



BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA CRECHE E NA PRÉ-ESCOLA

Ano XXIII - Boletim 12 - JUNHO 2013

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA CRECHE E NA PRÉ-ESCOLA

SUMÁRIO

Apresentação	3
<i>Rosa Helena Mendonça</i>	
Introdução	4
<i>Tizuko Morchida Kishimoto</i>	
Texto 1 - Brinquedos e brincadeiras nas creches e pré-escolas	9
<i>Tizuko Morchida Kishimoto</i>	
Texto 2 - Brincar com linguagens na Educação Infantil: espaço-tempo para falar, ouvir, cantar, representar, desenhar, ler e escrever	27
<i>Idméa Semeghini-Siqueira</i>	
Texto 3: O tempo perguntou ao tempo... Tempos e espaços para brincar na educação infantil	41
<i>Marcia Aparecida Gobbi</i>	

APRESENTAÇÃO

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA CRECHE E NA PRÉ-ESCOLA

A publicação Salto para o Futuro complementa as edições televisivas do programa de mesmo nome da TV Escola (MEC). Este aspecto não significa, no entanto, uma simples dependência entre as duas versões. Ao contrário, os leitores e os telespectadores – professores e gestores da Educação Básica, em sua maioria, além de estudantes de cursos de formação de professores, de Faculdades de Pedagogia e de diferentes licenciaturas – poderão perceber que existe uma interlocução entre textos e programas, preservadas as especificidades dessas formas distintas de apresentar e debater temáticas variadas no campo da educação. Na página eletrônica do programa, encontrarão ainda outras funcionalidades que compõem uma rede de conhecimentos e significados que se efetiva nos diversos usos desses recursos nas escolas e nas instituições de formação. Os textos que integram cada edição temática, além de constituírem material de pesquisa e estudo para professores, servem também de base para a produção dos programas.

A edição 12 de 2013 traz como tema Brinquedos e brincadeiras na creche e na pré-escola e conta com a consultoria de Tizuko Morchida Kishimoto, professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE-USP.

Os textos que integram essa publicação são:

- 1. Brinquedos e brincadeiras nas creches e pré-escolas**
- 2. Brincar com linguagens na Educação Infantil: espaço-tempo para falar, ouvir, cantar, representar, desenhar, ler e escrever**
- 3. O tempo perguntou ao tempo... Tempos e espaços para brincar na Educação Infantil**

3

Boa Leitura!

Rosa Helena Mendonça¹

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA CRECHE E NA PRÉ-ESCOLA

INTRODUÇÃO

Tizuko Morchida Kishimoto¹

Nesta edição temática, vamos falar sobre brinquedos e brincadeiras na creche e na pré-escola, tendo como foco:

1. Os brinquedos e brincadeiras para bebês - 0 a 1 ano e meio;
2. Os brinquedos e brincadeiras para crianças pequenas - 1 ano e meio a 3 anos;
3. A organização do espaço físico, dos brinquedos e materiais para bebês, crianças pequenas e maiores.

A brincadeira é essencial para a construção da identidade da criança. A diversidade inclui não apenas as diferenças individuais, os interesses e necessidades de cada criança, mas os aspectos sociais, culturais, econômicos e familiares que têm relação com os brinquedos e brincadeiras.

Para ampliar a qualidade do brincar, é essencial pensar nos acessórios que compõem a diversidade dos temas das brincadeiras, organizar o cenário, distribuir,

no tempo e no espaço, as áreas de experiências lúdicas das crianças e propiciar constantes interações (entre crianças e entre adulto e crianças).

Podem ser organizados cenários, em que no espaço para brincar de cozinhar estejam presentes os artefatos das diversas culturas (panela de barro, de alumínio), no quarto (berço ou rede).

A criança pequena brinca com várias atividades: pintando, desenhando, construindo, dando formas aos diversos textos durante sua expressão. Brincar na areia e água no espaço externo requer não só a organização do espaço, mas também a disponibilidade de acessórios para esse tipo de brincadeira.

Para crianças maiores, é importante o desenvolvimento de projetos com a participação das crianças, para que possam ter acesso ao conhecimento do mundo físico, social e matemático.

¹ Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FE-USP. Consultora da edição temática.

1. BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS PARA BEBÊS - 0 A 1 ANO E MEIO

A relação entre o brinquedo e a criança depende de várias condições, entre as quais os interesses de cada criança, suas experiências e saberes. Para a compreensão desta relação, propõe-se analisar:

1. Brinquedos e materiais para bebês que ficam deitados;
2. Brinquedos e materiais para bebês que sentam;
3. Brinquedos e materiais para bebês que engatinham;
4. Brinquedos e materiais para bebês que andam;
5. Organização do brinquedo como direito da criança.

2. BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS PARA CRIANÇAS PEQUENAS – 1 ANO E MEIO A 3 ANOS

a) Segundo ano

- Observar brinquedos e materiais que permanecem na área interna e externa da instituição de Educação Infantil.

- Evidenciar o papel do adulto na brincadeira com objetos e na reorganização dos brinquedos.
- Propor atividades coletivas com agrupamentos de crianças de 1 a 2 anos.
- Pensar no conforto para a professora durante a observação de suas crianças.

b) Terceiro ano

Evidenciar a modalidade de brincadeira mais importante desse período – o faz de conta – que é a atividade principal da criança, que expressa com seus pares a cultura lúdica/cultura de pares.

3. ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO, DOS BRINQUEDOS E MATERIAIS PARA BEBÊS, CRIANÇAS PEQUENAS E MAIORES

5

Pensar no espaço físico demanda refletir, primeiro, sobre as concepções que temos em relação à criança e à Educação Infantil.

O espaço na Educação Infantil é fruto do projeto arquitetônico, que valoriza linhas, volumes, materiais, foca um partido arquitetônico e representa uma linha de pensamento estético. Está inserido na cidade, no meio urbano. A escola é um edifício que representa a escola pública. Por dentro, ela mescla

o partido arquitetônico com as orientações pedagógicas particulares de cada escola, as concepções de educação e infância. Esse conjunto irá construir a organização espacial das Pedagogias da Infância. São elas que orientam a organização do espaço físico, dos brinquedos e materiais nessa escola.

Os espaços da Educação Infantil devem ser acolhedores, dinâmicos, envolventes, possibilitar intervenções e auxiliar no desenvolvimento da autonomia da criança. A escola e seu edifício são um único elemento. Elaborar um conjunto espacial para a primeira infância é envolver duas linguagens com um único objetivo: promover o desenvolvimento integral da criança.

Para os bebês, é preciso prever: entrada e acolhimento, sala de atividades, espaço do sono, espaço de banho, espaço de alimentação, solário e jardim sensorial, para que possam usufruir do bem-estar e brincar com tranquilidade.

Os maiores (1 a 3 anos) requerem, além desses espaços funcionais, brinquedos e materiais apropriados para seu acolhimento e desenvolvimento motor. Na sala de atividades,

a diversidade de materiais possibilita a construção de cantos, o início do jogo da faz de conta, áreas tranquilas para ouvir música, histórias, cuidados e envolvimento na hora do banho, troca e sono.

Os espaços externos oferecem contato com a natureza, brincadeiras de areia e água. Os brinquedos de parque, que podem ser fixos ou elementos móveis, devem ter especial atenção para configurar um espaço de aprendizagem, de experimentação e socialização.

Os brinquedos industrializados e os artesanais devem fazer parte do acervo cultural da instituição. Há uma grande diversidade de materiais que podem ser construídos junto com os pais, artesãos, profissionais ligados às artes, incluindo as crianças. São inúmeros brinquedos e materiais que atendem aos seus interesses e necessidades.

Buscar materiais simples e originais traz riqueza e amplia o repertório cultural da instituição e seu entorno.

TEXTOS DA EDIÇÃO TEMÁTICA *BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA CRECHE E NA PRÉ-ESCOLA*²

A definição das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil de 2009, ao indicar “as brincadeiras e interações” como eixos da prática pedagógica, é o ponto de partida para a discussão e análise do tema. Orientações construídas coletivamente pelas políticas públicas, com a participação de vários setores da sociedade, fortalecem a adoção de pressupostos de valorização da infância, de seus direitos e da importância do brincar para uma educação de qualidade das crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas. Neste segmento, são abordados temas como brincadeira e interações nas práticas pedagógicas e nas experiências infantis, a brincadeira e a proposta curricular e as brincadeiras nas transições da casa à creche e da creche à pré-escola. 1. Brinquedos e brincadeiras para bebês – de 0 a 1 ano e meio; 2. Brinquedos e brincadeiras para crianças pequenas – 1 ano e meio a 3 anos; 3. Organização do espaço físico, dos brinquedos e materiais para bebês, crianças pequenas e maiores.

² Os textos desta publicação eletrônica são referenciais para o desenvolvimento dos assuntos abordados na edição temática *Brinquedos e brincadeiras na creche e na pré-escola*, com veiculação no programa Salto para o Futuro/TV Escola nos dias 24 e 26 de junho de 2013.

TEXTO 1: BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NAS CRECHES E PRÉ-ESCOLAS

O primeiro texto da edição temática destaca que a educação da criança de creche e pré-escola se faz por meio do currículo/proposta pedagógica, que inclui brincadeiras e interações, o que requer uma equipe que compartilhe da ideia de que, ao brincar, a criança se expressa, aprende e se desenvolve na companhia de outras crianças, de adultos, de brinquedos e de materiais.

TEXTO 2: BRINCAR COM LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇO-TEMPO PARA FALAR, OUVIR, CANTAR, REPRESENTAR, DESENHAR, LER E ESCREVER

No segundo texto da edição temática, o foco das reflexões está voltado para a linguagem verbal, levando em consideração que, nas atividades planejadas para as crianças, haverá entrecruzamento do verbal com o não verbal, sempre permeado pela ludicidade.

8

TEXTO 3: O TEMPO PERGUNTOU AO TEMPO... TEMPOS E ESPAÇOS PARA BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O terceiro texto da edição temática ressalta a importância da compreensão do espaço e tempo de brincadeiras entre as crianças em creches e pré-escolas brasileiras, destacando que para que sejam compreendidos os espaços e tempos necessita-se olhar sensivelmente para as próprias crianças que os compõem.

TEXTO 1

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NAS CRECHES E PRÉ-ESCOLAS¹

Tizuko Morchida Kishimoto²

Pensar na introdução de brinquedos e brincadeiras nas creches e pré-escolas implica, antes de tudo, definir o que penso da criança de meu agrupamento. Quem é essa criança? Ela brinca? De que forma? O brincar é importante para a criança?

IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA A CRIANÇA DE 0 A 5 ANOS

Para valorizar a criança como um ser que brinca, devo considerá-la como um ser que já nasce inteiro, que toma decisões e tem saberes, que é agente e se relaciona com as pessoas e os objetos para se expressar, comunicar e compreender o mundo. O brincar é uma ação livre, espontânea, iniciada e mantida pela criança enquanto

Meninos e meninas devem brincar com todos os tipos de brinquedos: carrinhos, bonecas, super-heróis, sem a separação de brinquedos de meninos e de meninas.

dura a brincadeira. É bom porque é divertido, dá prazer, a criança não é obrigada a produzir algum produto final, fica relaxada, envolvida, aprende regras, habilidades, linguagem e entra no mundo imaginário. Cada

um de nós pode focalizar aspectos diferentes do brincar. Mas não se pode deixar de valorizar o poder da brincadeira para a expressão, para a criança tomar decisão, mostrar o que sabe, o que gosta e como vê o mundo. O brincar é importante porque a criança usa o corpo inteiro e seus sentidos

para se expressar e conhecer o mundo, usa a imaginação, coopera, torna-se um ser socializado, enfrenta conflitos, torna-se criativo, compreende sentimentos e aprende a lidar

1 Ou instituições equivalentes, como centros infantis ou similares destinados a crianças de 0 a 5 anos de idade.

2 Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE-USP. Consultora da edição temática.

com as pessoas e com objetos. O brincar é a atividade principal de toda criança da creche e pré-escola no dia a dia. O brinquedo é um objeto produzido pela indústria, por artesãos, pelas crianças e pelos adultos. Mas a criança brinca também com materiais como tintas, areia, água, livros infantis, tampas de panelas, panos, com as pessoas e com seu próprio corpo. A criança usa ainda objetos do mundo natural, como plantas, pedrinhas, pois tudo que cai na mão da criança serve para brincar.

