem para as manifestações infantis, consideradas as diferenças que existem entre as crianças das diferentes faixas etárias da Educação Infantil? Os professores exercem uma escuta sensível e um olhar atento a estas manifestações? Quais são as práticas culturais que as crianças vivenciam nestas instituições? Que elaborações acontecem entre as culturas das crianças, as culturas dos adultos, as culturas infantis e institucionais? O que as crianças produzem nas ações e interações que ali ocorrem? Qual é o lugar da brincadeira e das diferentes linguagens e expressões artístico-culturais das crianças?

Esta série **O cotidiano na Educação Infantil** tem como objetivo levantar algumas questões para se pensar as instituições de Educação Infantil, tendo como horizonte o cotidiano das crianças que freqüentam creches e pré-escolas. Os programas foram pensados de maneira a subsidiar os professores na concepção e elaboração de propostas pedagógicas que pensem as crianças como produtoras de cultura, que entendam suas ações no mundo como simbolizações e não apenas como desempenho ou comportamento, que possam observar e valorizar suas

ações-simbolizações, abrindo espaço para as brincadeiras, as falas, as linguagens e produções artísticas, as conquistas e interesses infantis, fazendo dos espaços de Educação Infantil lugares de trocas, de expressão, de ampliação de experiências, de produção de conhecimento, de vivência de afetos e sentimentos, de conquistas e desenvolvimento das crianças.

Temas que serão debatidos na série *O cotidiano na Educação Infantil*, que será apresentada no Salto para o Futuro/TV Escola/SEED/MEC de 20 a 24 de novembro de 2006.

PGM 1- Educação Infantil: instituições, funções e propostas

No primeiro programa, será apresentada a história da institucionalização das crianças pequenas, e serão também debatidos esses temas: i) As conquistas educacionais; ii) Funções e características da Educação Infantil hoje; iii) Pontos importantes para a elaboração de uma proposta pedagógica, tendo em vista as características atuais; iv) Propostas para creches e proposta para pré-escolas: semelhanças e diferenças.

PGM 2 - Linguagem na Educação Infantil: as brincadeiras com as palavras e as palavras como brincadeiras

No segundo programa da série, o foco será a linguagem como interação verbal e lugar de produção de sentido. A linguagem como constituinte do sujeito. Linguagem e pensamento. O gesto, o balbucio, as primeiras palavras, a fala egocêntrica, as narrativas. As crianças e as linguagens. A linguagem oral e a linguagem escrita no cotidiano das creches e pré-escolas.

PGM 3 - A brincadeira como experiência de cultura

A brincadeira como atividade significativa na formação humana. A brincadeira e as interações. Brincadeira, cultura e conhecimento. A brincadeira e o desenvolvimento infantil.

Os espaços e tempos da brincadeira na Educação Infantil. As brincadeiras nas creches e pré-escolas. Estas são algumas temáticas a serem apresentadas no terceiro programa.

PGM 4 - A brincadeira como encontro de todas as artes

A brincadeira como encontro de todas as artes: a música, a dança, o jogo dramático, as artes visuais. O processo criativo: a imaginação como matéria-prima da criação. O professor como mediador das experiências artísticas. A arte e a ampliação do universo cultural e estético da criança. Arte na Educação Infantil: o fazer, o apreciar e o contextualizar. Estes temas estarão em discussão no quarto programa.

PGM 5 - Educação Infantil: espaços e experiências

No quinto e último programa serão abordados e discutidos estes temas: Educação como expansão de experiências culturais, emocionais e corporais das crianças. Educação como ato de escuta e diálogo. Espaços concretizam essa idéia de educação. Espaços flexíveis – lugares de experiências, relações, criações. Espaços relacionais – dão apoio aos relacionamentos, favorecem trocas, acolhem e sustentam relações. Espaços instigadores – propiciam a utilização do canal sensorial das crianças de forma diversa. Equipamentos e materiais do trabalho com as crianças de 0 a 3 anos, sua organização e a expansão das experiências infantis (os berços, colchonetes, móveis, brinquedos, “lado de fora”). Equipamentos e materiais do trabalho com as crianças de 4 a 5 anos, sua organização e a expansão das experiências infantis (as mesas, as cadeiras, as estantes, os livros, os materiais, os brinquedos, “o lado de fora” e outros).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORSINO, Patrícia. **Infância, Linguagem e letramento: Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, PUC - Rio, Tese de Doutorado, 2003.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1990.

Brasil. Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros de qualidade para a Educação Infantil, Vol I**. Brasília: MEC, 2006. In: www.mec.gov.br

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

UNICEF. Situação da Infância Brasileira-2001.

In: <http://www.unicef.org/brazil/sib2001/index.htm>- 24/082006.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. 5ª reimpressão. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev. **La imaginacion y el arte en la infância**. México: Hispanicas, 1987.

Notas:

Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFRJ. Consultora desta série.

² O Senado Federal aprovou, em 04/07/2006, a Proposta de Emenda Constitucional (PEC 415) que cria o FUNDEB, fundo que vai substituir o Fundef, que era restrito ao Ensino Fundamental. Depois de uma grande mobilização, de diferentes entidades e movimentos, conseguiu-se incluir as creches (crianças de 0 a 3 anos) no Fundeb. Cabe ressaltar que o projeto aprovado inicialmente incluía apenas a pré-escola, fragmentando a Educação Infantil.

³ *O Saeb 2003 - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - demonstrou que as crianças com histórico de experiência pré-escolar obtiveram maiores médias de proficiência em leitura, vinte pontos a mais nos testes de leitura* (MEC, 2006, p.1).

⁴ É importante ressaltar que quase a totalidade deste percentual é de crianças pertencentes às classes populares que contam, exclusivamente, com o ensino público gratuito. Além disso, segundo dados do Censo Demográfico 2000, das 81,7% das crianças de seis anos de idade na escola, 38,9% freqüentavam Educação Infantil, 13,6% as classes de alfabetização e 29,6% o Ensino Fundamental de oito anos (MEC, 2006). A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos vem regulamentar uma situação que já vinha ocorrendo de forma desordenada e sem uma re-estruturação do Ensino Fundamental. Não só as crianças de seis anos têm agora a sua escolaridade garantida como têm mais um ano de escolaridade obrigatória, o que aponta para um redimensionamento no Ensino Fundamental.

EDUCAÇÃO INFANTIL: INSTITUIÇÕES, FUNÇÕES E PROPOSTAS

Maria Fernanda Rezende Nunes¹

Tudo o que não invento é falso – Manoel por Manoel

Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. (Manoel de Barros)

Este texto tem como objetivo levantar os principais avanços da Educação Infantil brasileira, tanto no âmbito da produção acadêmica como nas conquistas advindas da legislação, pela aquisição de direitos, traçando, a partir desses aportes, alguns pontos importantes para a elaboração e a análise de propostas pedagógicas e currículos para os estabelecimentos educacionais voltados à criança pequena.

O cenário das conquistas e dos desafios presentes na Educação Infantil

Nos últimos dez anos, no Brasil, a frequência de crianças muito pequenas a espaços de Educação Infantil não se relaciona mais a questões de classe social, como foi no passado, quando se observava um atendimento precário voltado para as famílias de trabalhadoras pobres. Hoje, além de fazer parte do processo de socialização da criança, o direito à Educação, desde que ela nasce, é fruto de um longo processo de transformação social que responde ao princípio de igualdade de oportunidade para as classes sociais, os sexos, as raças e os credos. A trajetória de redemocratização da sociedade vivida na década de 1980 permitiu

que os reflexos do movimento internacional sobre os direitos da criança se traduzissem em significativo avanço legal. A Educação Infantil, que até então era direito dos filhos de mães trabalhadoras, passa, com a Constituição de 1988, a ser direito das crianças: é responsabilidade do poder público municipal oferecer creches e pré-escolas a todas as crianças cujas famílias desejem estes serviços ou deles necessitem. Ainda de acordo com a Constituição Brasileira e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), creches e pré-escolas fazem parte do sistema de ensino e, por isso, devem estar sob a responsabilidade das secretarias municipais de educação. O Ministério da Educação (2006), a partir da Lei nº 11.274, institui o Ensino Fundamental de nove anos de duração, com a inclusão das crianças de seis anos de idade, aumentando o número de anos do ensino obrigatório. Neste quadro, é no plano local que as políticas são definidas e as práticas executadas.

Nesta trajetória em torno da construção de políticas públicas de atendimento à Educação Infantil, percebemos a existência de diversos pontos que foram mais ou menos privilegiados, de acordo com a região e o contexto em que foram circunscritos, e que nos ajudam a pensar a situação da institucionalização da educação no Brasil, quais sejam:

- Os discursos higienistas e de saneamento nortearam práticas de tutela à família e à criança pobre, identificados com a segurança nacional, consolidando a organização de um arcabouço institucional. Instituições públicas e privadas (filantrópicas) compunham o sistema de proteção à infância e à juventude, solidificadas na era Vargas e se mantendo até a década de 1960. A creche ganha o sentido de intervenção e regulação social: a dependência natural da criança pequena, que precisa de cuidados, e da mãe pobre, que precisa de um patrono.
- As políticas educacionais da década de 1970, voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos, pautaram-se na educação compensatória, com vistas à compensação de carências culturais, deficiências lingüísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares. Influenciados por orientações de agências internacionais e por programas desenvolvidos nos Estados Unidos e na Europa, documentos oficiais do MEC e pareceres do

então Conselho Federal de Educação defendiam a idéia de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar.

- Nos anos 1980 e 1990, com gestões eleitas para municípios e estados, surgem propostas diferenciadas, algumas voltadas à melhoria da qualidade de vida da população. Nesse quadro, os grupos organizados tiveram importante papel nos movimentos sociais que conquistaram o reconhecimento, na Constituição de 1988, do direito à educação das crianças de 0 a 6 anos e do dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas para tornar fato esse direito (assegurada a opção da família), reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, em que a Educação Infantil passa a ser considerada como a primeira etapa da educação básica.

- A partir de 2000, a Educação Infantil, pauta de diversos fóruns de debate espalhados por todo o Brasil, passa a ser vista como uma necessidade da sociedade contemporânea, caracterizando-se por um espaço de socialização, de troca, de ampliação de experiências e conhecimentos, de acesso a diferentes produções culturais. O serviço educacional é direito da criança, dever do Estado e opção dos pais. Pontos cruciais para este serviço são formulados no âmbito dos movimentos, em consonância com a produção teórica sobre a criança de 0 a 6 anos: (I) engloba o educar e cuidar da criança de 0 a 6 anos de forma integrada e indissociável; (II) não é freqüentado por crianças com mais de sete anos de idade; (III) é concebido como um serviço público que atende aos direitos da criança e da família; (IV) responde ao princípio de igualdade de oportunidade para as classes sociais, os sexos, as raças e os credos; (V) os critérios para admissão de crianças são democráticos, transparentes e não-discriminatórios; (VI) o currículo respeita e valoriza as características culturais da população atendida; (VII) estimula a produção e o intercâmbio de conhecimentos; (VIII) prevê a gestão democrática dos equipamentos, com a participação das famílias e da comunidade.

Conhecer as propostas pedagógicas e curriculares das instituições de Educação Infantil e as orientações emanadas pelos sistemas de ensino para a sua formulação são formas pelas quais é possível analisar como aquelas concebem a criança e em que medida essa concepção traz, em seu bojo, um projeto político de sociedade, de educação e de cultura.

A necessidade de se estabelecer um currículo para a área surge no início dos anos 80 – primeiramente, para a pré-escola e, posteriormente, para a creche – consequência de uma expansão do atendimento. Entretanto, a Educação Infantil, em nosso país, segundo o próprio MEC (1996), nasce dissociada de uma intencionalidade educativa explicitada num currículo preestabelecido. Embora tenha inicialmente surgido desvinculada da escola, acaba por se identificar com ela e o processo de “escolarização” parece ser o caminho natural para a área. A identidade da Educação Infantil ora tende para a escolarização/preparação para o Ensino Fundamental, ora para o assistencialismo, entendido como cuidar das crianças desprovidas de atenção e criar hábitos de civilidade, numa contribuição que se estende para a família e para a comunidade.

Essas diferentes identidades assumidas nas práticas com as crianças de 4 a 6 anos permitiram que um grande contingente de profissionais atuasse na área sem formação específica, construindo no seu cotidiano um saber fazer próprio “carregado das experiências e das contradições inerentes às práticas sociais” (MEC, 1996, p. 8) como, por exemplo, diversas creches comunitárias, filantrópicas e particulares.

Nestes diferentes contextos, ações e conhecimentos foram sendo produzidos em diferentes instâncias, principalmente no que tange às práticas sociais, às políticas públicas e à sistematização acadêmica de conhecimentos específicos para a área. Entretanto, tais instâncias nem sempre estiveram em consonância, e as propostas pedagógicas são um reflexo desta heterogeneidade de concepções.

No campo da psicologia, encontra-se um vasto material sobre a criança e a educação, de concepções distintas, e que tem marcado as bases teóricas das propostas pedagógicas em curso: os estudos do conhecimento sob a perspectiva sócio-histórica de Vygotsky; os da epistemologia genética de Piaget e os da teoria do desenvolvimento cognitivo de Wallon.

No campo da sociologia, os estudos referentes à sociologia da infância surgem por oposição à concepção da infância, considerada como objeto passivo de uma socialização regida por instituições. Esse campo, segundo Sirota (2001), deriva de um movimento geral da sociologia

que se volta para reconsiderar a criança como ator, além de um novo interesse pelos processos de socialização. Essa visão da infância como uma construção social, dependente, ao mesmo tempo, do contexto social e do discurso intelectual, foi iniciada pelo trabalho do historiador Ariès, em 1960, e retomada e discutida por um grande número de trabalhos, que contribuíram para despertar o interesse pelo objeto-infância-criança entre os pesquisadores situados no âmbito das ciências sociais.

Na área da pedagogia, as pesquisas e observações voltadas para a relação entre os preceitos pedagógicos do adulto e a cultura da infância, com seus valores autônomos, tomaram corpo influenciando, principalmente, as políticas educacionais. Como exemplo, apontamos as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (1998), que se reportam aos princípios éticos “da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum”, aos princípios políticos “dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática” e aos princípios estéticos “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais”, como eixos norteadores para a elaboração de qualquer proposta pedagógica para as crianças de 0 a 6 anos.

Os avanços legais e os estudos sobre a infância não se traduzem, no mesmo tempo e espaço, em práticas educativas homogêneas, até porque partem de diferentes concepções teóricas sobre a educação, a criança, o desenvolvimento cognitivo, a linguagem, a cultura e a própria sociedade. Segundo a publicação *Propostas pedagógicas e curriculares em Educação Infantil*, do Ministério da Educação (1996), que analisou as propostas da rede pública das capitais brasileiras, os documentos formulados para a Educação Infantil, embora tragam na sua fundamentação a necessidade de forjar práticas que expressem a concepção de mundo, de homem e de sociedade que uma determinada época formula para as suas crianças, por vezes utilizam conceitos teóricos de forma indiscriminada, justapondo enfoques teóricos distintos (Wallon, Vygotski e Piaget por exemplo), fruto da ausência de debate sobre as concepções teóricas adotadas.

No âmbito do atendimento, nas interações de adultos e crianças nas instituições de Educação Infantil, a falta de uma identidade dos profissionais com as concepções adotadas tem sido a

tônica e a marca de muitas práticas educacionais. A situação se torna ainda mais complexa com a forte presença do modelo do Ensino Fundamental nas práticas educativas em creches e pré-escolas (pautadas em conteúdos escolares, em áreas do conhecimento previamente delimitadas, em avaliações que enfatizam o desenvolvimento cognitivo etc.). Há ainda o fato de que muitas propostas, segundo Campos (2005), *não consideram a especificidade das crianças menores de 3 anos, provavelmente as propostas elaboradas para elas pela maioria das instituições subordinam-se ao que é pensado para as maiores* (p. 7).

A diversidade de prioridades oscila em torno da função educativa do serviço oferecido às crianças, tanto pela preponderância do apoio nutricional – passando pelos aspectos relativos à higiene, ou mesmo à compreensão do lúdico, do brincar e da brincadeira no fazer educativo –, até a preparação para o ingresso no ensino obrigatório. Essas práticas, tal como as próprias crianças, que reiteram criativamente os seus modos de vida, são reinventadas num movimento contínuo. Porém, é necessário afirmar que esse processo não ocorre de forma linear, pois, nas instituições, convivem, simultaneamente, antigas e novas práticas.

E as propostas pedagógicas e curriculares? Entre as crianças e os desafios das práticas

Então eu trago das minhas raízes criancieiras a visão comungante e oblíqua das coisas (...) Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores. (Manoel de Barros)

Provocada pelo poeta, percebo que o desafio que se coloca para a formulação de propostas pedagógicas para a Educação Infantil é o de se descobrir parte da vida, de buscar nessa vida o que dela foi negado, reinventar o significado, desafio que se coloca também para a própria humanidade. Permitamo-nos buscar no passado aquilo que perdemos e que olhamos com melancolia, a fim de enriquecer nosso presente e torná-lo uma experiência contável. É preciso aprender a buscar e a deixar rastros.

Que rastros as propostas pedagógicas para a Educação Infantil estão deixando para as crianças que dela fazem parte? Como afirma Tomás Tadeu da Silva (1999).

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (p.150)

Diversos autores, especialmente Freire (1982), Kramer e Souza (1996), Pereira (1996) contribuem para que se possa afirmar a perda gradativa do saber fazer que foi imposta aos professores como resultado do próprio empobrecimento da sua experiência de professor com o conhecimento, com a linguagem e a narrativa. Tal fato se deve à necessidade de muitas escolas, no sentido de buscarem a implantação do novo: propostas atualizadas com o mundo contemporâneo. Essa busca desenfreada pelos modismos tornou o professor um objeto desta ação, que não se reconhecia nos novos modelos curriculares, nem por uma afinidade teórica, nem pelo fazer prático. Com isto há uma ruptura com o saber fazer, ou seja: “o que fazer? como fazer? e para que fazer?” Esta ruptura enfraquece as iniciativas coletivas de um projeto comum em que o professor possa dar continuidade à fala do outro, identificar-se ou diferenciar-se dela assumindo sua autoria, seu pertencimento. O professor não pode ser executor de práticas pensadas por outros e de métodos que são impostos. É preciso constituir espaços de formação e reflexão, a fim de que crianças e adultos não se assujeitem ao novo, mas às possibilidades deste, tornando-se autores no seu trabalho.

Assim, falar de crianças e adultos nos remete a pensar a pluralidade, ou seja, lidar com as diferenças e percebê-las como marcas de nossa condição humana. Neste sentido, as diferenças marcam a heterogeneidade dos modos de vida; a pluralidade nas expressões das relações sociais; a multiplicidade de culturas. O encontro de diversas formas de ver o mundo possibilita um diálogo constante, enriquecendo o espaço pedagógico. Dentro desta perspectiva, é importante nos perguntarmos como entendemos a criança e as culturas infantis e como nos relacionamos com essas diferenças.

Os princípios e as estratégias para a construção de um trabalho com as crianças em creches e pré-escolas expressam valores e, por isso, estes devem ser explicitados, tal como os seus objetivos: conhecer o ponto de partida e construir o de chegada. Um outro aspecto diz respeito

ao caráter provisório de qualquer proposta pedagógica, a qual deve ser entendida no bojo das mudanças históricas da sociedade e de seus indivíduos. Relacionada ao conceito de provisoriedade, destaca-se a necessidade de se alcançar uma real diversidade do trabalho pedagógico no âmbito de cada escola. Em outras palavras, significa dizer que o resultado de uma construção coletiva deve, necessariamente, atender à diversidade de situações concretas enfrentadas no âmbito das escolas, diversidade essa que deve se refletir no trabalho de cada grupo específico de professores e crianças. Não se trata, portanto, de atingir uma homogeneização abstrata dos fazeres pedagógicos, mas sim uma integração efetiva entre um projeto mais amplo, que propõe caminhos e estratégias, e as restrições concretas que devem ser superadas pouco a pouco, através do confronto entre as metas planejadas e as limitações objetivas de natureza política, administrativa e material que se refletem no dia-a-dia da escola. Um outro aspecto que merece destaque diz respeito à grande lacuna existente no campo da concepção de propostas pedagógicas/curriculares específicas para populações infantis de 0 a 3 anos.

Diante dessas premissas, destacamos a seguir alguns aspectos que julgamos importantes de considerar tanto na elaboração quanto na avaliação de propostas pedagógicas para a Educação Infantil:

- Como ponto de partida, devemos nos perguntar quais são nossas responsabilidades na condição de profissionais da educação, como compreendemos o nosso trabalho, a quem desejamos educar e como deve ser a organização e a manutenção desse espaço para que uma proposta coletiva possa ser construída.
- Toda a proposta pedagógica representa um desafio e uma aposta (Kramer, 1996) que aponta um caminho a ser trilhado, compreendendo que todos os envolvidos – adultos e crianças – precisam ser autores, sujeitos dessa construção. Neste sentido, é necessário estabelecer com os profissionais, as crianças e as famílias relações de pertencimento, para que se sintam partes integrantes da instituição.

- O espaço pedagógico é privilegiadamente um local facilitador de interações e de confrontos das crianças entre elas, produzindo a chamada cultura de pares. Também das crianças com adultos, quando juntos experimentam a descoberta de ensinar e aprender, e dos adultos entre si, sejam eles mães, pais, professores etc. que vivem o intenso desafio de perguntar o seu papel, revendo seus conhecimentos e suas experiências.
- É necessário pensar criticamente o cotidiano, propondo uma Educação Infantil em que as crianças se desenvolvam, construam e adquiram conhecimento e se tornem autônomas e cooperativas. Cotidiano, que ao invés de se transformar numa rotina de espera e da mesmice, possa se caracterizar como um lugar de produção, transgressão, com espaço para o lúdico, o afetivo, o artístico, a criação e a troca.
- A organização de espaços abertos a todos, crianças e famílias, o desenvolvimento de atividades compartilhadas, o estabelecimento de parcerias e o diálogo constante da gestão da instituição com a equipe de profissionais, crianças e suas famílias;
- A definição de espaços e tempos, em função de uma concepção de infância e de atendimento que inclua as crianças e suas famílias, é primordial. Isto porque a organização do tempo e do espaço, nas instituições de Educação Infantil, vai denotar o projeto pedagógico ali vivido. De acordo com Gallardini (1996), a organização do espaço é a tradução não só do que pensamos sobre e para as crianças como do que conhecemos sobre elas, quer dizer, das teorias de desenvolvimento. Assim, espaços e tempos acolhedores, convidativos, legíveis e com materiais disponíveis que autorizem a partilha, o movimento e a autonomia são alguns aspectos que as propostas pedagógicas devem almejar.
- As instituições de Educação Infantil – tanto as creches quanto as pré-escolas – devem assumir o desafio de superar a função de guarda e preparo para o Ensino Fundamental, entendendo aquele local como um espaço de formação cultural.

- As linguagens são espaços de troca, de relações por excelência. Neste sentido, os gestos, os balbucios, as caricaturas, as mímicas, os movimentos com o corpo, enfim, as múltiplas linguagens, são possibilidades de expressão de conhecimentos e pensamentos acerca do mundo, das culturas; logo, constituem processo importante na formação de identidades, sendo, portanto, um eixo privilegiado de trabalho.
- O ato de brincar e as brincadeiras representam para muitos autores a possibilidade de as crianças se desenvolverem e por meio deles a criança aprende a se conhecer e a atuar no mundo que a rodeia. Assim, as instituições voltadas para as crianças devem levar em conta a maneira como a criança brinca, suas preferências, pois estas indicam uma produção de sentidos e ações. Neste contexto, é fundamental reconhecer as diferenças e as especificidades das crianças, a importância da disposição do lugar e do material, bem como a atitude dos profissionais que lidam com esse acervo (PORTO, 2001).
- A presença da literatura infantil nas propostas pedagógicas das creches e pré-escolas representa um espaço de fruição, de criação e de participação. Segundo Corsino (2003) *o espaço da experiência do sujeito, do brincar, do encantamento*. A literatura, tal como as artes de um modo geral, não pode ser uma estratégia para o ensino de conteúdos. Ela é a possibilidade de ampliação das condições de acesso das crianças às diferentes produções culturais. Nesse quadro, é fundamental criar espaço para a narrativa de histórias, para a troca de experiências, de sentidos e significados com as crianças.
- O estabelecimento de um ambiente cultural rico de possibilidades, onde a pintura, a modelagem, o desenho, o teatro/expressão corporal, a música, a literatura etc. propiciem diferentes possibilidades de expressão.
- Pensar o momento de chegada das crianças nas instituições, ou seja, como acolhê-las, é um aspecto relevante a ser considerado na construção da proposta pedagógica. Adaptação, acolhimento, inserção são denominações que, por vezes, expressam práticas distintas. Pensando além das nomenclaturas, a entrada das crianças nas instituições está ligada à idéia de pertencimento, de estreitamento de relações, de partilha, que não finda quando termina o

estranhamento. Ao contrário, pois crianças e adultos, ao se reconhecerem no grupo e no espaço que habitam, reafirmam-se, constroem novas identidades.

- O cotidiano e as atividades de rotina são, basicamente, atividades de relações humanas em que a partilha, a generosidade, a atenção ganham relevo. Portanto, a humanização das relações entre adultos e crianças nos espaços de interação é um aspecto privilegiado na construção da autonomia e do respeito.
- A existência de espaços coletivos de estudo, discussão e registro dos profissionais que trabalham nas instituições sobre as experiências desenvolvidas com as crianças é condição indispensável para um fazer educativo que se propõe a estar permanentemente avaliando tanto as relações estabelecidas no âmbito institucional (profissionais, crianças e famílias), quanto os pressupostos teóricos vigentes, suas metas e seus objetivos.
- Os registros (verbais e não verbais) realizados pelos adultos e crianças são imprescindíveis, pois estes contribuem para que nos apoderemos das conquistas e da apropriação e ressignificação de histórias individuais e coletivas. Os registros evidenciam as diferentes apostas, falam sobre as necessidades de mudança, de planejamento e avaliação do trabalho.
- Por fim, destacamos a importância da formação continuada de professores, pois desse processo depende a construção da proposta pedagógica e, principalmente, o desafio de relacionar concepções teóricas com as questões do cotidiano e das práticas com as crianças. No processo de formação, podemos consolidar os princípios éticos, políticos e estéticos da Educação Infantil.

Estes são pontos que podem contribuir para a reflexão dos profissionais de Educação Infantil sobre a sua prática, sobre o seu cotidiano, sobre a sua experiência. Com certeza não se esgotam, pois trabalhar com o universo das crianças é, como diz o poeta Manoel de Barros, *carregar água na peneira*, o que de forma alguma é tarefa inglória e desprezível, mas, ao

contrário, é uma atividade que permite *encher os vazios com peraltagens*. Como diria Vygotsky:

Quando lemos os jornais e nos inteiramos de milhares de acontecimentos que não pudemos presenciar pessoalmente, quando em crianças estudamos geografia e história, quando sabemos por carta o que acontece a outra pessoa, em todos os casos, nossa fantasia ajuda a nossa experiência (Vygotsky, 1987, p.20).

Diante dessa reflexão, só nos resta desejar que às nossas crianças seja dado o direito de povoar suas experiências de muitas fantasias, criadas, recriadas e partilhadas nas relações com outras crianças e com professores numa creche, ou numa pré-escola. E, para tanto, a reformulação desses espaços é fundamental para que eles passem a acolher os sonhos, as transformações possíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Manoel de. *Memórias Inventadas: A infância*. São Paulo, Planeta, 2003.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394/96, de 20/12/1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Proposta Pedagógica e Currículo de Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*. Brasília: MEC/SEF/DPEF/Coedi, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, 1998.

_____. Lei n.º 11.274, de 6/02/2006, altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394/96, dispondo sobre a duração mínima de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

_____. Lei 11.114, de 16/05/05, altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

CAMPOS, Maria Malta, WIGGERS, Verena, FÜLLGRAF, Jodete. Qualidade da Educação Infantil: alguns resultados de pesquisa. www.anped.org./28/textos/gt071303int.rtf

CORSINO, Patrícia. *Limites e possibilidades da literatura infantil para as crianças de 0 a 6 anos de idade*. In: KRAMER, Sonia (org.) *Educação Infantil: catálogo de documentos: pesquisas, monografias, textos de apoio e projetos de extensão*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2003. CD-Rom.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

GALLARDINI, Anna Lia. *Pesquisa sobre espaço coletivo como ambiente de desenvolvimento infantil* – texto apresentado no IV Simpósio Latino-Americano de atenção à criança de 0 a 6 anos/ II Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília, 1996.

GUIMARÃES, Daniela. *Espaço da Infância*. Mimeo, 2005.

_____. LEITE, Maria Isabel. A pedagogia dos pequenos: uma contribuição dos autores italianos.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares da Educação Infantil: para retomar o debate. In: KRAMER, S. (org.) - Relatório da pesquisa “Formação dos profissionais da Educação Infantil no estado do Rio de Janeiro”, 2001.

KRAMER, Sonia; JOBIM e SOUZA, Solange. *Histórias de Professores*. São Paulo, Ática, 1996.

MIEIB. Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. *Educação Infantil: construindo o presente*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2002.

- NUNES, Maria Fernanda Rezende. *Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: um estudo das estratégias municipais de atendimento*. Tese de Doutorado em Educação, UFRJ, 2005.
- PEREIRA, Rita Ribes; NUNES, Maria Fernanda. Buscando o mito nas malhas da razão. In: *Histórias de Professores*. São Paulo, Ática, 1996.
- PORTO, Cristina Laclette. Brinquedo e brincadeira na brinquedoteca. In: Kramer, Sônia; Leite, Maria Isabel Ferraz Pereira (Orgs.) *Infância e produção cultural*. Campinas - SP, Papirus, 2001.
- SILVA, Tomás Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica 1999.
- SIROTA, Regine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 112, março de 2001.
- VYGOTSKY, L. S. *La imaginacion y el arte en la infancia*. México, Ed. Hispânicas, 1987.

Nota:

Professora do Departamento de Educação da PUC-Rio e pesquisadora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO.

LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS BRINCADEIRAS COM AS PALAVRAS E AS PALAVRAS COMO BRINCADEIRAS

Patrícia Corsino¹

Brincadeiras

No quintal a gente gostava de brincar com palavras mais do que bicicleta. Principalmente porque ninguém possuía bicicleta. A gente brincava de palavras descomparadas. Tipo assim:

O céu tem três letras

O sol tem três letras

O inseto é maior.