A inclusão de brinquedos e brincadeiras na creche exige o conhecimento de seus frequentadores: bebês (0 a 1 ano e meio), crianças pequenas (1 ano e meio a 3 anos) e pré-escolares (crianças de 4 a 5 anos), e também saber que elas brincam de forma diferente e requerem brinquedos, adequados aos seus interesses e necessidades. Nesse ambiente, a criança pode brincar de forma livre, quando inicia uma brincadeira por conta própria ou participa de uma brincadeira iniciada pela professora. Para uma educação de qualidade, a criança precisa tanto de brincadeiras livres para tomar iniciativa, como de outras orientadas pelas professoras para aprender coisas que não sabe.

Brincadeiras de alta qualidade fazem a diferença para o resto da vida das crianças. A educação da criança de creche e pré-escola se faz por meio do currículo/proposta peda-

gógica, que inclui brincadeiras e interações, o que requer uma equipe que compartilhe da ideia de que, ao brincar, a criança se expressa, aprende e se desenvolve na companhia de outras crianças, de adultos, de brinquedos e de materiais. Para colocar em prática essa proposta, é preciso, antes de tudo, acreditar no direito da criança ao brinquedo e à brincadeira e na potencialidade do brincar.

CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E BRINQUEDOS

As Diretrizes Curriculares de Educação Infantil mencionam que, na creche, o currículo deve ser composto por um conjunto de práticas que articula o que a criança já sabe – o que traz de sua casa – com o que ela vai aprender na creche. A criança aprende quando entra em contato com os objetos e com as pessoas por meio das brincadeiras, tanto em sua casa como na creche. A criança já conhece muitas brincadeiras e brinca com seus brinquedos em casa. Essa experiência que vem da tradição da família deve ser aproveitada para organizar o currículo e promover o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos. As brincadeiras são os tesouros da criança, assim como os conhecimentos de cada grupo são o seu patrimônio cultural. A criança também tem uma cultura, a cultura sobre os brinquedos, que se chama cultura lúdica.

CRIANÇA NO CENTRO DO PLANEJAMENTO CURRICULAR

Colocar a criança no centro significa que não se pode planejar um currículo sem observá-la. É um bebê? Uma criança pequena? É um pré-escolar? Como essa criança aprende e amplia suas experiências? Para ter a criança no centro de meu planejamento, não posso oferecer a mesma prática para todas as crianças. Cada uma é diferente de outra. Por isso, na creche há diferentes agrupamentos por idades: bebês (um ano e meio) e crianças pequenas (1 ano e meio a três anos), e na pré-escola, crianças de 4 a 5 anos. Mas, em qualquer agrupamento, há crianças que preferem atividades diferentes, têm ritmos que não são iguais, mas todos adequados à sua idade e à sua forma de conhecer o mundo. Como introduzir novos materiais, brinquedos e brincadeiras respeitando o que a criança já sabe fazer, mas trazendo novas oportunidades?

A criança no centro do planejamento curricular requer a seleção de brinquedos e materiais para garantir o seu direito ao brincar, vivenciar e construir a identidade pessoal e coletiva, imaginar, aprender, observar, narrar, questionar, construir sentidos sobre a natureza e a cultura, experimentar e ter acesso à tecnologia.

CRECHE E PRÉ-ESCOLA COMO ESPAÇOS INSTITUCIONAIS COM BRINQUEDOS DE QUALIDADE

A creche e pré-escola são espaços diferentes do lar, porque têm a responsabilidade de educar a criança de 0 a 5 anos, por meio de princípios curriculares, como as interações e brincadeiras. Para ter qualidade, requer a ação intencional e constante da professora para atender às necessidades e aos interesses de cada criança, tendo a possibilidade de observá-la e brincar com ela. Alguns materiais e brinquedos são melhores do que outros. O papel da professora é o de selecionar tais objetos para que o brincar tenha qualidade e faça diferença na vida de cada criança. O espaço institucional de qualidade deve prever, em primeiro lugar, a ação interativa da professora com as crianças em todos os espaços e tempos do dia a dia. Em segundo lugar, criar espaços diferentes para bebês e crianças pequenas de creches e os pré-escolares, para que brinquem em contato com objetos e brinquedos de qualidade e também com outras crianças.

Para selecionar um brinquedo, é necessário pensar em diversos fatores: ser adequado a cada criança, garantir a segurança e a durabilidade, ser atraente, ampliar oportunidades para brincar, ser apropriado aos diversos usos, atender à diversidade racial, não conter preconceitos de gênero, classe social e étnica, não estimular a violência, incluir diversidade de materiais e tipos de brinquedos: tecnológicos, industrializados, artesanais e produzidos pelas crianças, professoras e pais.

Os brinquedos não são peças de decoração, devem ficar sempre ao alcance da criança. São objetos de consumo e devem ser substituídos quando quebram ou quando deixam de ter interesse para as crianças. Pela observação diária das crianças é que se tem a noção de quando substituir um brinquedo por outro. Os brinquedos de melhor qualidade, por serem mais duráveis, devem ter preferência. Um quebra-cabeça deixa de interessar a criança quando sua montagem é repetitiva e se torna pouco desafiadora. Precisa ser substituído por outro com mais peças.

PRINCÍPIOS DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS: ÉTICOS, POLÍTICOS E ESTÉTICOS

A proposta pedagógica sempre é orientada por valores expressos em princípios. Na Educação Infantil, há três princípios: éticos, políticos e estéticos.

PRINCÍPIOS ÉTICOS

Respeitar os princípios éticos significa deixar a criança escolher objetos e brinquedos para ter a oportunidade de ser independente. Toda criança, quando entra na creche ou pré-escola, já sabe escolher, tem capacidade

de decisão. O ambiente físico deve atender a essa especificidade. Nesse ambiente educativo, a criança aprende a ser independente, a tomar decisões.

Na instituição infantil, a criança aprende a ter responsabilidade no uso dos brinquedos, a ter noções de democracia, quando respeita o espaço de brincar do outro, guarda os brinquedos que não está usando, empresta o brinquedo e espera sua vez de usá-lo. Respeitar o meio ambiente significa não jogar papéis e brinquedos pelo chão, usar os materiais de forma a não desperdiçar, reutilizar materiais como caixas, copinhos de iogurte e garrafas de plástico para construir brinquedos. Ao brincar com coisas que conhece, que aprendeu com a família e amigos do seu grupo étnico/racial, a criança aprende a construir sua identidade e compreende que outras crianças brincam de forma diferente.

PRINCÍPIOS POLÍTICOS

Toda criança é cidadã e tem direitos políticos. O princípio da cidadania significa que a criança tem o direito a todo tipo de brinquedo e brincadeira, sem separar brinquedos de meninos e meninas, sem distinguir crianças ricas de pobres, pela cor de pele ou outro traço físico ou diferença. Ao participar

2 A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, expresso na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 estão disponíveis na página oficial do governo federal:

<http://www.planalto.gov.br>

de brincadeiras vendo programas de televisão preferidos pelas crianças, a professora pode comentar as características de certos programas ou a natureza de certos jogos, desenvolvendo o senso crítico, sem proibir. A ordem democrática é garantida quando todas as crianças tiverem acesso aos brinquedos e brincadeiras, preservando o bem-estar, o prazer e a alegria de brincar sozinho ou em grupo.

Mesmo em zonas rurais, os brinquedos tecnológicos e industrializados devem ser oferecidos. Para a criança ser um(a) cidadão(ã), com direito político, é preciso ter acesso diário ao brinquedo e à brincadeira que gosta, sem obrigá-la a ficar com brinquedos iguais, pois nem todas gostam das mesmas coisas.

PRINCÍPIOS ESTÉTICOS

Desenvolver o senso estético pelos brinquedos e brincadeiras significa dar a oportunidade para a criança usar objetos de forma diferente e a seu modo, tendo a possibilidade de desenvolver a afetividade e os sentimentos de amizade e de cooperação, de ser criativo(a), de ter direito de brincar de seu jeito e da forma de sua família e comunidade.

Alguns exemplos: brinquedos de pelúcia desenvolvem a afetividade porque possibilitam abraçar e beijar. Brincar com sucata, blocos e legos desenvolve a criatividade, porque a criança dá o formato que quer aos blocos ou

constrói um brinquedo com sucata expressando sua forma de ver o mundo.

Quando a criança tem oportunidade de brincar livremente ou na companhia de outras crianças e da professora, utiliza os utensílios que conhece para “brincar de fazer comida”, a rede, um berço ou um cesto para pôr a boneca para dormir. Brinca de “batizar a boneca” ou “orar diante do muro”, ou “fazer oferendas”, conforme as práticas de sua família para comemorar e rezar. Imita o pai que vai pescar ou capinar. Pega a maleta de executivo para fazer de conta que vai ao escritório, põe o estetoscópio para ser um médico, ou pega um livro e vai “dar aulas”. Mas a ludicidade ou brincadeira se expressa, também, de outras formas: pintando, desenhando, recortando, construindo um brinquedo ou um objeto de seu interesse, dançando, cantando, usando repertórios da família ou comunidade. Nas brincadeiras verbais, o uso de parlendas, adivinhas, trava-línguas, as práticas de ouvir e recontar histórias, ler livros e participar de festas populares típicas de sua comunidade são exemplos de formas de expressão estética do brincar.

FUNÇÃO SOCIOPOLÍTICA E PEDAGÓGICA

Toda instituição infantil precisa de brinquedos e materiais para educar as crianças. Cabe aos gestores cumprir essa função sociopolítica e pedagógica, que é a de buscar recursos para que as crianças possam ter seus direitos de ci-

dadania, de ser humano, de poder brincar com objetos de qualidade e, ao mesmo tempo, de oferecer às professoras as condições para um trabalho de qualidade envolvendo a família e a comunidade. Nas brincadeiras, muitas vezes ocorrem conflitos, na disputa de brinquedos. Aprender a lidar com frustrações, esperar sua vez, guardar ou compartilhar o uso do brinquedo são experiências de convivência que se aprende no brincar.

Ao brincar com crianças de diferentes classes sociais, novas brincadeiras são aprendidas. Uma criança ensina como brincar com um brinquedo industrializado, outra a pular corda ou amarelinha. **Meninos e meninas devem brincar com todos os tipos de brinquedos: carrinhos, bonecas, super-heróis, sem a separação de brinquedos de meninos e de meninas.**

Trazer brinquedos de várias culturas para dentro da creche é garantir a identidade desses grupos. Há brinquedos e brincadeiras com nomes e regras diferentes em cada região. Amplia-se o conhecimento de uma criança, que aprende com os amiguinhos que sua pipa pode chamar-se pandorga, papagaio, quadrado ou bacalhau. Pelo brincar a criança experimenta diferentes formas de sociabilidade, de ganhar, perder, liderar, ser liderado, de brincar sem desperdiçar, sem nenhuma forma de preconceito.

PROPOSTA PEDAGÓGICA, LINGUAGENS E DIREITOS

A proposta pedagógica deve garantir conhecimentos e aprendizagens integradas sobre as diferentes formas que a criança tem de mostrar o que sabe, ou seja, usando suas linguagens: o movimento, a dança, a música, o teatro, o desenho, a pintura, a construção, a oralidade e a escrita, a matemática e ciências e o mundo social. Deve, também, respeitar os inúmeros direitos da criança.

A educação, em sua integralidade, significa que o cuidado não pode ser separado da educação. É preciso prever uma área de cuidados (troca de fraldas, banho, alimentação) separada, mas próxima da área do brincar. No caso de bebês, as duas áreas devem ser próximas para evitar que a professora perca tempo percorrendo um longo corredor, deixando de interagir com outras crianças. Enquanto uma criança toma banho, outra pode ficar brincando. Se o banho é na bacia ou banheira, é muito gostoso brincar com copinhos para encher e esvaziar ou objetos para afundar. Nas práticas de cuidado, evitar ações mecânicas e dar atenção a cada criança, durante o banho ou troca de fralda, brincando, movimentando seus braços, pernas, comentando cada gesto e dando oportunidade para a criança responder por um olhar, um sorriso ou um balbucio.

A brincadeira interativa com a professora pode surgir em qualquer momento, respeitando os turnos: da professora que olha ou fala com o bebê, e o turno do bebê, que responde com um sorriso, olhar ou balbúcio à interação da professora. Esse é o sentido da integração entre o cuidado e a educação por meio do brincar.