O que parecia um despropósito

Para nós não era despropósito. (Manoel de Barros)

Neste fragmento da obra *a Infância Inventada*, Manoel de Barros traz as brincadeiras com as palavras como parte do que fazia no quintal. Neste lugar de brincar, as palavras são brinquedos que, como qualquer objeto que participa das brincadeiras das crianças, são viradas e reviradas para criar novos movimentos e deslocamentos. As mudanças de ordem dão novos propósitos às palavras, que só fazem sentido aos que partilham aquele brincar particular.

As palavras são parte integrante de inúmeras brincadeiras, das inventadas às que são transmitidas entre as gerações. Nas escolhas dos jogadores o *uni duni tê, zerinho ou um, ímpar par* são indispensáveis. Palavras de ordem, pedidos de permissão – *um, dois, três e já! Pique um, dois três, Maria! Mamãe, posso ir, quantos passos?* – versos, quadrinhas, parlendas, cantigas de roda, a lista é extensa se tomarmos o repertório de literatura oral que circula entre as crianças.

As palavras servem para brincar, para rir, para chorar, para expressar sentimentos e desejos, para convencer, para ordenar, para informar, para aprender e ensinar, para se comunicar com o outro, para pensar. A linguagem é um instrumento de ação no mundo, sobre o outro, com o

outro e com os muitos outros que constituem o nosso pensamento e a nossa consciência. No agir no mundo produzimos discursos e também somos por eles produzidos. É com a linguagem que vamos tendo contato com a cultura do meio social a que pertencemos, que vamos produzindo significados nas interações que estabelecemos com as pessoas e com os objetos culturais que nos cercam, que criamos e re-criamos o que está à nossa volta.

Este texto tem como objetivo discutir a linguagem das crianças e o trabalho com a linguagem como eixo privilegiado do cotidiano da Educação Infantil. Trazemos para a discussão o diálogo com Walter Benjamin (1993), Mikhail Bakhtin (1992) e Lev Vygotsky (1989), nos domínios da Filosofia, Filosofia da Linguagem e Psicologia, respectivamente, pois os autores ajudam a entender a linguagem como capacidade humana de criação de significados, construção de uma história social, expressão de singularidade. Entendemos que, no contexto das relações que se estabelecem no interior das escolas, é a presença da linguagem que pode garantir a vida, a troca de experiências, a construção de uma história coletiva, a comunicação, a criação de novos sentidos sobre as coisas, sobre o mundo e sobre si mesmo.

Pensando a linguagem

Os referidos autores elaboram instigantes reflexões acerca da linguagem. Para Benjamin (1993), a linguagem é a “casa” das idéias, é na e pela palavra que as idéias podem ser formuladas e comunicáveis a nós mesmos e ao outro. A realidade nos é apresentada pela linguagem, ela existe e se expressa na língua, nos possibilitando também conhecê-la e expressá-la. O autor chega a afirmar que *não há acontecimento ou coisa, seja na natureza animada, seja na inanimada que, de certa forma, não participe da linguagem*². Dá uma especial atenção à linguagem enquanto uma manifestação do sujeito e confere à narrativa um lugar central para o intercâmbio de experiências, para a construção de elos de coletividade, para conservar a tradição e também para ressignificar a história. Já que o narrador, ao mergulhar na coisa narrada, traz à tona aquilo que o mobilizou e não a história oficial dos vencedores que, ao ser atualizada no presente, pode transformar o futuro pela continuidade dada pelos ouvintes, escovando, assim, *a história a contrapelo*.

Para Bakhtin (1992), a linguagem supõe uma situação de troca social. São sujeitos em interação que produzem enunciados concretos que, por sua vez, são determinados pelas condições reais de enunciação – a situação social mais imediata, incluindo os gestos, a entoação, vontades, afetos, ditos e não-ditos – e também o *horizonte social* definido – o contexto social mais amplo responsável pela criação ideológica de um grupo social, numa determinada época. O enunciado é de *natureza constitutivamente social, histórica e, por isso, liga-se a enunciações anteriores e a enunciações posteriores produzindo e fazendo circular discursos* (Brait, 2005, p. 68).

Vygotsky (1991, 1993) considera a linguagem como o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, responsável pela mediação entre o sujeito e o mundo, que exerce um papel fundamental na comunicação entre as pessoas, no pensamento e no estabelecimento de significados compartilhados que permitem interpretações dos objetos, eventos e situações. A experiência com as formas culturalmente organizadas, ou seja, com os signos fornecidos pela cultura, permite ao sujeito constituir seu sistema de signos, que funciona como um código ou filtro, por meio do qual decifra o mundo. Entretanto, a cultura não é compreendida como algo pronto, estático, ao qual cada sujeito humano se submete, mas como um *palco de negociações*, no qual os membros da cultura constantemente estão recriando e reinterpretando significados. A vida social é dinâmica e cada sujeito é ativo nela. Mundo cultural e mundo subjetivo interagem e reorganizam-se mutuamente no curso desse processo. O autor propõe que a realidade intersíquica (o que ocorre entre os sujeitos humanos, nas experiências culturais) torna-se intrapsíquica, torna-se de cada um, por um processo de apropriação, em que cada sujeito torna próprio e singular os elementos do mundo mais amplo.

Juntamente com os autores, para compor as questões de linguagem no cotidiano da Educação Infantil, trago a seguir uma cena de crianças de 5 anos de idade, brincando de casinha de boneca, em um dos cantos de uma sala de Educação Infantil, arrumado para esta atividade:

Três crianças estão na casinha. Duas meninas – mãe e filha – e um menino, o bebê:

A mãe chega até a filha com uma panelinha e fala:

– Tome o seu chocolate quente.

A filha não fala nada, apenas pega a panelinha e bebe o leite. Enquanto isso, no outro lado, perto de um baú cheio de bonecos de pelúcia, o menino brinca com um ursinho fazendo bu-bu, imitando os balbucios de um bebê. Fica por muito tempo nesta atividade no mesmo canto, fazendo os mesmos gestos, como se estivesse no berço. A mãe se aproxima do bebê e rapidamente se afasta.

Entra uma outra criança na casinha – uma menina . A mãe pergunta à professora:

– Pode quatro crianças na casinha?

A professora responde que, se estiverem brincando direito, pode.

– Eu sou a mãe! – fala para a criança que chega, definindo o seu papel.

A menina vai logo arrumar uma cama para ela. Pega um colchonete e estica um lençol ao lado da cama da filha, que ainda estava deitada.

– A gente é a filha e ele é o bebê – explica a filha para a nova participante.

A mãe se aproxima da mesa que está perto das filhas e diz:

– Vou telefonar. Vou ligar para uma pessoa.

Pega o telefone e fala:

– Alô!Tchau!

Vai para a estante das panelinhas e começa a fazer o gesto de mexer, enquanto isso, fala :

– É café.

Depois se aproxima do bebê e fica um tempo perto dele sem falar. As filhas ficam deitadas, dormindo. A mãe sai de perto do bebê e fala:

– Vou passar roupa. Pega o ferro e passa um pedaço de pano na mesa .

A mãe e a segunda filha saem da casinha. A primeira filha diz para a professora que está com sono. Fica brincando sozinha deitada. O menino continua sendo o bebê, agora sozinho. Mas logo sai da brincadeira (Corsino, diário de campo, 2006).

Nesta cena corriqueira, os gestos, movimentos e falas das crianças compõem um mosaico de discursos de muitas vozes em interação. Tomando como exemplo a mãe, vemos que ela fala de vários lugares: como mãe, dando chocolate para a filha, cozinhando, passando roupa, falando ao telefone, se aproximando do bebê; como aluna, fazendo pergunta à professora; como colega, deixando a outra brincar, mas pontuando o lugar que ocupa e como interlocutora de si mesma, quando anuncia suas ações: vou telefonar, vou passar roupa. O bebê, assumido pelo menino que apenas balbuciava e brincava sozinho, traz a visão dele desta fase da vida já superada, o que lhe permite viver a alteridade. Este outro que ele já foi e que

não é mais, e que só pode ser novamente na brincadeira. A linguagem é a grande chave para a composição das cenas. Ela possibilita a entrada na brincadeira, a troca e o diálogo entre as crianças, a emergência do mundo social em que as crianças estão imersas, retratado na ligação telefônica, no chocolate oferecido, no cuidado com os filhos, nas tarefas domésticas. As crianças transitam polifonicamente entre papéis, se revezam entre interlocutores e ouvintes dos próprios enunciados. As palavras se somam aos gestos e costuram a narrativa.

Vejamos, a seguir, algumas considerações sobre linguagem que nos ajudam a pensar as ações, construções e elaborações das crianças e a refletir sobre o cotidiano da Educação Infantil.

O gesto e suas relações

No seu ensaio *Problemas de Sociologia na Linguagem*, Benjamin (1992) traz uma definição de linguagem como gesticulação de instrumentos lingüísticos, considerando o gesto anterior ao som. Afirmar que o elemento fonético está baseado num elemento mímico-gestual, concluindo que o som da linguagem não é necessariamente uma onomatopéia (formação de uma palavra a partir da reprodução aproximada de um som natural a ela associado), e sim um complemento audível ao gesto mímico visível e totalmente expressivo por si. As palavras foram se descolando das coisas, não sendo uma representação delas mesmas ou de seus sons, mas representações arbitrárias de seus significados, construídas criativamente pelo sujeito. Aos poucos, todos os gestos foram sendo acompanhados de um som e como o som é mais econômico (embora menos expressivo), revelando-se menos dispendioso e exigindo menos energia, passou a predominar. Com estes argumentos, Benjamin defende uma teoria mimética (de mímica) da linguagem. A linguagem nasceu, então, do corpo, e aos poucos foi se tornando uma representação arbitrária, ligada aos processos mentais, às idéias. Assim, o lado expressivo da linguagem é confirmado, e ela é vista não como um meio, mas como uma manifestação, uma *revelação da nossa essência mais íntima*.

Para este autor, o movimento que ocorreu com a espécie humana (filogênese), de uma certa forma é repetido ao longo da vida do sujeito (ontogênese) e, assim, progressivamente, as

crianças também vão utilizando cada vez mais a economia e a concisão da palavra para se expressar, deixando o gesto em segundo plano. Mas o corpo nunca deixa a palavra totalmente sozinha, o rosto, as mãos, o corpo todo completam o texto com os gestos, os acentos apreciativos, o extraverbal dos não-ditos e presumidos, permitindo a construção de sentidos. Idéia partilhada também por Bakhtin (1992) e Vygotsky (1991,1993).

Observando as crianças pequenas, antes da aquisição da fala, vemos o quanto o corpo, as expressões e todo gestual entram em cena na comunicação que estabelecem com o outro. Observando uma brincadeira entre um adulto e um bebê, por exemplo, podemos notar a satisfação da criança através do seu riso e também do movimento vigoroso de suas pernas. É através de choros, sorriso, olhares, movimentos de pegar, de apontar, entre outros, que os pequenos manifestam seus desejos e vontades, satisfações e incômodos, cabendo ao adulto interpretar os gestos mímicos, dando sentido a eles.

Os gestos expressivos das crianças, porém, não se dirigem apenas ao adulto, mas às outras crianças também. Desde bem pequenas elas se comunicam entre si, se olham, se aproximam, tentam pegar um objeto que está com a outra etc. Estabelecem entre elas uma comunicação sem palavras que, dificilmente, nós adultos, estamos atentos para perceber e valorizar. O convívio com crianças de diferentes idades propicia, sobremaneira, as trocas e amplia as possibilidades desta comunicação. Perguntamos, então, como tem sido pensada a ação dos educadores da Educação Infantil de modo a: observar os movimentos expressivos que as crianças manifestam; responder às suas solicitações e favorecer suas manifestações mímico-gestuais e a troca que estabelecem com os outros?

Vygotsky (1991,1993) discute as inter-relações entre linguagem e gesto, trazendo as primeiras manifestações da criança na busca de expressão de desejos, de sentimentos e de comunicação com o outro, as brincadeiras de faz-de-conta e também a escrita. A movimentação da criança pequena na busca de comunicação é intensa – ela aponta, se dirige até o objeto, chora quando não o alcança, segura e puxa as pessoas quando quer alguma coisa – o gesto é a forma como se dirige ao outro. As brincadeiras, por sua vez, são acompanhadas de gestos e nelas, *os objetos perdem sua força determinante* (Vygotsky, 1991, p.110), pois a criança age sobre

eles diferentemente daquilo que ela vê, ressignificando-os através de seus gestos, que ganham função de signo. Pelo gesto, transforma os objetos, indicando os novos significados. As atividades simbólicas da criança são repletas de gestos indicativos de significado, cumprindo uma função de fala através dos gestos representados.

No brinquedo o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas idéias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado.(...) A representação simbólica no brinquedo é uma forma particular de linguagem, num estágio precoce, atividade essa que leva, diretamente, à linguagem escrita (Vygotsky, 1991, p.111).

A brincadeira – pela reversão do significado dos objetos – é considerada por Vygotsky um simbolismo de segunda ordem e, portanto, uma atividade que leva diretamente à escrita, porque esta divergência entre o campo do significado e o da visão se repete no início do processo de alfabetização, quando a criança percebe que pode *desenhar* também a fala. Inicialmente a linguagem oral, para a criança, é um elo intermediário no processo de apropriação da linguagem escrita, e os símbolos escritos funcionam como representação da fala, ou seja, como um simbolismo de segunda ordem (a fala seria a primeira ordem). Porém, superadas as questões que envolvem as relações entre fonema e grafema, a escrita assume sua característica de simbolismo direto (primeira ordem), sendo percebida sem mais a intermediação da linguagem oral.

Para Vygotsky (op. cit.), o gesto é também o signo visual que contém a futura escrita da criança: *os gestos são a escrita no ar e os signos escritos são gestos que foram fixados* (p.121). Se, por um lado, o gesto é o registro corporal de um desejo ou de uma intenção, por outro, o desenho e a escrita são gestos que se fixaram no papel. O desenho é inicialmente uma impressão dos gestos e movimentos. Por exemplo, enquanto narrava o deslocamento de um carro, um menino de 3 anos deslizava o hidrocor no papel fazendo linhas retas e curvas. Aos

poucos, os traços vão ganhando intenção e significado, tornando-se representações singulares das crianças.

Assim, para Vygotsky, a brincadeira e os desenhos constituem-se como elementos da pré-história da linguagem escrita, sendo atividades indispensáveis no trabalho de linguagem na Educação Infantil. E qual tem sido o lugar dos desenhos e das brincadeiras na Educação Infantil?

Na medida em que as crianças vão crescendo, os gestos vão sendo cada vez mais organizados e até reprimidos, pois os espaços educativos estão estruturados para um coletivo de crianças que, para entrar na lógica da produtividade, precisa ser contido. Assim, o tempo para as brincadeiras e para as atividades de maior movimentação, que acontecem geralmente nos espaços externos ou ao ar livre, vai se reduzindo ao recreio e às aulas de educação física. Esta organização, que reforça a cisão entre corpo e mente, é fruto do projeto de Modernidade, que supervaloriza a razão em detrimento da emoção, do afeto, da sensibilidade e da arte. Mas, na Educação Infantil não seria possível romper com as fronteiras entre corpo e mente, entre dentro e fora da sala de aula? Como pensar os espaços de Educação Infantil como lugares de ampliação de experiências e não de aula, onde temos crianças em interação e não alunos? Como a educação das crianças pequenas pode se organizar sem fragmentações?

Entendemos que, se por um lado a rotina escolar está repleta de gestos homogêneos e de posturas disciplinares, por outro, as próprias crianças encontram espaços de transgressão da ordem, transformando, com seus gestos, qualquer coisa em brincadeira. É comum numa fila, por exemplo, vê-las brincando com as mãos, com objetos, cantarolando, chutando uma bolinha de papel do chão, mexendo ou falando com uma outra criança. Acreditamos que é também a própria escola que, reorganizando seus espaços e tempos para as manifestações infantis, pode caminhar na contra-mão da fragmentação, tornando-se um lugar de valorização dos gestos expressivos através de jogos, brincadeiras, narrações, desenhos, imitações e dramatizações capazes de ampliar as possibilidades de as crianças se dizerem, de trocarem afetos, de viverem suas emoções e aguçarem sua sensibilidade.

A fala: o pensamento e linguagem em inter-relação

As crianças nascem com um aparato biológico que lhes permite falar. A boca, os dentes, a língua, a laringe, as cordas vocais, a respiração, tudo isso vai amadurecendo e se fortalecendo com os balbucios e repetições de sons típicos dos bebês. Mas em que momento estes sons e vocalizações, que já expressam desejos e emoções, tornam-se fala?

Benjamin cita os estudos de Vygotsky sobre os chimpanzés³ e concorda com o psicólogo russo de que haveria uma fase pré-intelectual da linguagem (gestos e alívio emocional) e uma fase pré-lingüística do pensamento, uma inteligência prática baseada no uso de instrumentos⁴ que, em algum ponto, se convergiriam. Para Vygotsky (1991), é a partir desta convergência, que o pensamento torna-se verbal e a linguagem racional, transformando o biológico do homem em sócio-histórico, nas palavras do autor: *o momento de maior significado no curso de desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem* (p. 27).

Para Vygotsky (1993), pensamento e linguagem tornam-se, assim, indissociáveis e suas inter-relações acontecem nos significados das palavras que, por sua vez, não são fixos, se modificam e se constroem historicamente, tanto no nível individual – ao longo do desenvolvimento do sujeito – quanto no contexto social, nas inter-relações sociais. O significado das palavras é ao mesmo tempo um ato de pensamento e parte inalienável da palavra, pertencendo tanto ao domínio da fala quanto do pensamento.

Segundo o autor, o pensamento passa por muitas transformações até tornar-se fala, se movendo em planos antes de ser expresso em palavras. Ao longo do desenvolvimento lingüístico da criança, os dois planos da fala: interior (semântico e significativo) e exterior (fonético), embora formem uma unidade, seguem direções opostas em relação ao pensamento. No plano fonético, a criança começa a falar uma palavra, depois relaciona duas, três palavras, forma frases simples, depois mais complexas e chega à fala corrente, indo da parte para o todo. Porém, no plano semântico, vai do todo para as partes, pois a primeira palavra

pronunciada é uma frase completa que contém o significado de um todo e só aos poucos é que a criança vai compreendendo o significado das unidades menores. Quando já fala com desenvoltura, podemos observar que ela faz uso de regras e de estruturas gramaticais complexas, como orações subordinadas, orações coordenadas, conjunções etc., muito antes de poder entender o significado de tudo que utiliza. Mais uma vez o tempo será seu aliado para associar o fonético ao semântico e vice-versa. E é justamente este movimento que faz o autor afirmar que os *processos de desenvolvimento semântico e fonético são essencialmente idênticos exatamente porque seguem direções contrárias* (p. 109).

Por outro lado, é interessante observar que os dois planos da fala, para a criança na idade de Educação Infantil, também se fundem. Para elas, a palavra é vista como parte integrante do objeto e os nomes dos objetos, por sua vez, se relacionam aos seus atributos. Assim, *são capazes de explicar que um animal chama-se vaca porque tem chifres*. Porém, na medida em que a criança cresce, começa a separar os dois planos e aprende a distinguir a semântica da fonética⁵. Explica Vygotsky (p. 112): *a capacidade que tem uma criança de comunicar-se por meio da linguagem relaciona-se diretamente com a diferenciação dos significados das palavras na sua fala e na sua consciência*.

Estas reflexões apontam para um cotidiano partilhado entre adultos e crianças que apresente uma série de situações em que as crianças sejam encorajadas a falar sobre o que viveram, viram, ouviram, provaram, sentiram, pensaram. Falar organiza o pensamento e este, por sua vez, organiza a fala. Também é importante que os adultos falem com as crianças sem simplificações, diminutivos, pronúncias e expressões “infantilizadas”, uma vez que elas estão se apropriando de um sistema complexo e precisam estabelecer inúmeras relações que não são banais e necessitam do modelo do outro para se consolidarem.

As brincadeiras com as palavras, como as parlendas, cantigas de roda, quadrinhas, trava-línguas, brincam exatamente com os campos fonético e semântico da língua. A rima e o ritmo, geralmente, se sobrepõem ao significado, gerando a graça do *nonsense*. A quadra abaixo compõe uma brincadeira de toque de mãos em duplas. Ao falarem *abriu*, as duas

crianças dão um pequeno salto abrindo as pernas. O desafio é ir repetindo até abrir ao máximo as pernas e uma das crianças se desequilibrar:

Ana Banana

Vegetariana

Vinte e quatro horas

Abriu

Brincando com estes elementos culturais, as crianças têm a oportunidade não apenas de interagir, se divertir e partilhar uma cultura lúdica transmitida entre as gerações, como também de reconhecer sons semelhantes, segmentar as palavras, completar versos dando novos sentidos, experimentar ritmos, enfim, de fazer uma análise bastante complexa da língua. Estas brincadeiras contribuem, sobremaneira, para o processo de alfabetização, quando a consciência fonológica, fruto destas análises, se fará necessária para a compreensão da natureza alfabética da língua e apropriação do sistema de escrita.

Na brincadeira da Velha Coroca, ao contrário da anterior, o semântico é a chave para o pique-pegar. Quando a Velha, que é o pegador, diz que está cansada, sai correndo para pegar. Vejam como são os versos:

Pegador: Eu sou uma velha coroca. Hoje eu não quero fazer pipoca

Grupo: Ah vó! Faz uma pipoca para mim?

Pegador: Eu hoje não faço nada, nem chocolate

Grupo: Ah vó! Faz chocolate pra mim ? (aqui pode se alongar)

Pegador: Eu hoje estou de saco cheio! (e sai correndo para pegar as crianças)

No cotidiano da Educação Infantil cabem muitas cantigas e brincadeiras com as palavras. As professoras têm brincado com as palavras junto das crianças? Têm ampliado o repertório do grupo, trazendo versões diferentes das mesmas brincadeiras, abrindo espaço para a socialização do que cada uma delas conhece, deixando as crianças menores aprenderem com as maiores, etc.?

Fala egocêntrica e pensamento

Observando crianças pequenas resolvendo problemas práticos, como pegar o doce em cima do armário, Vygotsky (1993) verificou que elas não só agem na tentativa de atingir seu objetivo, como também falam. A fala egocêntrica infantil manifesta-se como parte de seu esforço ativo e, aos poucos, de uma simples descrição ou análise da situação, vai ganhando um caráter de planejamento da ação. Conclui assim que *as crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos* (p. 28). Mas a fala egocêntrica não permanece muito tempo como um mero acompanhamento da ação da criança. Além de ser um meio de expressão e liberação de tensão, torna-se um instrumento do pensamento, constituindo-se como um estágio transitório na evolução da fala oral para a fala interior. A palavra internalizada torna-se, então, instrumento do pensamento – o “discurso interior” que, diferentemente do exterior, não se distingue apenas da fala exterior pela falta de vocalização, mas também pela função – é uma fala para si mesmo. E sua estrutura tem sua sintaxe própria, é mais predicativa, sintética e condensada. Na cena da casinha, por exemplo, esta fala foi evidenciada quando a mãe diz o que vai fazer, antecipando e organizando a sua ação – *vou telefonar, vou passar roupa*.

Ainda para Vygotsky, assim como o homem inventou instrumentos físicos para modificar a realidade concreta e externa, inventou também *instrumentos psicológicos* – os signos. Os signos agem como instrumentos da atividade psicológica, possibilitando atividades como lembrar, ter atenção, comparar, escolher, analisar, inferir, dentre outras. O signo interfere no funcionamento psíquico, controlando as ações psicológicas e também facilita a vida social, à medida que favorece a comunicação e permite ao homem registrar os acontecimentos da sua vida, os fenômenos da natureza e as inúmeras situações que envolvem as relações sociais. A linguagem libertou o homem do imediatamente vivido, dando novas dimensões ao tempo e ao espaço. Diferentes linguagens suscitam diferentes ações de pensamento. Não é à toa que o autor considera a apropriação da linguagem escrita como um salto cultural na vida das crianças, pois ela amplia as ações de pensamento.

Nas instituições de Educação Infantil, as crianças têm sido instigadas a fazer uso de diferentes linguagens? São chamadas a levantar hipóteses sobre as coisas, a recordar um determinado fato, a sugerir soluções para situações, a imaginar a partir de um relato, a buscar informações em diferentes fontes, a buscar formas adequadas de expressar uma idéia, etc.? Tanto a linguagem oral quanto a linguagem escrita têm sido exploradas nos seus diferentes usos e formas?

A narrativa

A narrativa é considerada por Benjamin (1993a) como um espaço fundamental de intercâmbio de experiências. É narrando para o outro o que nos aconteceu que a vivência dos fatos perde a finitude do presente e ganha uma nova dimensão, pela possibilidade de continuidade do ouvinte. Criamos laços com o outro quando podemos falar e ouvir, quando nos colocamos e nos vemos no lugar do outro, partilhando as experiências vividas. O autor afirma, porém, que a arte de narrar está definindo em nossa vida, pois a troca de experiências no contar histórias, com a Modernidade, deu lugar à informação que traz a brevidade da novidade, carregada de explicações. Conforme o autor, justamente a arte de narrar está em evitar explicações, deixando o sujeito livre para interpretar a história como quiser. Uma linguagem empobrecida, sem laços de coletividade, sem uma comunidade de ouvintes. Portanto, uma linguagem que se tornou monológica, sem troca, sem diálogo, sem marcas, sem possibilidade de ouvir o outro, de conservar a tradição e a memória coletiva.

Na relação entre narrador e ouvinte criam-se laços afetivos, promovem-se encontros e diálogos, emergindo a dimensão expressiva da linguagem. Pergunto, então: que narrativas são cultivadas na Educação Infantil? Que histórias estão sendo narradas? O que tem sido guardado por cada grupo de crianças, tecendo a história coletiva?

Ouvir e narrar histórias são atividades fundamentais na Educação Infantil. E a narrativa de histórias cabe a crianças e adultos, revezando os lugares de locutor e de ouvinte. As histórias narradas são de muitas naturezas, reais ou fictícias, antigas e atuais, e abarcam o contar e o ler. Conta-se histórias oralmente só com a voz e suas expressões, mas também de forma

dramatizada com objetos, fantoches e adereços, com sons e/ou com imagens, etc. A leitura de histórias, por sua vez, precisa do objeto-livro, cuja materialidade chama para a leitura. É importante o acesso das crianças a um repertório amplo de histórias tanto de tradição oral – recolhidas dos diferentes povos e grupos sociais, em diferentes épocas – quanto de autoria. escritas por autores nacionais e estrangeiros, em vários gêneros e estilos. Histórias que versam sobre os mais variados temas e que se concretizam em livros de diferentes feitios e texturas, capazes de fazer as crianças transitarem em outros mundos, percorrendo outras histórias e outra geografia. Estas narrativas vão ampliando o universo cultural das crianças e vão também constituindo suas identidades e subjetividades.

Os livros destinados ao público infantil estão cada vez mais presentes nas instituições de Educação Infantil e têm exercido inúmeras funções. Como as crianças gostam de ouvir histórias, as professoras contam histórias para acalmar o grupo, para ensinar normas de comportamento, para ensinar hábitos de higiene, para mostrar as virtudes e os bons comportamentos, para ensinar os mais variados conteúdos, para distrair e encantar, entre outras ações que as histórias permitem. Cabe aqui fazer uma distinção tanto do objetivo da leitura da professora, quanto do objetivo do próprio livro. O livro destinado ao público infantil pode ser informativo, didático, de cunho moralizante ou religioso e também literário. A ênfase na narrativa, no sentido benjaminiano de intercâmbio de experiência, se relaciona, prioritariamente, ao texto literário; àquele texto que provoca o imaginário das crianças, que abre margem para elas fazerem suas interpretações, pensarem sobre a vida e as interações, estabelecerem relações das mais diversas. O que as crianças aprendem com a literatura muitas vezes não está explicitado na superfície do texto, é troca de experiências, é a possibilidade de pensar, de se pensar e de continuar o texto imaginando.

O espaço da narrativa pode ser potencializado com fotografias das experiências particulares de cada criança e das experiências do grupo, com imagens sobre as quais podemos construir sentidos, com leituras sobre as quais podemos conversar, etc. As falas e as produções das crianças precisam ser entendidas como elos numa cadeia discursiva mais ampla. Elas se referem a experiências já vividas por elas e apontam possibilidades de futuro, inclusive possibilidades de transformação (Guimarães e Corsino, 2006).

Considerações finais

O cotidiano da Educação Infantil é marcado pela visão que os adultos têm sobre as crianças e que se revela nas sutilezas das práticas. O retrato das concepções está impresso na organização do espaço e do tempo, nas propostas, nas interações e experiências possíveis, nas vozes que se manifestam e que se silenciam. Ter a linguagem com eixo privilegiado do trabalho implica:

- abrir espaço para a troca de experiências, a continuidade das histórias e das propostas, a construção de sentidos por parte das crianças;
- caminhar na contramão de um trabalho fragmentado, alienado, no qual a cada dia fala-se de um assunto diferente e as crianças envolvem-se em seqüências de atividades que não se relacionam umas com as outras;
- possibilitar espaços de troca, onde as conversas e rodinhas não sejam meramente instrumentais ou burocráticas, em que se conversa o óbvio ou se confirma o que já se sabe, mas um convite às interações e descobertas, à troca de impressões, aos relatos de histórias compartilhadas;
- dar importância às falas das crianças, entendendo-as como suas formas particulares de ver, de sentir e de organizar o mundo que as cerca;
- escutar o que as crianças têm a dizer, propor situações em que possam se dizer, usando as mais diferentes linguagens;
- ter clareza de que na Educação Infantil só cabem sistematizações do que as próprias crianças solicitarem, porque o que precisa ser favorecido neste momento é a experiência, o lúdico e a curiosidade;

- brincar com músicas, cantigas de roda, quadrinhas, versos, parlendas, trava-línguas; inventar e descobrir palavras que rimam ou que apresentam sons semelhantes, ouvir poesias;
- contar muitas histórias, sem compromisso com o que fazer depois, com o objetivo de deixar as crianças viajarem na imaginação;
- devolver à linguagem o seu lado expressivo é uma das grandes maneiras de se formar sujeitos criativos e autônomos.

Os autores com quem dialogamos permitem-nos afirmar que as crianças são produzidas na história e na cultura e, ao mesmo tempo, produzem história e cultura. Isso quer dizer que elas carregam marcas do contexto social de que participam e, paralelamente, podem transformá-lo, recriando-o com suas ações. Essa perspectiva criadora é muito importante nas nossas práticas cotidianas com as crianças, pois permite a aposta em cada uma delas como seres da expressão, da construção do novo, da emancipação (Corsino e Guimarães, 2006). Brincando com as palavras e fazendo das palavras espaço de interação, de intercâmbio de experiência, de expressão de sentimentos, etc., estamos dando às crianças a oportunidade de partilharem uma Educação Infantil que faça de fato diferença nas suas vidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikail (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BENJAMIN, Walter. *Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem humana*. In: **Sobre Arte, Técnica Linguagem e Política**. Lisboa: Antropos, 1992, p. 177-196.