A indivisibilidade do ser humano pode ser exemplificada nas brincadeiras infantis. A afetividade não se separa dos movimentos: o bebê mostra que gosta do ursinho de pelúcia quando movimenta seus braços e abraça seu brinquedo predileto. A ação da criança no faz de conta inclui dimensões que se integram: ela expressa o prazer de pegar uma panela de barro, ou de alumínio, conforme a tradição de sua casa, e organiza o espaço da cozinha conforme a prática que conhece. Ela conversa com sua boneca ou seus parceiros de brincadeiras, dá de comer à sua boneca preferida, de forma independente, toma iniciativa, sobre se vai dar a mamadeira ou a papinha para o “bebê”. Aqui, neste exemplo, se integram as dimensões expressivo-motora, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural.

A participação da família na educação das crianças pode se iniciar com conversas sobre o que a criança gosta, quais são seus brinquedos e brincadeiras prediletos ou a seleção de alguns objetos da casa, como fotografias, para fazer parte do ambiente. A organização do espaço da creche ou pré-escola que traz algumas similaridades com a casa facilita a integração

das crianças que iniciam a experiência em um centro infantil. Quando a instituição infantil faz circular brinquedos, portfólios ou livros infantis preferidos pelo agrupamento para “visitar” a família, proporciona uma ponte entre as duas, contribui para um trabalho colaborativo e dá maior qualidade à educação. Pela observação cotidiana do brincar da criança, é possível definir temas de investigação em que crianças e adultos (professora e família) participam de uma nova fase de educação sistemática para ampliar conhecimentos. Da observação de brincadeiras de fazer sombras, pode-se gerar um projeto para estudar sombras, em que as crianças participam desde o planejamento, sua execução e avaliação.

Ao ter um contato constante com a comunidade local pelo diálogo e pela observação, identificam-se as práticas de lazer, as brincadeiras da tradição do grupo local para planejar, junto com a comunidade, como incluí-las nas propostas pedagógicas. A família e a comunidade fazem parte desse amplo ambiente educativo que, junto com a equipe da creche e pré-escola, tem a responsabilidade de dar maior qualidade à educação dessas crianças, que precisam de maior apoio pela sua vulnerabilidade e necessidade de bem-estar.

Ao observar a criança, pode-se compreender que cada uma é diferente de outra, tanto na idade, como em sua forma de falar, de pensar, de se relacionar com outros e de gostar de um brinquedo e não de outro. Um agrupa-

mento da mesma faixa etária pode ter alguns interesses comuns específicos da idade, mas a singularidade de cada criança precisa ser respeitada. Para aprender novas formas de brincar, a criança precisa ter contato diário com outras crianças não só do seu agrupamento, mas também com as mais velhas, e frequentar espaços diferentes dentro e fora da instituição infantil.

Para aprender e se desenvolver, toda criança precisa se deslocar e exercitar seu corpo com movimentos amplos tanto dentro da sala como fora dela. Cada agrupamento da creche (bebês, crianças de 2 anos e de 3 anos) deve ter um espaço separado, tanto na área interna como externa, para sua segurança e adequação às suas necessidades.

Bebês devem ter acesso a um solário próximo à sala onde permanecem (sala de referência), com brinquedos para que as professoras possam utilizar as brincadeiras interativas. As crianças que começam a andar devem ser separadas daquelas que já correm. Na área interna, estruturas de espuma para rolar, subir, uma área livre para engatinhar, colcha para puxar ou balançar o bebê, brinquedos para bater e encaixar, túneis e caixas para entrar e sair, carrinhos para empurrar.

Crianças pequenas e pré-escolares devem ter acesso a um playground com grama, pedrinhas, cascalhos, arbustos para se esconder, tanque de areia, água, árvores frondosas para

fazer sombras e estruturas para subir, descer, escorregar. Para brincar com triciclos, carrinhos, prever áreas que não impeçam as brincadeiras mais tranquilas. Os pré-escolares brincam juntos em um playground com equipamentos adequados ao seu tamanho, mas devem ficar separados das crianças pequenas das creches, quando se tratar de centros infantis que atendem crianças de 0 a 5 anos, para a segurança dos menores.

Na área interna, a sala de referência de cada agrupamento deve prever espaços para brincadeiras motoras, como brincar de equilibrar em cima de tábuas ou cadeiras, brincar de casinha ou cabaninha. Os pré-escolares caminham para a dramatização e precisam de espaço e materiais para recriar situações e personagens de seus contos prediletos.

As crianças com problemas físicos, que ficam em cadeiras de rodas precisam de rampas para o deslocamento, e as crianças cegas e com baixa visão precisam de pisos diferenciados, para que aprendam a se deslocar ao diferenciar as texturas do chão. As crianças com dificuldades de aprendizagem ou as superdotadas requerem ambientes ricos para suas necessidades, mas não devem ficar separadas das outras. Todas essas crianças necessitam de brinquedos e materiais e de amigos para observar e brincar junto. A diversidade de brinquedos é a melhor forma de atendê-los. As crianças com dificuldades diversas devem ter acesso a todos os brinquedos, desde que

estejam sob a supervisão da professora.

Cada criança, dentro de sua família e comunidade, aprende determinadas formas de brincar. Essa experiência deve ser aproveitada pela professora para ampliar as contribuições dos diferentes povos, para ampliar o repertório de brincadeiras das crianças. Solicitar à criança ou à sua família que traga para a instituição infantil um rol de brinquedos e brincadeiras de sua preferência (parlendas, adivinhas, trava-línguas, músicas, brinquedos, jogos). A professora, junto com a criança ou mesmo com seus familiares, pode ensinar as brincadeiras, fazer o registro e a documentação dos brinquedos e brincadeiras preferidos pelas crianças.

Ao aprender as brincadeiras de seus amigos de famílias indígenas, asiáticos, europeus ou africanos, a criança aprende a respeitar os povos. Pode brincar à moda japonesa com “janquempô”, uma fórmula de selecionar o pegador usando a mão como pedra, tesoura ou papel, ou brincando de bola usando termos como “pelota”, na fala de seu amigo boliviano, ou com a “pandorga” de seu amigo do Sul, ou aprender uma brincadeira com personagens do mundo animal, ou um jogo antigo, típicos de comunidades indígenas. É importante dispor de bonecas negras, brancas, com traços físicos diferentes, para que a criança compreenda a identidade de cada povo e aprenda a respeitar as especificidades de cada grupo étnico/racial, evitando o

preconceito e as discriminações.

Durante as brincadeiras surgem conflitos. Nos confrontos que surgem quando um empurra o outro, quer tomar o brinquedo do outro, a criança aprende, com o auxílio da professora, a controlar sentimentos de raiva, quando não consegue o brinquedo que quer, ou expressa a alegria de partilhar a brincadeira com seu amiguinho. Cabe à professora preservar a segurança das crianças.

AUTONOMIA PARA POVOS INDÍGENAS ELABORAREM SUAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O povo indígena tem autonomia para elaborar propostas para suas creches e pré-escolas. A presença da onça, do macaco, das aves e dos peixes nos contos e brincadeiras indígenas mostra os valores da cultura indígena e sua ligação com o mundo da natureza. A valorização do sol, lua, chuva, plantas aparece, de forma viva, nas suas narrativas e mostra o culto à natureza. As brincadeiras coletivas são do agrado da população que vive em coletividade. O brincar no rio, subir nas árvores e aproveitar os elementos da natureza, construindo seus brinquedos com sementes, frutos e galhos, são práticas que preservam os valores e a tradição de seu povo. Preservar a língua e as práticas cotidianas garante a memória do povo e a continuidade dessa cultura. A família é a primeira

educadora da criança. A língua materna, a escrita, as músicas, os contos, os jogos e as brincadeiras indígenas devem fazer parte do repertório das creches e pré-escolas. Os brinquedos e as brincadeiras devem incluir aquelas praticadas pela comunidade para fazer a transição entre a casa e a instituição infantil. Respeitar as práticas de cuidado e de educação das próprias famílias, mas planejar momentos em que o bebê possa ter novas experiências, introduzindo as brincadeiras interativas com o bebê. Ao brincar com os bebês, utilizar chocalhos feitos com cascas e sementes de frutas para inserir gradativamente outros. Não deixar de lado a tradição do grupo, com os jogos coletivos e as festas de celebração.

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA FILHOS DE AGRICULTORES, EXTRATIVISTAS, PESCADORES, ARTESANAIS, RIBEIRINHOS, ASSENTADOS E ACAMPADOS DA REFORMA AGRÁRIA, QUILOMBOLAS, CAIÇARAS, POVOS DA FLORESTA:

As crianças que vivem na zona rural têm experiências diferentes daquelas que moram na cidade. Vivem em contato direto com a natureza, dentro das florestas ou matas, junto aos rios ou campos. Seus pais caçam, plantam, pescam, fazem artesanato, colhem frutos e sementes para sobreviver. As crianças brincam nos troncos de árvores, fazendo gangorras, usam cipós para fazer balanços,

nadam nos rios e riachos, mas também brincam com bonecas e telefones celulares, assistem à televisão. Portanto, para aproveitar essa experiência, incluir, na parte externa da creche, brinquedos com os troncos de árvores, carrinhos de madeira em tamanho menor, que é a forma de preservar a prática de agricultores que vivem na roça e usam carrinhos de mão para transportar terra e materiais. Crianças de zona rural gostam de fazer cabanas com materiais da natureza: galhos, árvores, flores, usam galhos, frutos para fazer seus estilingues ou piões. As flores e frutos servem para fazer a “comida”.

Na parte interna ou externa da creche ou pré-escola, inserir as ferramentas de trabalho, os utensílios de cozinha utilizados pelos familiares, para estimular o faz de conta. Brincar de fazer comida e de organizar a casa, conforme o costume de cada região, significa que a organização do espaço da sala deva ser similar aos existentes na comunidade, para que as crianças possam usar a experiência que trazem da casa para brincar. Toda comunidade, quer seja indígena, quilombola, ribeirinha ou outra, mesmo de forma incipiente, já recebe a influência da cidade, convive com a televisão, com o celular, com o livro e a propaganda. Portanto, os brinquedos, livros e materiais da cidade devem também fazer parte de suas experiências. Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

Se prevalece o fabrico de brinquedos com sabugos de milho ou sementes, oferecer às crianças essa oportunidade. Cordas e balanços para pendurar em árvores, para o prazer do balanço na área externa, casinhas em cima de árvores, são alternativas que respeitam as características ambientais e o modo de vida da população. A sensibilidade estética de uma criança de comunidade ribeirinha é respeitada quando se usa, como utensílios de cozinha, as panelas de barro para brincar de “fazer comida”. Uma rede para a boneca dormir, na brincadeira de faz de conta de crianças que dormem em redes em suas casas. Deixar a criança brincar com os temas das festas populares da tradição de sua comunidade. Se há práticas de produção de artesanato ou de alimentos que aproveitam as frutas ou raízes da região, prover a sala com um cesto com mandioca, abóbora, frutas, produtos que podem ser cozidos conforme as práticas vigentes e usados nas atividades cotidianas. Usar a argila, que é farta em certas regiões, para produzir artesanatos, brinquedos em miniatura com as formas típicas da região.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CUJOS EIXOS NORTEADORES SÃO AS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS DESTINADAS AO:

- 1. Conhecimento de si e do mundo pelas experiências sensoriais, expressivas e corporais**

Ao brincar de se olhar no espelho, tocar as partes do corpo, brincar com as mãos, os pés, os dedos, o bebê começa a se conhecer. Mas vai ampliando seu conhecimento do mundo quando, em contato com os brinquedos, estica a mão para pegá-los, coloca na boca, sente a sensação de duro, mole, usa os sentidos para conhecer o brinquedo e ampliar as experiências sensoriais. Objetos domésticos, de uso cotidiano, à disposição no Cesto dos Tesouros (cesto cheio de objetos de uso cotidiano) e as brincadeiras motoras e interativas com a professora mobilizam o corpo, oferecem experiências sensoriais e expressivas para o bebê, como puxar brinquedos que produzem som ou se movimentam. Crianças que engatinham têm oportunidade de rolar no colchão, utilizar estruturas de espumas para subir, descer, entrar em caixas, em túneis.