BENJAMIN, Walter. *Questões de Sociologia da Linguagem*. In: **Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política**. Lisboa: Antropos, Relógio D'Água Editores, 1992.

BENJAMIN, Walter. *O Narrador*. In **Obras escolhidas vol. I: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1993 a, p.197-121.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo : Contexto, 2005

CORSINO, Patrícia. **Infância, linguagem e letramento: a Educação Infantil na rede municipal de Ensino do Rio de Janeiro**. Tese de Doutorado. Departamento de Educação, PUC-RIO, 2003, 300p.

GUIMARÃES, D. e CORSINO, P *Linguagem e interações humanas*. In IESDE (org) **Prática Educativa da Língua Portuguesa na Educação Infantil**. Curitiba: IESDE, 2006.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 5a. Reimpressão 1993.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 4a. Edição, 1991.

Notas:

Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFRJ. Consultora desta série.

² BENJAMIN, W., apud. KONDER, L. Ideologia na Linguagem: a reflexão de Benjamin. In: **Revista Palavra 2**, Rio de Janeiro: Departamento de Letras, PUC-Rio, 1994, p.19.

³ Vygotsky também baseou seus estudos nas teorias de Marr.

⁴ Baseado nesta proposição, Benjamin confirma sua tese de que o domínio do uso de instrumentos precederia ao da linguagem. É interessante ressaltar que, para Vygotsky, a *invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comprar coisas, relatar, escolher etc.) são análogos à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho* (VYGOTSKY, L. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes 1991, p.59).

⁵ Este processo, segundo as pesquisas de Ferreiro & Teberosky (1989), ocorre também em relação à escrita, é o que as autoras denominaram *realismo nominal* – característica que consiste em colocar na escrita atributos do objeto representado, como, por exemplo, escrever formiga com letras pequenas, ou achar que para se escrever este nome são necessárias poucas letras, já que se trata de um bicho pequeno.

A BRINCADEIRA COMO EXPERIÊNCIA DE CULTURA

*Angela Meyer Borba¹***Sobre sucatas**

[...] *Isto porque a gente havia que fabricar os nossos brinquedos: eram boizinhos de osso, bolas de meia, automóveis de lata. Também a gente fazia de conta que sapo é boi de sela e viajava de sapo. Outra era ouvir nas conchas as origens do mundo...* (Manoel de Barros)

O poeta, em seu livro *Memórias Inventadas*, fala de sua infância, colocando em comunhão os universos da criança, da brincadeira e da arte. Revela como é ver, pensar e sentir o mundo do ponto de vista da criança. Buscando seus *achadouros de infância*, articula as invenções da criança e as invenções das palavras, a peraltagem e a criação, a imaginação e o conhecimento de si e do mundo, a criança, a natureza e a cultura, o ser criança e o ser poeta. Suas palavras revelam o brincar como atividade que o ajudou a ver o mundo de forma diferente, a criar uma relação de intimidade com a natureza e as coisas, a ver a realidade de outros modos, ultrapassando o imediato, estabelecendo outras lógicas, invertendo as relações, os significados e a ordem das coisas.

Sapos, ossos, meias e latas transformam-se em brinquedos, personagens, cenários e histórias nas mãos e construções do menino Manoel de Barros. As memórias do escritor se cruzam com as imagens da nossa própria infância e de muitas crianças, de lugares e tempos diferentes, de ontem e de hoje, brincando e ressignificando o mundo, com a ajuda de gestos, movimentos, falas, combinações, construções e imaginação. São imagens de cadeiras virando trem, lápis guerreando, pedaços de tecidos vestindo príncipes, princesas e fadas, pás e ancinhos atirando, crianças transformando-se em adultos, animais, plantas...

O brincar abre para a criança múltiplas janelas de interpretação, compreensão e ação sobre a realidade. Nele, as coisas podem ser outras, o mundo vira do avesso, de ponta-cabeça,

permitindo à criança se descolar da realidade imediata e transitar por outros tempos e lugares, inventar e realizar ações/interações com a ajuda de gestos, expressões e palavras, ser autora de suas histórias e ser outros, muitos outros: pai, mãe, cavaleiro, bruxo, fada, príncipe, sapo, cachorro, trem, condutor, guerreiro, super-herói... São tantas possibilidades quanto é permitido que as crianças imaginem e ajam guiadas pela imaginação, pelos significados criados, combinados e partilhados com os parceiros de brincadeira. Sendo esses outros, definindo outros tempos, lugares e relações, as crianças aprendem a olhar e compreender o mundo e a si mesmas de outras perspectivas.

As relações entre brincadeira e cultura

Ao brincar, a criança não apenas expressa e comunica suas experiências, mas as reelabora, se reconhecendo como sujeito pertencente a um grupo social e a um contexto cultural, aprendendo sobre si mesma e sobre os homens e suas relações no mundo, e também sobre os significados culturais do meio em que está inserida. O brincar é, portanto, experiência de cultura, através da qual valores, habilidades, conhecimentos e formas de participação social são constituídos e reinventados pela ação coletiva das crianças.

A brincadeira é em si mesma um fenômeno da cultura, uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. Representa, dessa forma, um acervo comum sobre o qual os sujeitos desenvolvem atividades conjuntas. Além disso, o brincar é um dos pilares da constituição das culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo (Borba, 2006). Essas duas perspectivas configuram o brincar ao mesmo tempo como produto e prática cultural, ou seja, como patrimônio cultural, fruto das ações humanas transmitidas de modo inter e intrageracional, e como forma de ação que cria e transforma significados sobre o mundo.

Brincando com os outros, participando de atividades lúdicas, as crianças constroem um repertório de brincadeiras e de referências culturais que compõe a cultura lúdica infantil, ou seja, o conjunto de

experiências que permite às crianças brincarem juntas (Brougère, 2002). Ou seja, a cultura lúdica torna a brincadeira possível, mas é no próprio espaço social do brincar que ela também emerge e é enriquecida.

No brincar, as crianças vão também se constituindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras. Nesse processo, instituem coletivamente uma ordem social que rege as relações entre pares e se afirmam como autoras de suas práticas sociais e culturais.

A brincadeira e o desenvolvimento da criança numa perspectiva sociocultural

Apesar de não ser uma atividade restrita ao mundo infantil, uma vez que constitui uma dimensão humana fundamental na formação dos sujeitos e na vida dos homens em geral, para a criança o brincar assume uma centralidade como modo de agir sobre a realidade e de se relacionar com outros sujeitos – seus pares e os adultos. Sendo assim, muitos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança ocorrem e são provocados nas e pelas atividades de brincadeira.

Para Vygotsky, o brincar é fonte de desenvolvimento e de aprendizagem, constituindo uma atividade que impulsiona o desenvolvimento, pois a criança se comporta de forma mais avançada do que na vida cotidiana, exercendo papéis e desenvolvendo ações que mobilizam novos conhecimentos, habilidades e processos de desenvolvimento e de aprendizagem.

O brincar é compreendido pelo autor como uma atividade construída pela criança nas interações que estabelece com outros sujeitos e com os significados culturais do seu meio. Ou seja, a criança *aprende* a brincar com a mãe, pai, avô, avó, irmãos, primos, educadores, enfim, com crianças e adultos em geral com os quais estabelece interações que assumem a dimensão lúdica da brincadeira. A partir dos sistemas de referência culturalmente construídos, os adultos interpretam certos comportamentos do bebê (movimentos, gestos, manipulações e ações com os objetos) como *brincadeira*, interagindo com ele a partir dessa significação. No seu percurso de

crescimento e desenvolvimento, a criança vai então se apropriando dessa forma de ação social e do acervo cultural de brincadeiras constituídas historicamente no seu contexto cultural, incorporando referências que a ajudam a participar de brincadeiras e a criar e reinventar novos modos de brincar.

Desde pequenas, as crianças desenvolvem situações de interação com os mais velhos, que constituem formas essenciais da aprendizagem do brincar. As brincadeiras que os adultos fazem de se esconder sob pedaços de pano ou outros anteparos, e a seguir provocar a surpresa dos bebês ao achá-los, são exemplos desse tipo de interação lúdica. As manifestações de contentamento do bebê estimulam a continuidade da brincadeira e, gradativamente, este vai assumindo papel mais ativo, ocupando também o papel do adulto. A criança aprende a reconhecer certas características definidoras da brincadeira: o aspecto fictício, pois a pessoa não desaparece de verdade, trata-se de um faz-de-conta, de um plano diferente da realidade imediata; a repetição que mostra que se pode sempre voltar ao início, sem que a realidade se modifique; a necessidade do acordo entre os parceiros de brincarem juntos e uma ausência de conseqüências e de compromisso com resultados, pois é mais importante o modo como se brinca do que aquilo que se busca.

Desse modo, as brincadeiras com as crianças, desde bebês, envolvem uma seqüência de ações organizadoras, que concorrem progressivamente para a apropriação de esquemas que lhes permitem iniciar e participar de brincadeiras com outras pessoas – crianças e adultos – e em outros contextos. Esses esquemas envolvem: formas específicas de se expressar (gestos, falas, balbucios, risos, entonações, gestos estereotipados que marcam as etapas das brincadeiras, etc.), de convidar o outro para brincar; movimentos sinalizadores da brincadeira; alternância dos turnos nas ações com o outro; vocabulários e construções verbais específicos. Essas estruturas gerais, aprendidas nas interações lúdicas que estabelecem com os outros sujeitos de sua cultura, ampliam as possibilidades de participação e de criação de brincadeiras pelas crianças, a partir da transposição dos esquemas já incorporados para outros temas, espaços, tempos e referências culturais específicas. A variedade e a riqueza de experiências lúdicas, portanto, é um elemento

fundamental para que a criança possa se apoderar de forma criativa da cultura em que se insere.

Outro aspecto constitutivo do brincar e que tem importância fundamental na formação dos sujeitos é o processo de imaginação (Vygotsky, 1987). A brincadeira é uma atividade propícia ao processo de significação, envolvendo uma flexibilização na forma de compreender os signos e suas relações. Nos jogos de faz-de-conta, a criança destaca os objetos de seu significado e função presentes, atuando com eles no plano imaginário como se fossem outros. Dessa forma, liberta-se do plano imediato de sua percepção e ação, criando um novo plano de ação, com novas fronteiras de significação.

O processo psicológico da imaginação se articula com a atividade criadora da criança, ou seja, de produzir o novo recombina elementos da realidade. A imaginação e a fantasia não se criam do nada, mas sim de elementos tomados da experiência presente e passada dos sujeitos. Assim, as crianças se apropriam das referências culturais das experiências cotidianas familiares e de outros espaços, bem como da mídia, hoje tão presente em suas vidas, como conteúdos de seus processos de imaginação e de criação, não apenas reproduzindo-as, mas recriando-as.

Ocorre no brincar um processo de reinterpretação ativa dessas referências, possibilitado por complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, que implicam novas possibilidades de compreensão, expressão e ação. Desse modo, as crianças brincam de *pique-pega*, usando como tema a série televisiva *Power Rangers*; de *casinha*, reproduzindo e ressignificando os papéis sociais; assumem personagens de filmes e novelas, de monstros, experimentando sentimentos de medo, tensão, poder e alívio, etc. Enfim, em um espaço protegido, que coloca a realidade entre parênteses, e que possui regras arbitrárias próprias, as crianças têm liberdade de experimentar e criar novos mundos e papéis.

O brincar de faz-de-conta não é, portanto, uma atividade ausente de regras, porém estas são criadas e partilhadas pelos próprios participantes, com base na situação e no universo

simbólico que lhe serve de referência. Tal universo funciona, junto com os limites instituídos pelo espaço físico e social em que a brincadeira se desenvolve (casa, praça, playground, escola, casinha de boneca), como um contexto ao mesmo tempo regulador e possibilitador das ações e interações das crianças.

À medida que as crianças crescem, ampliam suas formas de brincar, interessando-se e compreendendo cada vez mais os jogos com regras, que lhes abrem outras janelas para a experiência lúdica, as interações sociais e a construção de novos conhecimentos. Aprendem as regras específicas dos jogos e também a tomar decisões, alternar turnos, controlar emoções, criar estratégias, respeitar os parceiros, se comunicar e negociar. Essa compreensão dos jogos também é fruto das interações sociais e da aprendizagem com os mais experientes, professores e outras crianças.

A compreensão da riqueza do processo de brincar para a formação das crianças, implica concebê-la nas práticas pedagógicas cotidianas dos espaços de Educação Infantil como uma dimensão fundamental das interações que ali são estabelecidas entre adultos e crianças e crianças entre si, assim como do processo de construção de conhecimentos e da experiência cultural.

A brincadeira no cotidiano das práticas educativas

Muito se tem falado sobre a importância do brincar na Educação Infantil, mas será que temos conseguido incorporar a brincadeira como experiência de cultura nas nossas práticas pedagógicas? Ou o brincar tem se restringido a uma atividade paralela, de menor valor, de passatempo, liberação de energias ou relaxamento? Geralmente, a brincadeira é reservada a restritos espaços e tempos organizados na rotina escolar, como o *recreio*, os *cantinhos de faz-de-conta*, *casinhas de boneca* e/ou atividades dirigidas que a utilizam como recurso didático. Será que esses espaços e tempos institucionais têm garantido às crianças a possibilidade de imaginar, fantasiar, criar novas ordens, estabelecer laços de amizade, relações de sociabilidade e construir suas culturas próprias? Como podemos redimensionar nossas ações e a forma como organizamos o trabalho pedagógico nessa perspectiva?

Uma importante implicação pedagógica dessa compreensão do brincar é a necessidade de a escola favorecer a ampliação das experiências das crianças, pois “quanto mais [a criança] veja, ouça, experimente, quanto mais aprenda e assimile, quanto mais elementos reais [ela] disponha em sua experiência, tanto mais considerável e produtiva será (...) a atividade de sua imaginação” (Vygotsky, 1987, p.18).

Nesse sentido, estaremos potencializando a brincadeira como experiência de cultura quando: alimentamos a imaginação das crianças através de diferentes formas de expressão artística, tais como a literatura (poesia, contos tradicionais, lendas, trava-línguas, etc.), o teatro, as artes plásticas, a música, a fotografia, o cinema, etc.; possibilitamos às crianças a apropriação de novos conhecimentos sobre o mundo; aguçamos a sua observação sobre a realidade natural e social; resgatamos as brincadeiras tradicionais da nossa cultura, das famílias e da comunidade a que pertencem as crianças.

Uma outra esfera de ação importante nas escolas é organizar seus espaços, de forma a disponibilizar brinquedos e materiais ao acesso das crianças, e que lhes ofereçam diferentes possibilidades de construir com liberdade suas brincadeiras e companheiros com quem brincar. Os espaços devem ser alegres, aconchegantes, acolhedores, desafiadores e flexíveis, de forma a se constituírem como lugares abertos para a experimentação e as relações sociais. É preciso que acolham e promovam a criação de brincadeiras pelas crianças de forma autônoma e espontânea.

A observação das crianças é uma ferramenta fundamental do professor para conhecer e compreender melhor as crianças nas suas formas de pensar, de se comunicar, de interpretar e de agir sobre o mundo. Nesse sentido, seu olhar pode focalizar algumas questões envolvidas no brincar, tais como: de que as crianças brincam? Que temas e objetos/brinquedos estão envolvidos? Que brincadeiras se repetem cotidianamente? Que regras organizam as brincadeiras? Em que espaços e durante quanto tempo brincam? Como escolhem e distribuem os participantes? Que papéis são assumidos? Como se organizam em grupos? Que critérios e valores perpassam a escolha dos parceiros (amizade, alianças, hierarquias, preconceitos,

relações de poder, etc.)? Quais são as regras que regem as relações entre pares? Que conhecimentos e habilidades as crianças revelam nas brincadeiras?

Ao observar as crianças brincando, reunimos muitas informações que nos ajudam a organizar os espaços e tempos escolares, de modo a ampliar e enriquecer suas brincadeiras, estabelecer interações mais produtivas com elas e trabalhar com os diferentes conhecimentos e expressões artísticas. O conhecimento do espaço do brincar nos ajuda também a encorajar as crianças a participar das brincadeiras, inseri-las nos grupos, ajudá-las a construir os conhecimentos necessários a essa participação e a estabelecer relações democráticas entre pares.

Podemos também incorporar a dimensão lúdica no trabalho com os conhecimentos das várias áreas, objetivando contribuir para que as crianças estabeleçam associações e significações que potencializem suas possibilidades de apropriação dos mesmos. Porém, é importante ter o cuidado de não reduzir a brincadeira ou jogo a mero recurso didático, pois estaremos destruindo-os como espaços de experiência lúdica e de cultura. O trabalho só assumirá uma perspectiva lúdica se tiver como características a fruição, a escolha, a ausência de conseqüências, as descobertas, a possibilidade de decisão, solução e iniciativa da criança.

Finalmente, lembramos que a experiência de brincar *com* as crianças, ou seja, de sermos parceiros de suas interações lúdicas, partilhando com elas decisões, escolhas, papéis e respeitando suas lógicas e formas próprias de organização e significação da realidade, cria um espaço de aproximação e de relações de afeto com elas. Que tal aprender com as crianças a inverter a ordem, a rir, a representar, a sonhar e a imaginar? No encontro e no diálogo com elas, incorporando a dimensão humana do brincar, abriremos o caminho para que nós, adultos e crianças, nos reconheçamos como sujeitos e atores sociais plenos, fazedores da nossa história e do mundo que nos cerca.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: MEC/SEF. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KYSHIMOTO, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **La imaginacion y el arte en la infancia**. México: Hispánicas, 1987.

Nota:

Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

A BRINCADEIRA COMO ENCONTRO DE TODAS AS ARTES

Maria Teresa Jaguaribe de Moura¹

O Apanhador de desperdícios

Uso a palavra para compor os meus silêncios.

Não gosto das palavras

fatigadas de informar.

Dou mais respeito

às que vivem de barriga no chão

tipo água pedra sapo.

Entendo bem o sotaque das águas.

Dou respeito às coisas desimportantes

e aos seres desimportantes.

Prezo insetos mais que aviões.

Prezo a velocidade

das tartarugas mais que a dos mísseis. (Manoel de Barros)

No mundo contemporâneo, numa velocidade destruidora, um bombardeio de informações nos faz chegar palavras vazias de experiências significativas. São informações carregadas de explicações que, muitas vezes, nos são impostas sem que tenhamos a liberdade de interpretá-las. A comunicação se faz, assim, por um turbilhão de palavras, sons e imagens *fatigados de informar*. Qual é o processo em que vivemos hoje, que nos impregna com tantas informações e que nos incapacita de processá-las criticamente? As crianças pequenas vivem também este processo ou elas ainda fazem como o poeta, que dá importância às coisas desimportantes?

Nossas possibilidades de interlocução, de diálogo com o mundo vão muito além das palavras e podem até se abster da tecnologia, pois o não-verbal também fica *de barriga no chão*. Nossas idéias e emoções podem ser expressas de muitas maneiras. Embora hoje haja a supremacia do verbal, especialmente na sua dimensão utilitária e racional e não na sua dimensão estética, podemos nos expressar com o corpo todo, sem separar razão e

sensibilidade. E o espaço que nos resta para uma experiência integradora talvez seja a expressão artística. A arte, pelo potencial que encerra como intérprete e arauto da subjetividade humana, por sua característica de manifestar o tempo histórico e a cultura, os quais a contextualizam, e por sua capacidade de proporcionar *aos seres humanos um conhecimento sensível e precioso, insubstituível da condição humana* (Konder, 2000, p. 36), pode exercer uma importante função civilizadora e humanizadora.

Este texto tem como objetivo discutir o lugar da arte, no cotidiano da Educação Infantil. As crianças que, como os artistas, não separam arte e vida têm tido tempo e espaço para ver o mundo com muitos olhos e poder recriá-lo e transformá-lo? No cotidiano das instituições de Educação Infantil as linguagens são tomadas e valorizadas na sua dimensão expressiva e artística?

A brincadeira como encontro de todas as artes: a música, a dança, o jogo dramático, as artes visuais

A brincadeira é uma manifestação singular da constituição infantil. Uma experiência criativa que favorece a descoberta do eu e dos outros, através do recriar e do repensar sobre os acontecimentos naturais e sociais. Não é apenas reprodução de vivências, mas um processo de apropriação, ressignificação e reelaboração da cultura pela criança. É uma forma de ação social que produz uma cultura infantil e que é, ao mesmo tempo, produzida por uma cultura mais ampla.

A brincadeira favorece a interação, a construção da identidade e da alteridade, contribui para a apropriação de modelos, para o aumento da auto-estima, para a construção da subjetividade, para a compreensão e conhecimento do mundo, das pessoas, dos sentimentos, etc. A brincadeira pode congrega múltiplas linguagens, inclusive as artísticas.

As artes, como linguagens, são expressão de conhecimentos sociais e culturais que possibilitam às crianças exercer seu potencial imaginativo e criativo. Nas atividades artísticas as crianças se conectam com seus sentimentos, dando forma à imaginação. Observando as

crianças pequenas brincando, temos a certeza de uma unidade expressiva. Para elas, arte e vida são realmente a mesma coisa. Mas quando pensamos a arte vivenciada pela maioria das crianças nas instituições educativas, geralmente, nos deparamos com um processo de fragmentação. As linguagens na escola, até mesmo na Educação Infantil, passam a ser vistas e trabalhadas como atividades isoladas, descontextualizadas e com pouco espaço de expressão das crianças.

Não fragmentar a expressão artística, por sua vez, não quer dizer que em um determinado momento da escolaridade não seja preciso permitir às crianças ter acesso às especificidades de cada linguagem. Mas, mesmo nesse momento, pensamos ser possível uma abordagem mais abrangente e integradora, sem separação entre sensibilidade, expressão e conhecimento. Antes, porém, de desenvolver acuidades e habilidades específicas de cada linguagem, a criança precisa experimentar essa síntese das artes no brincar e a Educação Infantil, ao abrir espaço para as manifestações infantis, pode ser um importante espaço para as crianças vivenciarem uma experiência mais abrangente e integradora com a arte.

O processo criativo: a imaginação como matéria-prima da criação

“Criar é tão difícil ou tão fácil como viver. E é do mesmo modo necessário”. (Ostrower, 1987).

Para ajudar a pensar sobre o processo de criação da criança, podemos partir das considerações de Vygotsky (1997) sobre a imaginação, considerada como matéria-prima desse processo em qualquer área artística e até mesmo científica. Vygotsky não separa imaginação e realidade. Essa separação caracterizaria a imaginação como uma função acessória, não lhe atribuindo sua verdadeira importância. O autor descreve dois impulsos básicos na conduta humana: o reprodutor, baseado na memória, e o criador ou combinador, que *não se limita a reproduzir fatos ou impressões vividas e sim a criar novas imagens, novas ações*. Para ele, com exceção da natureza, tudo o que nos rodeia é cultura, sendo, assim, produto da relação desses dois

impulsos. *O processo de criação no homem é a possibilidade de combinar o antigo com o novo* (Vygotsky, 1987, p. 9).

No entanto, este processo não é privilégio de pessoas especiais, dotadas de talento, artistas reconhecidos ou cientistas famosos, e sim característica de todo ser humano que, no seu estar no mundo, *imagina, combina, modifica e cria algo novo* (1987, p. 11). Os dois impulsos: o reprodutor – vindo de experiências anteriores –, e o criador – decorrente da fantasia, da imaginação –, se apóiam mutuamente e são, de certa forma, moldados pelo aspecto emocional. A imaginação está sempre impregnada de elementos afetivos. Dessa forma, *todos os objetos da vida diária, vêm a ser algo como fantasia cristalizada* (1987, p. 10). A criação parte da experiência pessoal, do contexto histórico-cultural, e é ampliada pela imaginação, concretizando-se em uma obra que ultrapassa o próprio autor. Toda criação é influenciada pela história, pelo ambiente, o que nos faz acreditar que não existe nenhuma criação totalmente individual, que em toda criação existe um legado de todas as invenções e criações humanas anteriores.

A imaginação está relacionada, diretamente, com a riqueza de experiências vividas pelo indivíduo. As experiências são a base da imaginação, por isso, quanto mais variadas e ricas forem, mais abundante será a fantasia. O processo de criação depende de inúmeros fatores. Ele não está alicerçado apenas na inteligência, *sentimento e pensamento movem a criação humana* (1987, p. 25), e a necessidade e o desejo também são propulsores importantes do processo criativo.

Para Vygotsky, o processo imaginativo infantil está relacionado ao desenvolvimento e se manifesta de maneira bem diferente da do adulto. Seus interesses são mais simples e elementares, sua relação com o meio é menos complexa e menos flexível do que a do adulto, que tem maiores possibilidades de combinação do material imaginativo. O senso comum costuma afirmar que a imaginação da criança é mais fértil e rica do que a do adulto. Na verdade, isso acontece porque as crianças acreditam e vivem de maneira mais espontânea e menos reprimida suas fantasias. A distinção entre a realidade e a ficção não é tarefa fácil para as crianças, o que, segundo o autor, denuncia certa fragilidade no vínculo da imaginação

infantil com a razão. Na criação madura, podemos observar que a imaginação e a razão caminham juntas, complementando-se.

Freud (1969) comparou a atividade imaginativa dos escritores com o brincar das crianças. No jogo, na brincadeira, a criança cria um mundo próprio, reordenando os elementos do mundo em que vive de uma forma que se satisfaça. O autor diz ainda que seria errado supor que as crianças não levam suas brincadeiras a sério. Nelas despendem muita emoção e, apesar de relacionar objetos e situações imaginados às coisas visíveis e tangíveis, elas geralmente conseguem separar bem o mundo de brinquedo do mundo real. Para Freud, o escritor faz o mesmo que a criança, mas o irreal do seu mundo imaginário pode ser transformado através da técnica de sua arte (Freud, 1969, p. 149).

Os autores nos ajudam a entender que a imaginação da criança é de qualidade diferente da do adulto. Não se trata de ser mais rica ou mais pobre, mas de seguir uma lógica diversa.

Professor: mediador das experiências artísticas e responsável pela ampliação do universo cultural e estético da criança

Essas duas abordagens nos levam a pensar não só na importância da arte-educação para as crianças, mas também na sua importância para a formação dos educadores. Por isso, perguntamos: a que acervo artístico e cultural os professores tiveram acesso? Quanto eles puderam refletir sobre o seu próprio processo de criação durante sua formação profissional? Que subsídios precisam ter para interferir de maneira positiva no processo de criação das crianças?

O que propomos como trabalho de artes para as crianças pequenas é também válido para a formação dos professores. Para alcançar um trabalho pedagógico competente, consideramos importante favorecer a adultos e crianças das instituições de Educação Infantil uma vivência artística e cultural ampla e diversa, capaz de resgatar a capacidade criadora de cada um, de desenvolver a expressão artística, de aprimorar a sensibilidade, além de aprofundar saberes práticos e teóricos sobre arte. É fundamental que não só durante a formação, mas durante toda

a vida, o educador possa conquistar a possibilidade de fazer, conhecer e apreciar a arte para que favoreça a mesma possibilidade às crianças.

Defendemos, então, um trabalho de artes em que o professor não abdique de sua função mediadora de: i) disponibilizar elementos artístico-culturais construídos ao longo da história e que fazem parte das experiências de diferentes grupos sociais para que, conhecendo e contextualizando historicamente essas obras, as crianças possam, aos poucos, se apropriar desse patrimônio; ii) estimular as crianças a criar, a partir de suas experiências, e também a partir da apreciação e análise estética de obras de arte.

O objetivo de fazer, conhecer e apreciar arte é garantir uma ampliação das experiências estético-culturais das crianças, disponibilizando um legado artístico que é de todos, para que tenham liberdade para criar a partir de algo.

A crença no direito de todos ao acesso aos bens artísticos e culturais e à liberdade de expressão individual e coletiva nos leva a compreender a arte como área de conhecimento com conteúdos próprios que precisam ser aprendidos. Mas, como qualquer aprendizado, exige um tempo, um espaço e o respeito ao nível de desenvolvimento intelectual e emocional de cada um. A garantia de um aprendizado para todos, e não apenas para crianças que apresentam uma sensibilidade ou habilidade especial, exige do professor mediador sensibilidade, intenção, conhecimento, planejamento adequado, encaminhamentos e desdobramentos didáticos coerentes e seqüenciais, que possam produzir experiências significativas para todas as crianças. Necessita de tempo e de muitas oportunidades que garantam a quantidade, a constância de acesso, a diversidade e a qualidade de experiências. Mais importante que a variedade das informações é a possibilidade de construir conhecimento significativo.

Arte na Educação Infantil: o fazer, o apreciar e o contextualizar

Considerando que a Educação Infantil acolhe crianças de poucos meses até seis anos de idade, para alcançar estes objetivos precisamos pensar o trabalho de Arte levando em consideração

as diferenças e possibilidades de cada faixa etária.

De início, as crianças se interessam mais pelo fazer, pelo experimentar, do que pelas atividades que exijam elaborações racionais. A música está presente na vida delas desde muito cedo. Os acalantos nos vêm sempre à cabeça quando pensamos no ambiente sonoro dos bebês, mas muitos outros sons são percebidos e despertam sua curiosidade: buzinas, sons de eletrodomésticos, sons da natureza ou da fala dos adultos e crianças ao seu redor. Quando chegam à escola, devemos buscar ampliar as oportunidades de exploração de diferentes fontes sonoras, de produção e de conhecimento do repertório musical. Timbres, intensidades e alturas são elementos fáceis de serem explorados, a partir de diferentes materiais e instrumentos musicais. Queremos dar um “banho” de música, envolvê-los e sensibilizá-los em relação à produção musical, não só infantil, mas também a que pertence a uma cultura mais ampla. Assim, aos acalantos, brincos, cantigas de roda, parlendas e brinquedos cantados, podemos juntar a música popular brasileira ou estrangeira de boa qualidade, a erudita e a experimental.

A audição de um repertório diverso e também a reprodução de cantigas trazem diferentes elementos rítmicos, que nos embalam e levam, espontaneamente, ao movimento. Dançar, tocar e cantar são manifestações primitivas que envolvem as crianças em improvisações expressivas, que permitem a exploração de diferentes qualidades e dinâmicas do movimento. Força, velocidade, resistência e flexibilidade vão traduzindo as intenções expressivas e promovendo o conhecimento gradativo dos limites e das potencialidades corporais. A exploração de diferentes formas de locomoção pelo espaço, seja pela imitação ou pela criação livre de movimentos, favorece a ampliação progressiva da autonomia e do controle sobre o próprio corpo. A brincadeira simbólica e/ou a dramatização das situações cotidianas ou ficcionais são incorporadas a essas improvisações de som e movimento, incentivando as crianças a experimentarem diferentes papéis e personagens, de maneira que se apropriem de maiores possibilidades de interação com o mundo.