Para crianças pequenas, a ampliação do conhecimento depende da organização das salas com brinquedos e objetos em estantes ou mobiliários na sua altura, para favorecer a educação da autonomia. A criança pequena brinca no colchão, rola, dá cambalhotas, engatinha para percorrer um túnel, sobe no trepa-trepa. Objetos simples, como um lençol ou colcha, transformam-se em material para brincar quando servem de transporte para uma criança, quando puxados por um adulto, ou uma cabana para se esconder, quando se cobre uma mesa. Servem, também, para o bebê experimentar nova forma de equilíbrio.

É pelo movimento do corpo que a criança expressa o que sente. Um papel amassado ou o bater palmas expressam a sonoridade que se cria com as mãos. Soprar uma pena ou bater na água mostram o poder de fazer coisas: a pena que voa e a água que espirra. O poder expressivo da brincadeira faz a criança compreender como ela cria tais situações, ao agir sobre os objetos. Assim, ela vai conhecendo o mundo, pela sua ação e seus sentidos: o som de um jornal amassado, a textura macia de um bichinho de pelúcia, o cheiro de uma fruta, uma bolinha de sabão que voa longe ou se espatifa no chão.

São inúmeras as experiências expressivas, corporais e sensoriais das crianças pelo brincar. Triciclos sem pedal, ou carrinhos/caixas de empurrar e puxar, fazem a criança que começa a andar usar amplos movimentos. Cavalinhos e balanços possibilitam balançar e cavalgar, cubos servem para empilhar, carrinhos de mão servem ao mesmo tempo para empurrar, encher e esvaziar. Bancadas de brinquedos para martelar possibilitam a compreensão da ação e reação dos movimentos. Bolas de diferentes tamanhos auxiliam as atividades físicas. Quebra-cabeças favorecem atividades intelectuais de relação parte-todo.

Para pré-escolares, jogos de tabuleiro e coletivos são muito apreciados. Mas em torno dos 3 a 4 anos é o auge do desenvolvimento simbólico. Telefones, fogões, geladeiras e eletrodomésticos favorecem a expressão de

brincadeiras de imitação do mundo real e precisam de uma organização para lembrar uma cozinha, um quarto, para facilitar a entrada no mundo imaginário. Há uma grande variedade de jogos como dominó, bingo, memória, quebra-cabeça, percurso.

Prestar atenção nas preferências das crianças, pois uma gosta de correr atrás da bola, outra montar um quebra-cabeça. Ao deixar a criança escolher o brinquedo, para usá-lo conforme suas necessidades, ela tem a oportunidade de expressar sua individualidade, em seu próprio ritmo.

2. Diferentes linguagens e domínio de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical

Quando uma criança brinca, ela aprende várias linguagens e diferentes formas de expressão: faz gestos, usa a linguagem verbal, pinta, desenha, imita o gatinho, o passarinho, o pai, a mãe, o pescador, o médico, canta, faz construções com areia, com terra e com materiais diversos.

A brincadeira interativa do bebê com a professora ou com a mãe, como a de esconder e achar com uso de uma fralda, e o acompanhamento verbal de “Cucu”, “Escondeu”, “Achou” faz a criança aprender os significados dos movimentos, da regra da brincadeira, da linguagem, e contribui para seu desenvolvimento cognitivo. A criança pequena começa

a imitar a partir dos 2 anos. Nas brincadeiras de faz de conta, a criança utiliza “guias” ou roteiros para entrar no tema da brincadeira: ser professora e ir para a escola ou ser o médico e consultar os pacientes. Esse guia pode ter apenas uma ação como “ir à escola com a lancheira”. Mas o aumento de complexidade envolve várias situações e personagens, como a inclusão da professora, motorista da condução, outras crianças, o local da escola e os objetos usados na brincadeira. Durante a brincadeira, elas aprendem a construir tais guias, utilizam a linguagem, simulando diferentes personagens e situações com uso de bonecos, lancheiras, um caixote que vira a condução e a área com materiais de arte, livros, uma lousa, como a escola, para desempenhar as várias ações.

Há outros tipos de brincadeiras em que a criança usa materiais plásticos como tintas, pincéis, massinhas, em que cores texturas, formas ajudam a mergulhar nas diferentes linguagens. Cantar e dançar são outras formas de expressão muito apreciadas pelas crianças.

3. Experiências de narrativas, com textos orais e escritos

Ao ouvir histórias e recontá-las, a criança tem o prazer de falar sobre o que viu na TV, o que conversou com o amigo ou com seus pais. Nessa narrativa, ela inclui suas experiências, outras histórias que conhece, desde

que se dê liberdade para ela “reinventar” a história a seu modo. Para favorecer as experiências narrativas, é necessário dispor de livros de pano, de papelão, de plástico, com imagens para a criança “ler” sozinha ou na companhia de um amigo ou com a professora e seu agrupamento, em um espaço acolhedor de sua sala, com tapetes e almofadas para sentar e “ler” os livros, bem como dispor de um baú com os tesouros, os livros, que podem ir para casa para que os pais possam continuar a experiência da leitura. As crianças gostam de ouvir histórias, mas, ao mesmo tempo, de fazer comentários. Não gostam de ficar apenas ouvindo, caladas. Querem participar da história. Assim vão se tornando leitoras: ouvindo, vendo, falando, gesticulando, lendo, desenhando sua história, construindo novas histórias. Os brinquedos na forma de monstros, animais, bruxas, princesas, super-heróis, personagens de histórias infantis preferidos pelas crianças podem desencadear esse “mar de histórias”, com as experiências de cada criança.

O contato com diferentes formas de letras que estão nos cartazes, nas propagandas, nos pacotes de alimentos, nos refrigerantes, nas revistas e jornais cria a oportunidade para a entrada nesse mundo letrado. Brincar de colecionar letras, compará-las, fazer álbuns com letras, verificar se uma tem perna de um lado ou de outro, se tem partes abertas e fechadas, diferenciar os números das pontuações são brincadeiras interessantes

que se pode fazer nas salas e que colocam a criança no caminho do letramento. Pode-se brincar com o mundo letrado fora da sala: fotografar ou desenhar letreiros, placas de carros, sinais de trânsito, propagandas, visitar um supermercado e verificar as marcas dos alimentos e da sinalização são interessantes “passeios” que resultam na entrada no mundo letrado.

4. Relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço/temporais

A criança entra no mundo da matemática, movimentando-se no espaço, medindo a sala, com uso de um cabo de vassoura, com braços abertos ou, com as palmas das mãos, fazendo marcas em um papel para indicar a quantidade. Outra forma é fazer um desenho e a localização dos móveis, desenhar os objetos situados em diferentes posições na sala: de cima, de baixo, do lado. Contar todos os dias quantas crianças vieram e quantas faltaram, anotar o calendário diário, com os dias, se há sol, chuva ou nuvens, as atividades que a criança tem ao longo do dia são experiências de entrada no mundo das quantidades, das medidas. Outras brincadeiras: dança das cadeiras, para ver que cada criança ocupa uma cadeira, jogar boliche ou argolas em um poste, brincar de médico medindo as crianças, apostar uma corrida para ver quem chega primeiro a um lugar marcado, cantar músicas, em ritmos rápidos e lentos, marcar as batidas com palmas

e pés, aumentar o tom de voz ou diminuir, jogar bolas coloridas, cada cor em uma cesta, fazer pescarias e anotar com marcas ou números a quantidade de peixes pescados, fazer compras em supermercado, pagando com “dinheiro” feito pelas crianças.

5. Participação das crianças nas atividades individuais e coletivas

É importante criar espaços e atividades para a criança brincar sozinha e em grupo. Se há valorização da atividade individual, é preciso oferecer opções, dispor de materiais e brinquedos interessantes e suficientes para atender a todas as crianças. Não adianta ter apenas os mesmos tipos de brinquedos, pois os interesses variam. É melhor dispor de variedade de brinquedos.

Nas atividades coletivas, é preciso prever não só a diversidade, mas a quantidade de materiais e brinquedos, para que todos possam participar. A criança precisa adquirir confiança para brincar junto com outras, para começar, nada melhor do que brincar com brinquedos que já conhece.

6. Aprendizagens de auto-organização em ambiente de bem-estar

O brinquedo pode colaborar não só para a aprendizagem da autonomia, na escolha do

brinquedo, mas na auto-organização, o que implica guardar os materiais utilizados. O hábito da auto-organização é essencial em um ambiente de autonomia para brincar. Colocar brinquedos misturados em caixas sem identificação ou jogados no centro da sala no momento da brincadeira não auxilia a criança a se organizar. Um ambiente bem organizado tem brinquedos em estantes baixas, em áreas separadas, com mobiliário adequado, em caixas etiquetadas para a criança saber onde guardar. Esse hábito se adquire durante a brincadeira, em local tranquilo, com opções interessantes, sem choro pela disputa do brinquedo, um lugar de bem-estar, onde a criança gosta de brincar sozinha ou com os amigos.

7. Vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais

Brincando com crianças de outros países ou de comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas, do campo, afrodescendentes, elas aprendem as brincadeiras típicas dessas comunidades e o que se gosta de fazer em cada uma delas. Oferecer brincadeiras de faz de conta, de pentear o cabelo no salão de beleza, para que, diante do espelho, a criança tenha consciência da cor da pele, do tipo de cabelo e possa apreciar a estética de cada grupo cultural. Oferecer bonecas negras, brancas e objetos de enfeite apreciados pela tradição de cada agrupamento cultural, para que se possa vivenciar o modo

de vida de cada criança e sua família. Organizar, junto com os pais, vivências de brincadeiras típicas de sua comunidade, para dar oportunidade de aumentar o repertório de brincadeiras de todas as crianças e propiciar a aprendizagem do respeito às formas de vida dos vários grupos na creche.

8. Conhecimento do mundo físico, social e natural

As crianças conhecem o mundo físico quando brincam com objetos para produzir som, com carvão ou giz de cera para desenhar, com vela ou lanterna fazer sombra ou luz, com plantas para fazer tintas, misturando-as e criando cores. Mas também ampliam seu conhecimento quando brincam com elementos da natureza, como colecionar flores, folhas, sementes, observar o que se faz com água, areia, terra.

O mundo social começa a aparecer quando a criança entra em contato com jogos e objetos produzidos pela indústria e artesanato: ursinho de pelúcia, de textura macia; brinquedos de cores, formas e texturas diferentes; jogos de tabuleiro, bingo, memória, amarelinha, em que se aprendem regras, e que contribuem para o letramento na matemática e na linguagem escrita; brinquedos que imitam o mundo tecnológico, como telefone, fogão, geladeira; tampas de panela que servem para fazer som e potinhos de iogurte para construir outros brinquedos.

Brincar de explorar o mundo externo – pesquisando o entorno da creche, vendo árvores com flores e frutos, pássaros, animais, nuvens, céu, plantações, jardins, riachos, ruas, bueiros, lixos, fumaça das fábricas, mangues, supermercado e carros – leva a criança a pensar na vida na Terra. Papéis, caixas de mantimentos, copinhos e garrafas de plástico podem ser reutilizados para produzir brinquedos e outros objetos. Compreender que se pode brincar na água, mas não se pode desperdiçar, é aprender a preservar os recursos naturais.

A riqueza cultural do Brasil garante a diversidade de manifestações e tradições do folclore, com as festas populares do boi bumbá, maracatu, congada, festas juninas, carnaval e reizado, entre outras, e a diversidade dos objetos que acompanham essas expressões, como o berimbau, as fantasias, as máscaras. Cada região pode trazer para a creche as festas típicas de sua região fortalecendo as tradições da cultura regional.

A tecnologia faz parte do mundo atual. Mesmo em regiões do sertão ou de quilombolas há a penetração da televisão, do celular, da máquina fotográfica. Deixar a criança brincar de entrevistar pessoas, com uso de gravadores, fotografar o entorno ou seus amigos em atividade, para depois projetar e fazer comentários. Utilizar computadores para pesquisar temas de interesse da criança na internet e gravar a produções e os de-

senhos feitos pelas crianças, para depois localizar e imprimir. Gravar cenas de crianças brincando, nas máquinas digitais ou filmadoras, para que elas possam ver na televisão e rever o que fizeram, desenvolve a expressão da criança, dá prazer e contribui para a memória. Ver junto com as crianças os programas que elas gostam para comentar, avaliando a sua qualidade, colabora para que a criança tenha uma visão crítica dos meios de comunicação. Os gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, CD player, e outros recursos tecnológicos e midiáticos são ferramentas pedagógicas para uso das crianças e das professoras.