Nessas interações, as crianças vão deixando as marcas de sua identidade, da cultura que produzem e da cultura em que estão inseridas. Marcam, não só com os pés, o chão onde

pisam, correm, pulam e dançam, mas com as mãos, dedos, gravetos, lápis, pincéis e tintas entre as muitas outras ferramentas a que tiverem acesso. Exploram diferentes suportes, papéis, paredes, objetos de diferentes tamanhos, formatos e texturas, e até mesmo seu próprio corpo e de seus bonecos, se não houver intervenção do adulto. Descobrem, assim, as linhas, as formas, as cores, os volumes, os planos entre outros elementos da gramática visual.

É nesse contexto que o professor, mediador de experiências culturais significativas, poderá atuar. Não somente observando essa atividade física exploratória ir diminuindo de importância, em detrimento de uma atividade intelectual e simbólica que irá, com o tempo, se complexificando, mas também criando estratégias que possam, além de continuar propiciando esse fazer artístico, abrir espaço para a apreciação e a reflexão sobre a arte. Cabe aqui falar da importância das escolhas dos adultos que, como curadores, precisarão selecionar e eleger produções artísticas e culturais que ultrapassem a dimensão do gosto pessoal e que possam instigar e enriquecer as experiências infantis.

Para alcançar esses objetivos, acreditamos que a metodologia de projetos (Hernández, 1998, Zabala, 1998) pode ser um contexto altamente favorável para a aprendizagem significativa. Nessa abordagem, os conteúdos ultrapassam o objetivo do saber (conceitual) e abrangem o saber fazer (procedimental) e o ser (atitudinal). Há uma co-participação das crianças nas decisões sobre o que estudar e por que caminhos trilhar o estudo, gerando um maior envolvimento e comprometimento com suas escolhas. Cria-se um ambiente de articulação dos saberes, quebrando a forma linear de ler o mundo, apresentando o conhecimento com toda sua complexidade: aprende-se a religar, a articular, a problematizar. Busca-se, assim, um diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, uma interdisciplinaridade na qual as diversas linguagens estão presentes.

A presença do fazer artístico, do apreciar e do conhecer, sugerida pela pedagogia triangular divulgada por Ana Mae Barbosa (1991) para uma proposta de ensino das artes visuais, pode ser adaptada ao ensino das outras linguagens e articulada aos eixos de conteúdos propostos pela abordagem de projetos. Essa articulação possibilita a busca de uma educação estética que desenvolva a sensibilidade, a imaginação, a observação, a compreensão do mundo, através de

diferentes manifestações, de diferentes tempos históricos e de culturas diversas, mesmo numa realidade de Educação Infantil.

A apreciação envolve o questionamento, a observação cuidadosa, a descoberta e o despertar da sensibilidade e da capacidade crítica dos alunos. A qualidade dos juízos vai se desenvolvendo aos poucos, passando por diferentes abordagens. Geralmente eles iniciam esse processo priorizando a beleza, o realismo, passam a dar importância à expressão das emoções, depois ao meio, a forma, ao estilo, até chegarem a um juízo pessoal e autônomo com maior fundamentação. As interpretações não são passíveis da redução certo e errado. O objeto de interpretação é a obra e não o artista.

O fazer envolve a produção, a experimentação, a ação do domínio da prática artística, como o trabalho no ateliê e oficinas. Quando abordamos as atividades de artes visuais, precisamos ter atenção ao equívoco da releitura como cópia, comumente cometido pelos educadores que fizeram uma leitura superficial da proposta de Ana Mae. A cópia visa ao aprimoramento técnico, sem transformação, sem interpretação ou criação, a releitura propõe transformação, interpretação e criação com base no texto visual, que pode estar implícito ou explícito no trabalho do aluno. Ambas são atividades de ensino, mas uma é da ordem da reprodução, outra da criação. Como na apreciação, o fazer artístico também pressupõe um processo gradativo de aquisição.

O conhecer e o contextualizar pertencem ao domínio da História da Arte e de outras áreas de conhecimento afins, estabelecendo-se relações de interdisciplinaridade. O aspecto social e histórico precisa também ser abordado. As obras de arte devem ser apresentadas não apenas através dos diferentes portadores de informação como livros, internet, vídeo, etc., mas também a partir de visitas a centros culturais, museus, salas de espetáculo, cinemas e outros aparelhos culturais que possam complementar as experiências escolares. Não é tarefa apenas da escola propor o caminho da convivência reflexiva com as obras de arte. Quanto mais ampla for essa convivência, em quantidade e diversidade, maiores possibilidades surgirão de aprimorar a sensibilidade, a capacidade de apreciação e produção. Certamente outras instituições podem exercer essa função: museus e centros culturais são, por exemplo, espaços

privilegiados para desenvolver uma relação mais elaborada e significativa entre as crianças e a arte, num contexto histórico de esforço para ampliação da frequência de um público infantil.

Seria importante, ainda, lembrar a dimensão da arte como trabalho. Arte é vida, pode ser diversão, mas é também trabalho, às vezes bastante árduo. Trazer essa questão para as crianças é garantir a concretização da energia imaginativa. Para Fayga Ostrower (1978, p. 31), *nem na arte existiria criatividade se não pudéssemos encarar o fazer artístico como trabalho, como um fazer intencional produtivo e necessário, que amplia em nós a capacidade de viver.* Levar as crianças para presenciarem artistas trabalhando, que possam dialogar com elas sobre o processo de criação, incentivá-las a observar os objetos que nos rodeiam e a refletir sobre os profissionais que foram indispensáveis para projetá-los e confeccioná-los são boas atividades para se atingir o objetivo em questão.

E mais, é importante pensar a arte infantil na vida escolar não como um acessório, mas como possibilidade de registro do que está sendo vivido, observado e aprendido nos projetos das diferentes áreas do conhecimento e que, portanto, será partilhado. Uma exposição, um livro de contos, um álbum de fotografias, o cenário de uma dramatização, a sinalização do supermercado ou da papelaria que foi montada para fazer as primeiras trocas e construções sobre quantidade, a ilustração de um jornal mural, com notícias sobre o que estão estudando, discutindo e aprendendo, enfim, inúmeras ações, múltiplas funções que têm como objetivo dividir e não estocar o conhecimento que construíram individualmente (se é que existe essa possibilidade), ou em grupo, na integração com outras crianças ou, ainda, em colaboração com os adultos que as acompanham. No entanto, sem reduzir a prática da arte a uma mera utilidade, sem roubar-lhe o gozo, o prazer, o conhecer.

Uma das funções da escola é a democratização do conhecimento. Desde as primeiras turmas, é preciso socializar o que foi vivido e aprendido na escola, porque não se aprende para simples acúmulo de conhecimentos, para mero desfrute pessoal ou para quando as crianças crescerem. Aprende-se a todo o momento, para a todo momento cada um poder contribuir para a melhoria de suas vidas e das vidas dos outros. Por isso, as produções das crianças

devem ser valorizadas, em exposições, murais e apresentações abertas à comunidade, e o educador precisa estar ciente da importância de sua função política e social.

Concluindo

A concepção de formação artística que defendemos até agora não se identifica com uma formação segmentada em vivências que se consomem no tempo de sua realização, em cursos e aulas extras que desenvolvem linguagens específicas. Tampouco se vincula à prática de atividades que possam complementar o tempo de “ofício” da criança moderna (Sarmiento, 2001, p.19), que não tem com quem refletir e narrar sua experiência, que acaba por se esvaziar e findar numa vivência empobrecida. Ao contrário, se aproxima de uma educação que valoriza o acesso freqüente a tudo que a comunidade, o bairro e a cidade oferecem como museus e exposições, concertos, performances, manifestações populares e espetáculos. Reconhece, ainda, a necessidade de que haja alguém, sensível e preparado, com quem as crianças possam compartilhar, refletir, prolongar essa experiência no tempo, metamorfoseando-a numa narrativa que venha a interagir com outras narrativas, orientadoras ou questionadoras, transformando essa experiência individual numa experiência coletiva, trazendo-a para uma dimensão histórica capaz de fugir do risco anunciado por Benjamin, quando criticava a modernidade, e o empobrecimento da experiência pela perda da capacidade de narrar. Benjamin analisa o definhamento da arte de narrar como uma característica do mundo moderno. Traz o narrador como alguém que sabe dar conselhos, mas conselhos que se distanciam dos objetivos utilitaristas. *Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada* (1994, p. 200). Longe do senso prático, o conselho *tecido na substância viva da existência* é, para o autor, sinônimo de sabedoria. Benjamin nos faz refletir, então, sobre a importância da linguagem, um processo que nos humaniza e nos vincula a uma coletividade. Reconhecer a importância da experiência coletiva significa perceber o papel fundamental das interações sociais para a construção do conhecimento, para uma formação cultural e artística. Aí se funda a relevância do cenário escolar, do papel do professor como agente dessa experiência que inclui a familiarização e o contato com as diferentes manifestações e, também, de uma

abordagem interacionista, na qual o professor e seus alunos construam significados coletivos e compartilhem seus aprendizados.

Nessa perspectiva, cabe indagar: está o professor promovendo experiências plurais, reflexivas, que se pautem no fazer, no apreciar e no conhecer a arte? Estão as escolas fomentando a valorização da arte como um conhecimento importante, integrando esse estudo numa proposta curricular globalizadora e transdisciplinar? Essa concepção pressupõe uma pedagogia que integre diversos tipos de expressão e conhecimentos, relacionando-os num esforço que possa criar uma provocação recíproca, um sentido de complementaridade, um encontro de todas as artes. “Uma pedagogia estética global é, portanto, antes de mais nada, uma derrubada das divisões que separam as diversas atividades expressivas” (Forquin, 1982, p. 31). As crianças têm espaços de integração entre o que é sentido e o que é concebido, entre a sensibilidade e a cognição, entre a razão e a emoção?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas – Magia e Técnica, Arte e Política**. 7ª ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.
- BARBOSA, A. M. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Ed Perspectiva, 1991.
- FORQUIN, J. C. *A Educação Artística – Para quê?* In: PORCHER, L. (org.) **Educação Artística – luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1982.
- FREUD, S. **Escritores criativos e devaneios**. Obra Completa, Vol IX. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1969.
- HERNÁNDEZ, F. e MONTSERRAT, V. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Ed. ArtMed, 1998.
- HERNÁNDEZ, F. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre, RS.: Ed. ArtMed, 2000.

KONDER, L. **Os Sofrimentos do “Homem Burguês”**. São Paulo: Editora Senac, 2000.

KRAMER, S. *Produção Cultural e Educação: Algumas reflexões críticas sobre educar com museu*. In: KRAMER, S., LEITE, M. I., (orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1978.

SARMENTO, M. J. *Globalização e a Infância: impactos na condição social e na escolaridade*. In: FILHO, A. L.; GARCIA, R. L. (orgs.). **Em defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **La imaginación y el arte en la infância**. México: Ediciones y Distribuciones, S.A. de C.V., 1987.

ZABALA, A. **A prática educativa – Como ensinar**. Porto Alegre, Ed. ArtMed, 1998.

Nota:

Professora. Mestre em Educação pela PUC-Rio.

EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇOS E EXPERIÊNCIAS

Daniela de O. Guimarães¹

Achadouros

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade (Manoel de Barros).

O objetivo central deste texto é refletir sobre a qualidade dos espaços planejados para o trabalho educacional com crianças pequenas. Então, inicialmente, trata-se de definir o que entendemos como Educação e, em seguida, como determinada organização dos espaços pode interferir na concretização de nossos projetos educacionais.

Hoje, é possível entendermos Educação como a possibilidade de investimento na expansão da criança em suas múltiplas dimensões: emocional, sensorial, motora, mental, sócio-afetiva. Fazer educação significa cuidar do outro, considerando-o como sujeito ativo e afetivo, que produz sentido sobre o mundo com suas ações corporais, sensoriais, e mentais, expressando-se de múltiplas formas, em permanente confronto e colaboração com o social no qual está mergulhado. Nesta perspectiva, educar é escutar² o outro-criança, mobilizando ampliações de suas possibilidades de exploração do mundo.

Assim, a educação compromete-se com o desenvolvimento da "cognição corporificada"³, ou seja, relaciona-se não só com o que acontece na mente, no racional, na lógica, mas envolve especialmente o corpo e a emoção. Principalmente, relaciona-se com a idéia da aprendizagem

não só como solução de problemas, repetição do modelo de mundo adulto, mas como criação de sentidos sobre o mundo, invenção de possibilidades, com o corpo inteiro.

De modo geral, a tendência, ao olharmos a criança, é buscar “o que já sabe?”; “o quanto já sabe?”; “o que já aprendeu?”, revelando preocupação com quantidade e variedade de informações organizadas racionalmente, ou seja, buscando como a criança representa a realidade em sua fala e ação. De outro modo, ao investirmos no desenvolvimento da produção de sentidos da criança sobre a realidade, deslocamos o foco para questões tais como “como a criança sente?”; “como se expressa em diferentes canais (corporal, oral, etc.)?”; “como experimenta diversos materiais?”; “como cria sentidos sobre nossa realidade, no contato com o que se dispõe desta realidade para ela?”.

Portanto, se considerarmos uma criança ativa, exploradora e criadora de sentidos, é preciso pensar um espaço e um educador que dêem apoio aos seus movimentos, que incentivem sua autoria e autonomia, que contribuam para a diversificação de suas possibilidades. Compreender a educação como mobilizadora da capacidade da criança de produzir sentido sobre o mundo e não repetir padrões já existentes implica um desenho de espaço e um determinado papel de educador. Ou seja, é necessário levar em conta o diálogo com a expressividade das crianças, o incentivo às suas capacidades de criar cenas, narrativas (com vários suportes), invenção de situações, soluções inusitadas para as questões que emergem no coletivo, permitindo-lhes prosseguir, testar suas hipóteses, experimentar formas novas de relação, sustentar o que constroem.

Se prefixarmos tudo, dizendo sempre o que as crianças vão fazer, usando o planejamento como antecipação, já sabemos sempre onde as ações vão chegar. Conseqüentemente, diminuimos as possibilidades expressivas (as crianças não sentem que suas produções têm escuta e apoio).

É importante que o espaço apresente a organização do mundo (o que acontece quando dispomos fotografias, reproduções de obras de arte, textos, livros, etc.) e que favoreça que as

crianças experimentem situações expressivas diversas (com a variedade de materiais disponíveis, tais como panos, caixas, etc.).

Por conseguinte, organiza-se para nós a seguinte questão: como, efetivamente, o espaço de trabalho com as crianças pode favorecer a expansão criativa, a invenção de problemas e soluções novas, diversificação das possibilidades expressivas, sensoriais, emocionais da criança?

O projeto educacional que envolve as crianças de 0 a 6 anos no norte da Itália, especialmente na cidade de Reggio Emilia, oferece-nos inspiração para responder a essa questão, à medida que diversas pesquisas nos espaços de trabalho com as crianças visam analisar: como elas usam o espaço? Como se organizam nele? O que o educador pode fazer no espaço para ampliar as possibilidades socializadoras e criativas das crianças?

No projeto italiano há três idéias que são as chaves para a compreensão do papel do espaço no apoio às manifestações expressivas das crianças. Uma não é mais importante do que a outra, e as três idéias se interconectam no contexto das relações de adultos e crianças no cotidiano. Primeiramente, a idéia da *flexibilidade do espaço*. Em segundo lugar, a importância do *espaço apoiar os relacionamentos das crianças*. Por fim, o *espaço como convite à ação, à imaginação e à narrativa*. A seguir, vamos explorar cada uma dessas idéias, refletindo sobre suas implicações na construção dos espaços de trabalho com as crianças em nossa realidade brasileira.