9. Integração de experiências na proposta curricular

Integrar experiências significa que não se separa tempos e espaços para ler, escrever, pintar, pesquisar e entrar no mundo letrado. A criança é inteira, aprende de forma global. Durante a brincadeira, a criança fala, movimenta-se para pegar o brinquedo, classifica os objetos que quer, distingue pelos sentidos, cores, formas, texturas e entra no mundo letrado quando identifica um objeto, como diferente de uma letra ou número. Ela aprende tudo isso dentro de situações de seu interesse, que são únicas. Portanto, “aulas” iguais” não são estratégias adequadas.

No ambiente de bem-estar, o clima de re-

laxamento e tranquilidade favorece a exploração, leva a criança a observar outros que brincam, a escolher o que quer, como quer fazer e com quem quer brincar. Assim, a criança aprende, sem medo, sem pressões e punições, durante as brincadeiras, a diferenciar o mundo das pessoas e dos objetos. Mas cada cultura tem seus valores e práticas que devem ser preservados para guardar a memória de um povo. Como integrar as práticas culturais e a tecnologia?

Nos centros urbanos, é mais fácil integrar as experiências porque a tecnologia está presente na vida das cidades, mas, nas zonas rurais, poucas crianças têm acesso aos materiais e equipamentos tecnológicos. Cabe à creche e pré-escola organizar uma prática, em que coexista um ambiente que preserve a tradição do povo e a modernidade da tecnologia. Cabe a cada grupo, de acordo com suas prioridades e valores, selecionar o que é mais importante para elaborar seu projeto curricular.

10. Acompanhamento do trabalho pedagógico, avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

Se o brincar é um dos eixos importantes no trabalho pedagógico, é preciso observar e acompanhar cada criança para verificar: quais foram os brinquedos preferidos, com quem brincou e

como brincou, o que fez de novo em cada semana, se interagiu com a diversidade dos objetos e pessoas de seu agrupamento e de outros, se brincou de faz de conta, com quem e o que fez. As ações repetidas de manipulação de um tipo de brinquedo para um bebê fazem parte de sua forma de explorar, mas para uma criança de 2 a 3 anos já pode ser um problema. É preciso verificar a causa. Muitas vezes faltam brinquedos e a ação da professora para diversificar o brincar. Definir diariamente quais crianças observar, de forma que, ao longo da semana, seja possível observar todo o agrupamento é uma estratégia para organizar os registros. É pela observação diária dos interesses e da evolução do brincar de cada criança que se pode acompanhar a qualidade do trabalho pedagógico.

Como fazer observações? É preciso planejar como e quando colher os dados e sistematizar os registros: usar fotografias, selecionar desenhos e outras produções das crianças, verificar quais são os brinquedos preferidos pelas crianças e suas razões e elaborar relatórios de atividades. O conjunto de registros compõe o portfólio, a documentação que vai mostrar a evolução da criança. Esse documento, quando exposto nas paredes da sala, serve de consulta para a criança que gosta de ver suas produções e fazer comentários que envolvem os pais no trabalho coletivo. Os registros indicam o que as crianças gostam de fazer. Observando o brincar livre das crianças pode-se identificar interesses para aproveitá-los para o planejamento de atividades dirigidas,

com a participação das crianças e suas famílias.

As transições ou mudanças são muito difíceis para toda criança. Há transições horizontais, de um ano para outro dentro de uma creche ou pré-escola, e outras de mudança de instituições. Mudar da casa para a creche, da creche para a pré-escola e da pré-escola para a primeira série do ensino fundamental são transições radicais que são temidas pelas crianças. Como fazer essa transição mais tranquila, sem criar traumas?

Quando se conhece o lugar não se tem medo. Portanto, a primeira providência é fazer visitas e passeios ao novo local, conhecer o espaço, as professoras, o que as crianças fazem nesse novo local. Dentro da mesma instituição, criar brincadeiras de integração, em que as crianças brincam com seus colegas de agrupamentos mais adiantados na creche ou pré-escola. Para a transição para outra instituição, é preciso brincar de entrevistar futuros amiguinhos, para saber de seus brinquedos, fotografar, desenhar e falar sobre o novo lugar. Criar momentos em que as crianças ensinam as brincadeiras que conhecem para os novos amiguinhos é uma das alternativas de transição.

Ao fazer os registros e a documentação pedagógica sobre as brincadeiras e outras atividades, o portfólio pode circular na casa das crianças, para que as famílias saibam o que acontece com seus filhos e como eles aprendem e se desenvolvem. É, também, um material que auxilia a integrar a família à creche e pré-escola, quando os pais dão sequência, em suas casas, às atividades iniciadas por seu/sua filho/a no centro infantil, inserindo comentários, fotografias ou objetos que tenham significado com tais registros. A exposição dos documentos nas paredes da creche é importante recurso de avaliação e divulgação do seu trabalho. Assim, as crianças aumentam seu repertório de brincadeiras e aprendem a respeitar os outros.

A creche acompanha a educação das crianças nessa fase da vida fora do lar. Para isso, dispõe de inúmeras estratégias para envolver a família, a criança e a própria instituição infantil por meio das interações e do brincar. É uma importante fase da vida da criança que deve ser observada, registrada, e que implica sempre na integração e continuidade de experiências lúdicas e interativas.

TEXTO 2

BRINCAR COM LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇO-TEMPO PARA FALAR, OUVIR, CANTAR, REPRESENTAR, DESENHAR, LER E ESCREVER

Idméa Semeghini-Siqueira¹

Na maioria das brincadeiras com crianças, a linguagem verbal (o termo verbal, do latim *verbum*, significa palavra, matéria-prima dos textos construídos ao falar, ouvir, ler e escrever) e a linguagem não verbal (constituída por desenhos/pinturas, gestos, movimentos, músicas...) se entrelaçam. Simultaneamente, lemos palavras/textos, formas, volumes, planos, cores, luzes, gráficos, setas, movimentos, sons, olhares, gestos, acontecimentos... Lemos o mundo. Utilizamos nosso universo interior perceptivo, afetivo e cognitivo-ideológico a fim de que se processe a leitura, por meio do

O foco na interação entre oralidade e escrita, por meio de brincadeiras com rimas, parlendas e trava-línguas, abre caminho para o desenvolvimento da percepção das relações existentes entre as unidades sonoras da palavra e sua forma gráfica.

diálogo entre nós e o objeto lido. É preciso ressaltar, também, que uma concepção interacional e sociodiscursiva da linguagem está subjacente às questões discutidas nesta investigação. Para Bakhtin (1981, p. 123): “A interação verbal constitui a realidade fundamental da língua”. O foco é dirigido aos usuários da língua, a ação dos interlocutores para a produção de sentido. Como poderíamos configurar um rol de atividades, inerentes à Educação Infantil (EI), envolvendo linguagens verbais e não verbais para as crianças do século XXI? Leitura ou contação de histórias

¹ Doutora em Linguística pela FFLCH-USP. Pós-Doutorado na Université Paris XIII. Professora da Faculdade de Educação da USP (Pedagogia e Licenciatura). Na Pós-Graduação, atua na área temática Linguagem e Educação. Coordena o Grupo de Pesquisa Diversidade Cultural, Linguagem, Mídias e Educação.

pelo(a) professor(a) – com a participação das crianças –, veiculadas a partir de objetos estéticos que contêm imagem e texto, como os livros de Arte Visual & Literatura Infantil; exposição, na classe, de relatos digitados e desenhos/pinturas sobre experiências (sensoriais, expressivas e corporais) vivenciadas pelas crianças; letras de música afixadas nas paredes da classe; danças, poesias, parlendas, trava-línguas, jogos e brincadeiras com letras móveis (os objetos lúdicos), vídeos, TV, filmes, fotografias, encenações teatrais, apreciação de obras de arte, visitas a museus, desafios proporcionados por um software no micro da classe ou do laboratório de informática, entre outras.

É consenso que brincar é a palavra-chave subjacente a qualquer proposta para a Educação Infantil e é importante que o seja em toda a infância, portanto, ao longo das séries iniciais do Ensino Fundamental (EF I). No que tange à ludicidade, vale ressaltar que, de acordo com Kishimoto (2005, p. 36-37):

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de

aprendizagem. Utilizar o jogo na educação significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora

Neste texto, o foco das reflexões estará voltado para a linguagem verbal, levando em consideração que, nas atividades planejadas para as crianças, haverá entrecruzamento do verbal com o não verbal, sempre permeado pela ludicidade. Para que seja possível refletir sobre espaço e tempo, com o intuito de fornecer subsídios para que todas as crianças e, em particular, aquelas que se desenvolvem em contextos desfavorecidos, possam ter acesso a uma Educação Infantil de qualidade, faremos referência: ao impacto causado nos jovens pelas condições inadequadas de interação e acesso às modalidades oral e escrita da língua materna durante a infância; à premência de se voltar o foco para a Educação Infantil; às desafiadoras experiências de letramento emergente na Educação Infantil que facilitam o processo de alfabetização; à pesquisa com alunos de 5/6 anos, estudantes de escola pública da cidade de São Paulo e o acompanhamento realizado no 1º e 2º anos do EF; à aprendizagem e ao ensino em um ambiente altamente lúdico, artístico e letrado; aos relatos sobre a indissociabilidade entre letramento emergente e processo de alfabetização; magia/estética &

informação como dois eixos para propostas de atividades com linguagem verbal e linguagem não verbal na Educação Infantil.

O IMPACTO CAUSADO NOS JOVENS PELAS CONDIÇÕES INADEQUADAS DE INTERAÇÃO E ACESSO ÀS MODALIDADES ORAL E ESCRITA DA LÍNGUA MATERNA DURANTE A INFÂNCIA

Atualmente, é considerável o número de pesquisas (Ribeiro, 2004; Soares, 2004, 2009) e de publicações em diferentes mídias (Schleicher, 2008, 2012) que demonstram interesse em encontrar soluções para minimizar o problema dos restritos graus de letramento apresentados por jovens brasileiros de 15 anos. Os resultados (provenientes de escolas públicas e particulares) dos testes internacionais de avaliação, encomendados pela UNESCO à OCDE (PISA: 2000, 2003, 2006 e 2009), em que o Brasil ocupou as últimas posições no que tange ao uso da língua materna, provocaram uma comoção nacional. Por meio de outra avaliação, o Índice Nacional de Alfabetismo (INAF: 2001, 2003, 2005), foi confirmado, em 2005, que somente 26% dos jovens brasileiros que concluíram o 8º ano do EF poderiam ser considerados leitores proficientes/fluentes (Brito, 2007). Como a linguagem/língua materna tem papel decisi-

vo na construção do conhecimento, houve a conscientização de que são limitadas as condições de 37% dos jovens e rudimentares as de 30% (além dos 7% de analfabetos), para exercer o direito de cidadania em uma sociedade grafocêntrica, assim como serão restritas também as suas contribuições para o desenvolvimento do país.

Com relação aos graus restritos de letramento dos adolescentes, após 8/9 anos de escolarização, há consenso quanto à complexidade do problema, pois uma reflexão sobre esses graus envolve fatores de âmbito cultural, cognitivo-afetivo, linguístico-discursivo, socioeconômico, de políticas públicas e de práticas educativas. Dentre esses tópicos, vamos nos deter nas práticas educativas e nas políticas públicas.

Certamente, compete à universidade reinventar a formação de professores que atuam com linguagem verbal e não verbal, interagindo com crianças, desde a mais tenra idade, contribuindo para que eles possam, por sua vez, reinventar as práticas educativas. Entretanto, como diversos fatores de um país em desenvolvimento provocam interferências no processo educacional, salientamos as precárias condições socioeconômicas das famílias, o que torna inviável, desde

o nascimento, as vivências em ambiente letrado para a maioria das crianças e dos jovens brasileiros, estudantes das escolas públicas. Acrescentamos, também, a existência de decisões, provenientes de políticas públicas, que criam obstáculos à concretização de planos educacionais que possibilitem avanços significativos. No Brasil, somente nesta última década ou nestes últimos anos, um foco maior foi direcionado à Educação Infantil.