Espaço flexível:

Inspirados em Bachelard (1993), é fundamental compreendermos que o *espaço planejado* pelo arquiteto, em suas dimensões objetivas, é diferente do *espaço vivido*. Ou seja, o tamanho de um espaço para a criança não tem relação só com a metragem dele, mas relaciona-se com a forma como este espaço é experimentado. Uma casa com uma metragem pequena pode ser sentida pela criança (ou pelo adulto) como maior do que um espaço com dimensões maiores, se há intimidade, sensação de segurança e pertencimento nessa casa.

Conseqüentemente, o espaço habitado e vivido é um espaço de limites transformáveis por quem o habita. Ou seja, o espaço objetivo torna-se “lugar de...” experiências, relações, criações; torna-se ambiente de vida, a partir das experiências que nele compartilhamos. O *espaço* é algo projetado, o *lugar* é construído nas relações.

Quando pensamos um espaço para a relação com as crianças, é importante que possamos aliar às *qualidades físicas* (o que nele é importante *ter* – objetos para construção, bonecos, papéis de diferentes tamanhos, fantasias, etc.) com as *qualidades imaginativas* (como essas coisas vão *convidar a inventar possibilidades*, pesquisas, cenas, narrativas? Como, na relação com essas coisas, as crianças vão construir significados?). Essa idéia da flexibilidade do espaço vivido é referendada nas palavras de Bachelard (1993), quando ele afirma que “o *ser abrigado sensibiliza os limites do seu abrigo...*” (p. 25).

Pensamos nos espaços antes de as crianças entrarem, mas quando eles são habitados e vividos é que se tornam ambientes de experiência, ganhando contornos de fato. De acordo com os educadores de Reggio Emilia (1998), as crianças são nômades, transformadoras de espaços, móveis e materiais, não brincam de casinha de boneca só na casinha de boneca; não cantam e dançam apenas no espaço de música, etc. Vale observarmos, inclusive, como usam de forma plástica o chão, as paredes, as cadeiras, fazendo pistas, demarcando territórios que se tornam salão de beleza, casinha, consultório médico, castelo, etc.

No contexto das creches, em nossa experiência brasileira, é comum que as salas de atividades das crianças sejam as mesmas onde elas dormem e comem. Assim, o berço e a cadeira de alimentação tornam-se mobiliários que se prestam não só ao sono e à alimentação. As crianças ressignificam esses objetos em suas relações com eles, expandindo suas funções. Assim, os berços podem ser mediadores do contato das crianças entre si, se são organizados de modo a favorecer troca de olhares, toques, objetos. As cadeiras tornam-se esconderijos, etc. Também os panos e colchonetes, ao mesmo tempo em que servem de apoio para que as crianças se sentem, engatinhem e explorem o chão, ganham novos sentidos quando se tornam suportes para brincar de esconder, ou quando se prestam a serem empilhados e derrubados, sucessivas vezes.

Na realidade das escolas de Educação Infantil, onde a presença de mesas e cadeiras marca uma preocupação com o “ensino”, a transmissão, a concentração, é importante observarmos que, ao lado do uso formal destes artefatos, as crianças transformam mesas em esconderijos, cadeiras em trens, ou em aviões.

Por conseguinte, é importante acompanhá-las, observá-las, no sentido de fortalecer suas *re*-composições dos espaços. Torna-se questão para os educadores: como incentivar o salão de beleza com outros materiais? Como as outras atividades que precisam das cadeiras podem não “destruir” o castelo que as crianças fizeram com elas? Por outro lado, é importante não perder de vista os limites também inerentes às relações sociais. Espaços e objetos podem ser transformáveis até o ponto em que não atropelem as relações vigentes e necessidades coletivas. Por exemplo, um pote de tinta azul talvez não possa transformar-se num rio pela questão do desperdício, da relação com os materiais. Isso pode ser conversado, outras soluções inventadas.

De qualquer modo, tanto num campo como no outro, na creche e na escola, trata-se de considerar até que ponto abrimos espaço para a plasticidade, para a expansão criativa das crianças, para a recriação das regras. É claro que isso tem limites e eles se relacionam com a conservação dos objetos, necessidade de organização coletiva, dentre outros necessários contornos que a vida em sociedade exige. No entanto, no trabalho com as crianças de 0 a 6 anos, é urgente, a cada dia, refletir sobre a tensão entre regra e flexibilidade, uso formal dos objetos e recriação de suas funções.

Espaço relacional:

É importante refletir também sobre: como o espaço acolhe e sustenta os relacionamentos entre as crianças? Acolher não é somente ser gentil, não se trata só de produzirmos um espaço aconchegante e gostoso (o que também é fundamental), mas, sobretudo, de considerarmos como o espaço sustenta os planos das crianças e as interações que desenvolvem. Os cantinhos que criam – nos mochileiros, na casinha etc. – para pequenas trocas e encontros, são

permitidos? A disposição dos objetos favorece a formação de subgrupos e a criação de cenas e dramatizações?

De acordo com o trabalho em Reggio Emilia:

As crianças e os adultos precisam pertencer a um grupo social para comparar idéias e dividir experiências com os outros. A proximidade cria vínculos que permitem cada um reconhecer a si e ao outro (...). Trata-se da comunidade como internalização do outro como um valor (...). Comunidade é uma qualidade do espaço que encoraja encontros, trocas, empatia e reciprocidade (Reggio Children, 1998, p. 21).

Algumas pesquisas realizadas em instituições de educação na cidade do Rio de Janeiro⁴ buscaram investigar como as crianças transformavam espaços em lugares, como meninos e meninas desenvolviam relacionamentos nos espaços. Perceberam que quando se movimentam livremente no espaço, as crianças tendem a formar subgrupos (onde acontecem trocas de objetos, negociações). Pode-se ver fortemente a força narrativa nestas experiências. Espaços e objetos catalisam encontros e favorecem a expressividade.

Numa das publicações das pesquisas italianas⁵, é narrada em imagens a história de duas crianças, Mateo e Katherine. Reproduzimos aqui a cena em palavras, para que possamos perceber como a qualidade do espaço apóia a formação de duplas e subgrupos, aprendizagem e comunicação: as duas crianças dançavam, envolvendo-se em tules que mudavam suas formas de acordo com o movimento que faziam. Eles começaram uma imitação recíproca. O mútuo entendimento se tornava cada vez mais refinado, até o ponto em que um único olhar era suficiente para decidirem que iriam se envolver em um único véu, criando um tipo de nicho para a brincadeira que envolvia olhar e imitação. O prazer naquela situação não passou despercebido pelo grupo que estava ali em torno. As outras crianças foram atraídas pela performance, divertindo-se e tornando-se a audiência. Logo os dois perceberam a audiência, voltando-se em sua direção. A audiência participa cada vez mais ativamente. Ficaram tão envolvidos que os dois protagonistas acolheram o grupo no seu jogo. Poucas palavras foram proferidas, mas o entendimento mútuo foi profundo. A brincadeira foi enriquecida e variada com a inclusão de novos parceiros. Todos perceberam e participaram das convenções criadas: transparência, ver e não ver, o som/vozes que acompanham os movimentos, etc.

A presença dos tules e a força da interação da dupla mobilizaram o grupo, produzindo comunicação e criação de novos sentidos pela mediação de gestos, olhares, risos e expressões faciais. Tudo isso foi fortalecido com o registro da cena pela professora (sob a forma de fotografias), chamando a atenção para os relacionamentos emergentes.

De modo geral, de acordo com as pesquisas italianas já citadas, nestes movimentos livres no espaço, as crianças se encontram, formam duplas, trios e subgrupos, geradores de histórias e dramatizações diversas. Nestes contextos, meninos tendem a ser mais nômades (buscam pulos, saltos, corridas); e as meninas tendem a construir “lugares nos lugares” (demarcando limites para formar suas histórias). Conseqüentemente, torna-se desafio para os educadores tanto desafiar as meninas em movimentos mais largos e convidar os meninos para as cenas das meninas, quanto oferecer possibilidade para que o nomadismo aconteça e os “lugares nos lugares” possam ser formados. No primeiro caso, trata-se de garantir o espaço amplo para a expansão corporal; no segundo caso, pensar na oferta de poucos elementos de diferentes materiais que possam ser transportados e favoreçam a construção de lugares (panos, almofadas, etc.).

No cenário das creches brasileiras, é comum que os espaços dos berçários sejam ocupados principalmente por berços e os espaços das crianças maiores, por mesas e cadeiras. São mobiliários que sugerem a atividade individual: berços para uma criança, cadeira para cada uma. Essa situação desafia-nos a pensar como constituir a idéia de um espaço relacional em nossa realidade. Tendo em vista o tamanho padrão dos berços, é preciso um para cada criança? Ou podemos usá-los em duplas, abrindo mais espaço livre no chão e oportunidade de as crianças interagirem com os parceiros num mesmo berço? É possível ter um espaço só para o sono, diferente do espaço de brincar? Quando há um espaço de brincar, ele se organiza de modo a favorecer a interação de subgrupos, em cantos e nichos, ou é um grande espaço livre, com brinquedos no alto das estantes? É importante pensarmos os colchonetes, brinquedos e outros dispositivos materiais das creches como mobilizadores de contato, favorecendo que as crianças se encontrem, troquem olhares, objetos e sentidos.

A idéia do espaço como suporte aos relacionamentos implica, também, a relação entre o espaço educativo e o espaço da cidade: como os dois se interpenetram e dão suporte um ao outro?

O “lado de fora” da creche e da escola de Educação Infantil são sentidos pela criança como espaços da instituição? Ou, como espaços que favorecem e acolhem a continuidade de suas experiências? É um desafio para nossa realidade viver a cidade como oportunidade de interação com a cultura, a natureza, a vida, ampliando as relações que acontecem entre as paredes dos prédios institucionais.

Espaço instigador:

As investigações dos italianos, já citadas, também focalizam a seguinte questão: como as crianças usam o canal sensorio no espaço? Como a diversidade de formas, cores, texturas, tamanhos mobilizam múltiplas possibilidades na construção de cenários para as narrativas? No contexto destas questões, observando a relação das crianças com os materiais disponíveis, uma série de estratégias foi sendo criada. Por exemplo, o uso da luz artificial. Os pesquisadores perceberam que uma faixa de luz delimita cenário para dramatizações. Retroprojetores simples, ou pequenos focos de luz numa sala escurecida, criam ambientes para jogos de sombra diversos. Eles enfatizam que percepções sensoriais são refinadas quando a criança pode explorá-las e expressá-las (por isso a importância da luz, cor, acústica, beleza e diversidade no espaço).

Então, indicam a importância de atentar para a qualidade evocativa dos materiais. Por exemplo, pequenos canos de PVC, focos de luz, cones de plástico, e muitos outros materiais (que tantas vezes sobram nas obras e no comércio da cidade) são mobilizadores do potencial sensível e construtivo das crianças. Ainda, enfatizam muito a importância da *diversidade* de planos nas produções (bi e tridimensional); tamanhos; imagens; qualidade dos materiais.

Os espaços convidam à ação e à imaginação, por isso a importância de o educador funcionar quase como um cenógrafo, possibilitando as cenas que serão criadas pelas crianças, ajudando a que essas cenas possam ser sustentadas e ampliadas.

A diversidade de materiais é um desafio para a realidade brasileira. De modo geral, os espaços da creche e das escolas de Educação Infantil são povoados pelos brinquedos tradicionais (bolas, encaixes, quebra-cabeças, etc.). Com certeza, eles são fundamentais e instigadores. Mas, há uma série de outras possibilidades que, muitas vezes, permanecem invisíveis: almofadas, diferentes cerdas de escovas, farinhas, caixas de papelão, etc. Objetos do cotidiano de nossa vida social, às vezes, interessam mais às crianças do que os que são produzidos para elas; é importante ficarmos atentos a isso, ampliando suas possibilidades de interação e contato com superfícies, formas e texturas.

O espaço e os objetos que o constituem instigam pelo que convidam. Às vezes convidam ao deslocamento, às vezes à observação. Colocar pequenos pedaços de madeira em um buraquinho, compor uma casa com as folhas das árvores, fazer casas com caixas, capas com jornal são possibilidades de descobrir nos objetos sentidos novos, pelo que eles sugerem. Cabe ao educador atentar para o encontro das crianças com os objetos e os espaços, compreendendo e mapeando as possibilidades que daí surgem.

Enfim, finalizamos com as palavras de um dos idealizadores do trabalho nas creches e escolas de Reggio Emilia. Ele sintetiza, de forma emblemática, as diversas dimensões da importância do espaço no projeto pedagógico que realizam, instigando e inspirando nossa realidade:

“[...] Valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, promover escolhas, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva, cognitiva. Tudo isto contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças...” (Loris Malaguzzi, apud Gandini, 1999, p.157).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1993.

- BARROS, M. de. **Memórias Inventadas - a infância**. São Paulo: Editora Planeta, 2003.
- EDWARD, GANDINI & FORMAN. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999.
- EDWARDS & GANDINI. **Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- GANDINI, L. *Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal*. In: EDWARD, GANDINI & FORMAN. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre, Editora Artes Médicas, 1999.
- KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo – uma introdução do tempo e do coletivo nos estudos da cognição**. São Paulo: Papyrus, 1999.
- REGGIO CHILDREN. **Children, Spaces, Relations – metaproject for a environment for young children**. Reggio Emila, 1998⁶.
- REGGIO CHILDREN. **Making Learning Visible – children as individual and group learners**. Reggio Emila, 2001⁷.

Notas:

Mestre em Educação - PUC-Rio. Doutoranda em Educação - PUC-Rio. Professora do Curso de Especialização em Educação Infantil - PUC-Rio.

² Aqui, referimo-nos, especialmente à idéia dos educadores italianos da "escuta como metáfora". Trata-se da escuta com os diversos sentidos: o olhar, o sentir, o ouvir... a criança (Ver: Edwards, Gandini & Forman, 1999). Para estes autores italianos, a proposta educacional com crianças pequenas caracteriza-se como uma Pedagogia da Escuta.

³ A idéia da cognição ou aprendizagem corporificada e como criação de sentidos é colhida no trabalho de Kastrup (1999).

⁴ Ver Reggio Children , 2001.

⁵ Ver Reggio Children (2001).

⁶ Texto publicado em inglês (tradução própria para fins didáticos).

⁷ Texto publicado em inglês (tradução própria para fins didáticos).

Presidente da República
Luis Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação
Fernando Haddad

Secretário de Educação a Distância
Ronaldo Mota

TV ESCOLA/ SALTO PARA O FUTURO

Diretora do Departamento de Produção e Capacitação em Educação a Distância
Leila Lopes de Medeiros

Coordenadora-Geral de Produção e Programação
Viviane de Paula Viana

Supervisora Pedagógica
Rosa Helena Mendonça

Acompanhamento Pedagógico
Sandra Maciel

Coordenadora de Utilização e Avaliação
Mônica Mufarrej

Copidesque e Revisão
Magda Frediani Martins

Diagramação e Editoração
Equipe do Núcleo de Produção Gráfica de Mídia Impressa
Gerência de Criação e Produção de Arte – TVE Brasil

Consultora especialmente convidada
Patrícia Corsino

E-mail: salto@mec.gov.br
Home page: www.tvebrasil.com.br/salto
Rua da Relação, 18, 4º andar - Centro.
CEP: 20231-110 – Rio de Janeiro (RJ)
Novembro 2006