POR QUE VOLTAR O FOCO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?

No decorrer de nossa atuação como professora de disciplinas que envolvem supervisão de estágios, realizados por alunos dos cursos de Pedagogia (Metodologia do Ensino de Português: letramento e alfabetização) e de Licenciatura (Metodologia do Ensino de Português I e II) na Faculdade de Educação da USP, e nas atividades de pesquisa, a partir da década de 1970 – período em que ocorreu uma mudança significativa do alunado, devido à democratização do ensino –, empenhamo-nos em buscar soluções para tornar mais eficazes o ensino e a aprendizagem de língua materna.

Em um momento inicial, o foco de nossa investigação esteve voltado para a etapa de 5ª a 8ª séries do EF, tendo em vista os graus restritos de letramento dos jovens em meados e no final do EF. A partir da década de 1990,

o foco foi direcionado para as séries iniciais (1ª a 4ª séries do EF), ou seja, ao processo de letramento e alfabetização, em função do aumento do número de alunos que apresentavam dificuldades ao ler e ao escrever na 5ª série do EF. Mais recentemente, constatamos a necessidade de compreender o que ocorre na fase de letramento emergente, ou seja, no período que corresponde aos relacionamentos iniciais, às vivências da criança com práticas letradas desde o nascimento. Nesse momento, a Educação Infantil e o 1º ano do EF de 9 anos passaram a constituir o núcleo primordial de nossas investigações (Semeghini-Siqueira, 2011a, 2011b).

Para tanto, realizamos visitas ao Centro de Educação Infantil (CEI/creche) e à Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI/pré-escola) em São Paulo, e participamos de dois Programas de Cooperação Internacional. De 2001 a 2005, CAPES-COFECUB, entre a Faculdade de Educação da USP e a Université Paris 13 na França. De 2005 a 2008, CAPES-GRICES, entre a Faculdade de Educação da USP e a Universidade do Minho/Instituto da Criança em Portugal. Ao visitarmos “Jardins de Infância” (Portugal) e “Escolas Maternais” (França), foi possível compreender a importância das desafiadoras experiências de letramento emergente na Educação Infantil, que tanto facilitam o processo de alfabetização, principalmente para as crianças provenientes de famílias socioeconomicamente desfavorecidas. No Brasil (na cida-

de de São Paulo), a partir de 2008, iniciamos uma pesquisa de natureza etnográfica que se transformou em pesquisa-ação, com duas classes de uma escola pública de EF formadas por alunos de 5/6 anos.

DESAFIADORAS EXPERIÊNCIAS DE LETRAMENTO EMERGENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL FACILITAM O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A concepção de letramento emergente constitui um ponto vital para a compreensão da necessidade de se reservar tempo, no decorrer da Educação Infantil, para a inserção, no planejamento, do rol de atividades que entrelaçam a linguagem verbal e a não verbal. Segundo Terzi (1995, p. 93), no artigo “A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados”:

A preocupação com o letramento pré-escolar como um dos fatores determinantes do sucesso escolar na aprendizagem da leitura surgiu há décadas. Um dos trabalhos pioneiros foi o livro de Durkin (1966), Children who read early, no qual a autora apresenta seu estudo sobre crianças que iniciavam a pré-escola e conclui que aquelas que nessa idade já conseguiam ler tinham tido nos anos anteriores uma rica participação em eventos de letramento, proporcionada pelos pais, (...).

No amplo *continuum* da escolaridade básica, há um momento inicial, equivalente ao período que se estende da Educação Infantil ao início do EF, em que as atividades voltadas para o letramento emergente – resultante das vivências de cada criança com interlocutores letrados na família, dos contatos com diversas mídias e, no Brasil, em especial, das oportunidades de exposição aos diferentes suportes e usos da leitura e escrita propiciados pela Educação Infantil – ampliarão, de forma lúdica, o grau de letramento das crianças, tendo influência decisiva no processo de alfabetização (Smolka, 1988; Franchi, 1995; Kleiman, 1995; Rojo, 1998; Soares, 2004 e 2006; Mata, 2006; Frade, 2007; Semeghini-Siqueira, Bezerra, Guazzelli, 2010).

Se, na Educação Infantil, um tempo mais significativo de exposição ao universo letrado facilita o processo deliberado de alfabetização, pode-se pressupor que a aprendizagem em ambientes pouco letrados ou as condições precárias para o desenvolvimento do letramento emergente restringirão a ampliação das redes neurais que, dinamicamente, configuram a arquitetura do sistema mente-cérebro. Tal fato, para a maioria das crianças, torna a escrita um “objeto cultural” de difícil acesso, proporcionando um processo de alfabetização sofrido, que mina a autoestima do aprendiz (Semeghini-Siqueira, 2011b).

Para discutir o envolvimento necessário e intenso da criança com os eventos de linguagem verbal que tornarão propícia sua entrada no mundo da escrita, Soares (2006, p. 5-6), no artigo “Alfabetização e letramento na Educação Infantil”, explicita que, a despeito da utilização dos dois termos, os processos por eles designados desenvolvem-se de forma integrada, uma vez que a base das propostas incidirá sempre sobre o letramento:

A discussão sobre alfabetização e letramento em dois tópicos, como feito neste artigo, pode suscitar a ideia de que são componentes da introdução da criança no mundo da escrita a serem desenvolvidos separadamente. Contudo, não deve ser assim. Embora as atividades de alfabetização e letramento diferenciem-se tanto em relação às operações cognitivas por elas demandadas quanto em relação aos procedimentos metodológicos e didáticos que as orientam, essas atividades devem desenvolver-se de forma integrada. Caso sejam desenvolvidas de forma dissociada, a criança certamente terá uma visão parcial e, portanto, distorcida do mundo da escrita. A base será sempre o letramento, já que leitura e escrita são, fundamentalmente, meios de comunicação e interação, enquanto que a alfabetização deve ser vista pela criança como instrumento para envolver-se nas práticas e usos da língua.

A partir dessa proposta de Soares (2006), podemos depreender duas considerações. A primei-

ra refere-se ao fato de que, em nossa sociedade grafocêntrica, se optarmos por uma Educação Infantil de qualidade, será imprescindível um planejamento que contemple “atividades adequadas e sempre de natureza lúdica” para que ocorram vivências significativas que aproximem as crianças da cultura escrita. A segunda consideração decorre da primeira, ou seja, o que é válido para a Educação Infantil também o será para as crianças de 5/6 anos no primeiro ano do Ensino Fundamental de 9 anos.

PESQUISA COM ALUNOS DE 5/6 ANOS, ESTUDANTES DE ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE SÃO PAULO E O ACOMPANHAMENTO REALIZADO NO 1º E 2º ANOS DO EF

As duas salas de aula que receberam alunos de 6 anos (30 em cada / 15 alunos e 15 alunas) foram planejadas com a assessoria de uma especialista em Educação Infantil, a Profª Drª Tizuko Morchida Kishimoto (consultora desta edição temática). As carteiras adquiridas são apropriadas para crianças de 5/6 anos e, muitas vezes, dispostas em semicírculos com 3 crianças. Foram organizados espaços para minibiblioteca, jogos, modelagem, desenho/pintura e, também, escaninhos para cada criança. Além da sala de aula, essas crianças têm atividades semanais na brinquedoteca, na biblioteca escolar, na quadra, no parque, na horta e no laboratório de informática. Procurou-se, assim, levar em consideração tanto a “cultura

da educação infantil” quanto a “cultura do ensino fundamental”.

No início do ano letivo de 2008, procedemos a uma avaliação diagnóstica (AD) de leitura e constatamos que, dos 60 alunos, 16 estavam lendo palavras, 19 reconheciam todas as letras e 25 reconheciam somente algumas letras. (Semeghini-Siqueira, 2013a)

Tendo em vista as experiências anteriores dos alunos, relatadas pelos pais, verificamos que todos os alunos haviam frequentado a Educação Infantil por pelo menos 2 anos, seja em creche, em escola municipal de Educação Infantil, seja em escola particular, mas não foi possível analisar/avaliar a qualidade dessas vivências, tendo em vista a diversidade de locais que as 60 crianças frequentaram. Quanto à escolarização dos pais, a maioria havia cursado o ensino médio e todos estavam empregados, inclusive as mães.

No final do ano letivo, foi realizada uma segunda avaliação diagnóstica, por meio de uma lista de palavras e de um pequeno texto, o que permitiu o estabelecimento de níveis de leitura que serão explicitados a seguir. Nos níveis 1 e 2 (hiperfluyente e fluyente), encontramos 20 alunos. No nível 3 (ler silabando), havia 18 alunos. Assim, desenvolveram competência leitora 38 alunos, ou seja, 64%. Quanto ao nível 4 (somente identificação de todas as letras), permaneceram 22 alunos, ou seja, 36 %.

O fato de esses 22 alunos (36%) terem caminado pouco, de um lado, pode ser explicado como efeito do letramento emergente mais restrito, resultante: do contexto familiar, do contato com determinadas mídias e das atividades desenvolvidas na Educação Infantil. Por outro lado, teríamos de refletir, também, sobre as propostas realizadas na sala de aula e o tempo destinado às atividades de letramento e alfabetização neste primeiro ano do EF em 2008.

Em 2009, período em que esses alunos frequentaram o 2º ano, não houve acompanhamento das duas classes no cotidiano escolar em termos de pesquisa. Entretanto, no final de 2009, foi possível realizar a avaliação do desempenho dos alunos com relação à leitura.

Dentre os 60 alunos que participaram do estudo, os 22 alunos que apenas reconheciam letras no final de 2008 tiveram duas aulas semanais de reforço durante o 2º ano em 2009. Desses 22 alunos, 14 ficaram novamente para recuperação no 3º ano em 2010.

Ao realizar esse acompanhamento, constatamos que esses 14 alunos haviam iniciado o 1º ano em 2008 com um grau mínimo de letramento e terminaram o ano sem avançar muito.

Se, no 3º ano do EF, não tiver ocorrido um acompanhamento especializado, mais intenso e individualizado, para tornar propícia a

aprendizagem do ato de ler e de escrever, há uma grande probabilidade de esses alunos continuarem matriculados, frequentando o EF (indisciplinados ou apáticos) ou se evadirem da escola.

Esses dados requerem reflexões sobre as possibilidades das famílias de alunos das escolas públicas, sobre o tempo e condições de que dispõem para propiciar eventos de letramento às crianças e, principalmente, sobre a premissa da ampliação do tempo destinado a atividades lúdicas que viabilizem o acesso à cultura letrada para uma Educação Infantil de qualidade em um país em desenvolvimento.

APRENDIZAGEM E ENSINO EM UM AMBIENTE ALTAMENTE LÚDICO, ARTÍSTICO E LETRADO

Na formação de professores para a EI e EF e em nossas investigações, partimos do pressuposto de que o processo de letramento-alfabetização não está obrigatoriamente relacionado ao ato de escrever. O fato de a criança saber ler/compreender é condição suficiente para considerá-la alfabetizada. De outro modo, seriam necessariamente analfabetas quaisquer pessoas impossibilitadas de escrever (por problemas físicos), mesmo que soubessem ler/compreender. O “ponto-chave” da alfabetização é aprender a ler, ou seja, produzir sentido (Cagliari, 2007).

Com relação à escrita, a criança, desde a mais tenra idade, manifesta desejo de rabiscar, desenhar e/ou escrever (Vygotsky, 1987). Por meio das interações com o adulto ou da mediação propiciada por colegas mais experientes, percorre o processo de construção/desconstrução/reconstrução, envolvendo-se cada vez mais com o universo da escrita.

Em função desses conhecimentos, podemos nos perguntar: por que deveriam ser explorados mais adequadamente os procedimentos referentes ao ato de ler em relação ao de escrever no período do letramento emergente inter-relacionado ao processo de alfabetização?

No passado, o foco esteve voltado para a “mão”, para o aspecto gráfico da escrita, para o professor que ensina, e as palavras-chave eram exercício/castigo/esforço.

Se, no presente, admite-se que a criança aprende continuamente e em todos os espaços, o foco deve voltar-se para o sistema “mente-cérebro” e, portanto, para um investimento inicial muito intenso em leitura, além da escrita, a fim de nutrir a “memória discursiva” com amplo e variado repertório textual. Nesse novo contexto, as palavras-chave passam a ser ludicidade/brincadeira/prazer. Para tanto, é fundamental a existência de recursos educacionais, com diversidade de materiais para que o(a) professor(a)

possa planejar um ambiente altamente lúdico, artístico e letrado. (Semeghini-Siqueira, 2011a).

Nesse contexto, portanto, Arte & Linguagem se integram. Ao ouvir-falar-ler-escrever (linguagem verbal), há um entrelaçamento com desenhos/pinturas, gestos, movimentos, músicas (linguagem não verbal) nas atividades permeadas por ludicidade planejadas para as crianças na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

No Brasil, se ainda existe “medo/preocupação” referente à possibilidade de inserção de “atividades de alfabetização” na Educação Infantil, isso significa que educadores e/ou pesquisadores refletem a partir da concepção de que para “alfabetizar-letrar” é preciso utilizar “lousa e giz” e entregar “lápiz, apontador, papel e borracha” aos alunos.

INDISSOCIABILIDADE ENTRE LETRAMENTO EMERGENTE E PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: ALGUNS RELATOS

Na década de 1940, os pais de uma criança de 4 anos possuíam uma loja e decidiram colocar etiquetas, com letras maiúsculas, nos principais produtos para que os novos funcionários os localizassem prontamente. A criança perambulava pelo local no decorrer do dia. Quando perceberam, a menina estava lendo. Mudaram etiquetas de lugar e a menina passou no teste! Havia criado,

sem planejar, um ambiente propício para o ingresso no universo letrado. Começaram a apresentar-lhe revistas, jornais e livros. Logo ela estava lendo fluentemente e ficou muito interessada em “brincar de escrever”. Somente aos 7 anos entrou na escola pública.

Na atualidade, os pais de uma criança de 2 anos trabalham em casa, cada um em seu computador. Quando um deles se levanta, a menina rapidamente ocupa seu lugar, disposta a interagir com o novo brinquedo. Uma vez que ela eventualmente provoca interferências em trabalhos que eles estão realizando, a solução será adquirir um computador para ela. A criança já percebeu que, ao teclar, surge algo na tela. Quanto tempo será necessário para ela identificar as letras e digitar seu nome, da mãe, do pai, da irmã, do cachorro e da boneca? E os vídeos legendados a que tem acesso, qual efeito provocarão? Essa criança já faz de conta que lê uma série de livros de Arte Visual & Literatura Infantil que ganhou de presente dos pais.

Nas salas de “Jardim de Infância” e “Escolas Maternais” que visitamos, ficamos impressionadas com: a quantidade de cartazes, contendo listas de alimentos (por exemplo) com ilustrações afixadas nas paredes; letras de músicas escritas em papel craft com maiúsculas; varais que cruzavam a sala com poesias ou histórias digitadas pela professora em papel sulfite e ilustradas pelas crianças. Havia, inclusive, um cartaz com os “combi-

nados” ilustrados, as regras estabelecidas com as crianças sobre “o que podemos fazer na escola” e sobre “o que não podemos”. Além disso, um software apresentando um jogo, contendo palavras e imagens, era acessado por um grupo de 3 crianças. Enquanto isso, outra criança segurava um livro e fazia de conta que estava lendo uma história para uma boneca.

Em Braga (Portugal), logo cedo, ao receber as crianças de 3, 4 e 5 anos (todas na mesma classe), a professora as convidava para sentar no chão em círculo. Eram 25. Cada dia uma criança se dispunha a relatar um acontecimento do dia anterior. Os colegas haviam aprendido a ouvir, enquanto a professora anotava o relato. No final, as crianças dialogavam sobre o ocorrido. Como havia um computador na sala e uma professora auxiliar, em algum momento, a professora titular digitava o relato com letras maiúsculas, ocupando somente a metade superior da folha. A criança, autora do relato, levava o texto para casa a fim de que seus pais o lessem. A criança decidia se faria o desenho/a pintura para a história antes ou após a leitura dos pais. Na classe, eram afixados em um mural todos os textos de autoria das crianças, ilustrados por elas (linguagem verbal e não verbal). Em outro momento, eram arquivados em seus portfólios.

MAGIA/ESTÉTICA & INFORMAÇÃO: DOIS EIXOS PARA PROPOSTAS DE ATIVIDADES COM LINGUAGEM VERBAL E LINGUAGEM NÃO VERBAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para dar início às reflexões sobre esse tópico, há que se ter em conta a existência da intencionalidade do autor ao produzir um texto e dos conhecimentos prévios do leitor no ato de ler. Há que se levar em consideração, também, que os textos podem ser dispostos em um *continuum*: uns, com mais ênfase no “imaginário” e, outros, na “informação”. Não se trata de oposição absoluta. (Semeghini-Siqueira; Bezerra, 2013 b).

É certo que, ao produzir um texto informativo, o objetivo primordial do autor é transmitir uma notícia ou algum dado, veicular um conhecimento, há um exercício intenso de reescrita em busca de clareza. Neste caso, ao conceber atividades, o educador poderá ter em mente as palavras-chave: instrumentação, argumentação, raciocínio, objetividade “almejada”, crítica/opinião, atenção/precisão.

Em se tratando de um texto literário, o seu criador/autor mira a plurissignificação, abre, conscientemente, infinitas possibilidades para o leitor dialogar, o texto é forjado intencionalmente para ser um “tecido de muitas

vozes”. Para imaginar práticas educativas com textos literários, outro agrupamento de palavras-chave deve estar subjacente à seleção de estratégias, tais como: magia, subjetividade “acolhida”, desejo/prazer, ludicidade, criação/fluência (Semeghini-Siqueira, 2000, 2004 a/d).

Na Educação Infantil, em geral, o ponto de partida é o eixo da Magia/Estética, com foco voltado para a Arte. Privilegia-se, inicialmente, a oralidade (nos diversos gêneros), o contar histórias, a poesia sonora e a concreta (verbivocovisual) e, também, a leitura pelo professor de livros que contêm imagens e palavras, os livros de Arte Visual & Literatura Infantil (os objetos estéticos). Esses livros resultam de um projeto integrado, pois um conjunto de linguagens o compõe: a plástica (o texto não verbal, a ilustração); a literatura (o texto verbal) e a gráfica (o design da página impressa). Participam do processo o escritor, o artista plástico, o artista gráfico e também o editor que viabiliza o livro e o faz chegar ao público.

Certamente, os gibis merecem um destaque especial, pois atraem “leitores” de todas as idades.

O foco na interação entre oralidade e escrita, por meio de brincadeiras com rimas, parlendas e trava-línguas, abre caminho para o desenvolvimento da percepção das relações existentes entre as unidades sono-

ras da palavra e sua forma gráfica. Este trabalho deve ser feito de maneira integrada a práticas de uso da língua.

Nos mais diferentes espaços – Brinquedoteca, Minibiblioteca da Classe, Biblioteca Escolar ou Sala de Leitura –, o livre acesso das crianças a estes livros e os diálogos entre elas sobre as leituras (do não verbal e/ou do verbal) realizadas devem ocupar um tempo considerável na infância. É preciso, no entanto, que os adultos – pais, professores, bibliotecários – tornem o acesso e a interação possíveis.

Ainda neste eixo, tendo em vista as palavras-chave que o caracterizam, destacamos “criação/criatividade e fluência”, que poderão propiciar momentos que apontam para a Arte, um contexto, portanto, não adequado nem para “correções”, nem para a descoberta de “erros”. Uma decorrência natural dessas vivências é a criação de livros de histórias pelas crianças. Inicialmente, haverá somente desenhos coloridos e as crianças contam as histórias; aos poucos as crianças solicitam auxílio para inserir balões e nomes das personagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por que voltar o foco para a Educação Infantil é uma questão premente para um país em desenvolvimento?

Crianças de 5/6 anos, leitores fluentes que entrevistamos, terão, certamente, um desempenho satisfatório em todas as áreas do conhecimento no decorrer do EF. Há evidências de que atividades desenvolvidas na Educação Infantil foram muito relevantes.

E o que acontecerá com as 14 crianças de 5/6 anos que chegaram ao 1º ano do EF com graus restritos de letramento e, após um ano, avançaram muito pouco: somente reconheciam letras? No final do 2º ano, foram novamente selecionadas para realizar recuperação no 3º ano. Consideramos, portanto, que há probabilidade de não superação das dificuldades ao ler e ao escrever até o 8º ano do EF, conforme indicações nas avaliações

internacionais, em que o Brasil se mantém nas últimas posições.

Em um país em desenvolvimento, uma Educação Infantil de qualidade poderá promover uma dinâmica escolar com vivências socio-culturais, por meio de desafiadoras experiências de letramento emergente em um ambiente altamente lúdico, artístico e letrado.

Ao dispor de mais espaço-tempo para brincar com linguagem verbal e não verbal na Educação Infantil, as crianças e os jovens brasileiros terão mais condições de serem bem sucedidos em qualquer avaliação e se tornarem cidadãos críticos e criativos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

BRITTO, L. P. L. de. *Alfabetismo e educação escolar*. In: SILVA, E. T. *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. São Paulo: Autores Associados, 2007.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização: o duelo dos métodos*. In: SILVA, E. T. (Org.) *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 51-72.

DURKIN, D. *Children who Read Early*. New York: Teachers College Press, Columbia University, 1966.

FRADE, I. C. A. da S. *Alfabetização na escola de 9 anos: desafios e rumos*. In: SILVA, E. T. (Org.) *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FRANCHI, E. *Pedagogia da Alfabetização: da oralidade à escrita*. São Paulo: Cortez, 1995.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Jogo, brinquedo e brincadeira*. São Paulo: Cortez, 2005.

KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

MATA, L. *Literacia familiar: ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora, 2006.

RIBEIRO, V. M. (Org.) *Letramento no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

ROJO, R. (Org.) *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

SCHLEICHER, A. Medir para avançar rápido. *Veja*, p. 17-21, 6 ago. 2008.

SCHLEICHER, A. *Rankings educacionais do mundo*. *Zero Hora*, 31 ago. 2012.

39

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. Recursos educacionais apropriados para recuperação lúdica do processo de letramento emergente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 230, p. 148-164, jan.-abr. 2011(a).

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. Desafios e soluções em ambientes de ensino e aprendizagem de língua materna para crianças de 6 anos. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 330-340, set./dez. 2011(b).

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. Questões de letramento emergente e do processo de alfabetização em classes do ensino fundamental para crianças de 6 anos. In: KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *Em busca da Pedagogia da Infância: pertencer e participar*. Porto Alegre: Artmed, 2013(a) (no prelo)

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I.; BEZERRA, G. G. R.; GUAZZELLI, T. Estágio supervisionado e práticas de oralidade, leitura e escrita no ensino fundamental. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 111, p. 563-583, abr.-jun. 2010.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I.; BEZERRA, G. G. R. O envolvimento do aluno com a linguagem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental de 9 anos: em foco as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. In: CASTELLAR, S. M. V.; SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. (Org.) *Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: inovações possibilitam avanços*. São Paulo: Xamã, 2013(b). (no prelo)

SOARES, M. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, 2004.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento na educação infantil*. Pátio: Educação Infantil, Porto Alegre, v. 6, n. 20, jul. 2006. Disponível em: <http://www.revistapatio.com.br/sumario_conteudo.aspx?id=243>. Acesso em: 28 set. 2009.

TERZI, S. B. A oralidade e a construção da escrita pela criança. In: KLEIMAN, A. (Org.) *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

TEXTO 3

O TEMPO PERGUNTOU AO TEMPO... TEMPOS E ESPAÇOS PARA BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marcia Aparecida Gobbi¹

Grande e comprido, o tecido florido dava o tom da porta de entrada, havia um convite implícito nele: vamos entrar! Os pequenos guizos pendurados que, com o vento, balançavam e soavam de leve apresentavam uma paisagem sonora. Barulhinho bom, como a orientar e a acompanhar todos, harmoniosamente, pelos corredores. Um amplo sofá – que parecia ser bastante explorado – com almofadas coloridas abria seus braços àquelas que se aproximavam. Bonecos gigantes – e não estávamos em Olinda, cidade pernambucana – faziam-se presentes, guardiões daqueles que, cotidianamente, frequentavam esse espaço. Desenhos pelas paredes e pendurados pelo pátio indicavam marcas,

Considerando tempo e espaço como algo construído, torna-se imprescindível refletir sobre eles, sobretudo quando o assunto é a Educação Infantil e as crianças que compõem essa primeira etapa da educação básica.

traços expostos de diferentes infâncias, e suas fotos identificavam a todos. No ar, um aroma de manjeriço, salsinha, cheiro verde misturado com flores. Hora do almoço, talvez. Nas árvores, lá fora, fios pendurados seguravam pequenos enfeites coloridos pintados por meninas e meninos. Vozes, falas mansas, ou nem tanto, revelavam informações sobre o local. Em que lugar estávamos? Sonho? Não. Trata-se da entrada de uma escola de Educação Infantil pública que procurei, ainda que brevemente, descrever aqui como forma de impulsionar pensamentos. E o tempo perguntou ao tempo quanto tempo o tempo tem... O tempo, como afirmaria Norbert Elias (1998), é instituído socialmen-

te e sua percepção demanda longo processo de aprendizagem, o que ocorre de formas variadas em diferentes grupos e interesses sociais e culturais. O tempo, esse nosso tempo, percebido de formas diferentes entre os indivíduos e coletivamente, por ser algo construído histórica e culturalmente, respondeu que temos tempos, e nestes, há infâncias. Tempos e espaços de infâncias, em que meninas e meninos desfrutam e constroem saberes, culturas e a si mesmos. Considerando tempo e espaço como algo construído, torna-se imprescindível refletir sobre eles, sobretudo quando o assunto é a Educação Infantil e crianças que compõem essa primeira etapa da educação básica. Inicialmente, vale alertar que se trata de espaços que educam, que podem emocionar, transformando-nos. Nesse sentido, refletir sobre tempo e espaço na Educação Infantil implica sair da concepção de sala de aula como exclusivo espaço educador e expandir para todos os demais componentes das creches e pré-escolas, indo além, expandindo para os bairros e as cidades em que as crianças vivem.

Nesse texto, trato sobre a importância da compreensão do espaço e tempo de brincadeiras entre as crianças em creches e pré-escolas brasileiras; importa também saber que, para que sejam compreendidos os espaços e tempos, necessita-se olhar sensivelmente para as próprias crianças que os compõem.

Concebidas como sujeitos e construtoras de culturas infantis, meninas e meninos, a seu modo, são capazes de propor e elaborar, a partir e no tempo da infância, suas formas de estar no mundo e criar mundos.

Ao mesmo tempo em que se ressalta aqui a organização espaço-temporal e sua importância, algumas perguntas podem nortear nossas reflexões e práticas pedagógicas: Há espaços para brincar? Qual o tempo destinado a isso? Há espaços para banhos com esguicho? Areia, terra e plantas que possam ser admiradas e em que se possa mexer? Terra para se andar descalço e brincar de construir caminhos? O espaço físico é organizado esteticamente de forma a não infantilizar ou empobrecer a infância? Quem organiza os espaços? O que é possível aprender com a organização espaço-temporal? O espaço-ambiente é agradável às crianças e apropriado à sua faixa etária, sem infantilizar? O tempo destinado às brincadeiras é coerente com a infância? Respeita seu direito a brincar? Essas questões são nutridas por algumas reflexões aqui propostas e que pretendem colaborar com uma formação docente em que tempos e espaços da infância das crianças da Educação Infantil sejam respeitados e construídos coletivamente e de modo significativo para todos os envolvidos. Têm como objetivo propor reflexões e ponderações, sendo de fundamental importância que as carreguemos cotidianamente,

para melhor observar nossas práticas pedagógicas em instituições de Educação Infantil.

Quando pensamos em creches e pré-escolas, não raro muitos esboçam compreensões que demonstram perceber espaços e tempos como aqueles encontrados no Ensino Fundamental e Médio. É como se houvesse um repertório escolar próprio e irrefutável, naturalizado, e podemos afirmar que não são muitos os que estão dispostos a estranhá-lo. Olhando ao redor, ao entrarmos em vários destes espaços, podemos observar facilmente paredes repletas de desenhos estereotipados, imagens que mostram aspectos de uma infância idealizada que desconsidera suas singularidades e multiplicidades. Vale questionar o quanto esses espaços levam as crianças à apropriação dos mesmos, quanto propiciam conhecimentos variados e a construção de seres e sociedade voltados a formas mais igualitárias de vida. Cabe propor e materializar formas organizativas em que estejam presentes o 'estar junto', a possibilidade de contemplar relações voltadas à curiosidade, às ricas experiências, às inventividades, de modo que as culturas estejam presentes.

Sabe-se há muito que tempos e espaços escolares e, entre eles, aqueles destinados à primeira infância, creches e pré-escolas pos-

suem uma lógica em sua organização que, por vezes, aproxima-se de modelos escolares que, nos últimos tempos, são bastante criticados, tal como nos ensinam Mayumi de Souza Lima (1989), Ana Beatriz Goulart de Faria (2012), entre outras.

Contudo, algumas práticas refutáveis são ainda muito presentes. O conhecimento é partido em disciplinas escolares, dosando-se o saber de modo a servir porções diferenciadas a cada criança em tempo e espaço específicos. Como salienta Freitas (2008), não foi o professor quem inventou essa lógica, uma vez que ela faz parte da gênese do funcionamento e de relações da própria escola, independentemente do nível de ensino, tomando até mesmo aquelas que atendem a crianças bem pequenas. Quando tratamos da Educação Infantil, vale sublinhar que o espaço e o tempo, na maioria das vezes, são organizados pelos adultos e pelas adultas, sendo que as ações ficam basicamente centradas neles. O tempo e o espaço do brincar coletivo e individual são reduzidos cada vez mais, ficando em seu lugar mesas e carteiras, como a antecipar a forma escolar futura, sem esquecer-se da lousa, sobre a qual insistimos em deixar inscritos elementos de culturas escolares pouco significativos às crianças. Há uma forma-escola que se perpetua cada vez mais antecipadamente e que vem a furtar o tempo do lúdico, das brincadeiras e da criação infantis.

As crianças, contudo, desde que nascem, resistem. Resistem e reinterpretam suas realidades, constroem suas culturas, seus conhecimentos, suas relações, procurando escapar a determinações constrangedoras ao ato criativo e à capacidade humana de projetar, elaborar brincadeiras, estar junto de seus colegas, inventando, participando ativamente de diferentes situações e mostrando-se capazes de superar limites impostos pela própria instituição. Sabe-se, em especial com os estudos de Florestan Fernandes (1979), Willian Corsaro (2010), que as crianças são sujeitos ativos da e na cultura, contribuindo para a construção social e cultural do mundo em que estão inseridas, sendo que essa capacidade está explícita também em suas brincadeiras inventadas e aprendidas.

Quando afirmamos que as crianças resistem e escapam de diversas formas às propostas cerceadoras do exercício da inventividade e processos criadores, deve-se acrescentar que, se olharmos sensível e atentamente, encontraremos gestos, movimentos, choros, palavras, traços, elaboração de regras, novas brincadeiras, enfrentamentos de desafios, códigos que nos mostram aspectos pouco conhecidos da infância das crianças pequenas e bem pequenas. É preciso estar atento para aprender com elas quais os significados de tantas manifestações expressivas, emotivas, sociais, reveladoras de cultu-

ras e daquilo que são as próprias crianças.

Se tanto já se sabe sobre espaços e tempos, por vezes cerceadores das capacidades infantis, é importante que se compreenda que os mesmos podem ser diferentes, ricos no que tange à relação que estabelecem com as infâncias. Precisamos aguçar o espírito científico das crianças, colaborando em formas organizativas que possam desafiá-las, ao mesmo tempo em que instigam descobertas e invenções. Algumas propostas podem enfatizar sua capacidade de escolha e seleção, a partir dos interesses que buscam superar a fragmentação em áreas de conhecimento, aquilo que as crianças podem realizar. Trata-se aqui da presença de uma perspectiva em que a criança é considerada inteira e não fragmentada, estando em sua inteireza nas brincadeiras empreendidas coletiva ou individualmente.

A organização de espaço, quando centrada em disciplinas, configura-se em tempos específicos para a relação com determinadas ações que separam também a criança em partes. Ao contrário, as crianças estão inteiras e presentes em todos os momentos das creches e pré-escolas. Em suas brincadeiras, aprendem e ensinam, elaboram hipóteses, sentem, conhecem e transformam o mundo com todo o corpo, aliadas à fantasia e à imaginação, à afetividade, ao amor e a tantos outros sentimentos. As ações e ex-

periências diversificadas encontram-se ao lado das crianças e podem promover suas relações com o outro de forma integrada às linguagens, às brincadeiras que inventam e das quais fazem parte. Vale lembrar que tais experiências são favoráveis à relação entre meninas e meninos com o cotidiano, com os conhecimentos científicos, tecnológicos, artísticos de seu grupo e da sociedade mais ampliada. Isso se encontra em meio à brincadeira.

Mas, quando nos preocupamos com espaço e tempo na Educação Infantil, voltados à garantia do direito à brincadeira frequente entre as crianças, é importante observarmos se os mesmos resultam da acurada observação que se faz das relações entre as meninas e meninos e destes com o espaço e com os outros. Suas vozes e as maneiras como compreendem e representam os lugares e ambientes em que estão consistem elemento imprescindível a ser observado. Elas estão contempladas no espaço organizado? Temos nele um ambiente acolhedor, rico e que preza pelas brincadeiras constantes entre as crianças? Preocupando-nos com a formação das professoras que contribuem, junto às crianças, com a organização espacial e temporal, podemos considerar com Barbosa e Horn (2001) que, para isso, é importante compreender que,

Organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer (p. 67).

Deste modo, o espaço físico torna-se ambiente que propicia brincar entre crianças, entre elas e os adultos, permitindo que as idades se misturem, que a individualidade esteja preservada e que as brincadeiras e arranjos coletivos estejam garantidos, permitindo também que as invenções e relações entre todos possam ocorrer. Nesse ambiente, o papel dos adultos e das adultas é fundamental, ao fazer do estar junto com as crianças momentos em que o brincar esteja contemplado: contar histórias, dar banho, escovar os dentes, dançar, desenhar, organizar espaços instigantes para esses acontecimentos são práticas que devem compor o cotidiano. Ao afirmarmos que as crianças constroem culturas, isso não basta em si mesmo, é fundamental olhar sensivelmente para suas criações e elaborações, para que os elementos componentes destas culturas elaboradas e carregadas pelas crianças estejam presentes e garantidos em seu cotidiano de brincadeiras, nos tempos e espaços orga-

nizados dentro das creches e pré-escolas. As crianças portam jeitos de brincar e conhecem brincadeiras que estão presentes em suas culturas, tendo origem nas famílias, comunidades e demais relações exteriores àquelas promovidas nas creches e pré-escolas. É preciso atenção para que as mesmas não sejam desperdiçadas ou desconsideradas, ao contrário, são ricas oportunidades de encontros, confrontos e aprendizagens entre todos. Não podemos ficar limitados a meros organizadores de tempos e espaços em que outros atuarão, como se isso devesse corresponder a uma orquestração alheia à sua vontade, ou aos seus sentidos. É preciso estar junto na elaboração e criação de ambientes em que as crianças, desde bem pequenininhas, sejam também seus autores. A coautoria entre adultos e crianças é imprescindível para a promoção do brincar de modo respeitoso e significativo em todos os tempos, não de maneira fragmentada ou escolarizada e, sim, em que a participação efetiva e o lúdico possam acontecer, de modo que o tempo destinado a esses acontecimentos não seja o tempo do relógio determinando, segundo a segundo, o tempo do prazer, do aprendizado, cerceando a criação e impondo o disciplinamento. É importante que a construção desses tempos e espaços esteja espalhada, cotidianamente, pelos corredores, chão, paredes, banheiros, hortas, salas, cozinhas, refeitórios, entrada e saída

de todos os lugares em que a Educação Infantil aconteça. Como nos propõe a canção de Luis Tatit,

Não sei por que eu tô tão feliz

E já nem sei se é necessário ter um bom motivo

A busca de uma razão me deu dor de cabeça, acabou comigo

Enfim, eu já tentei de tudo, enfim eu quis ser conseqüente

Mas desisti, vou ser feliz pra sempre

Peço a todos com licença, vamos liberar o pedaço

Felicidade assim desse tamanho

Só com muito espaço! (Luis Tatit: Felicidade)

E assim, o tempo responde ao tempo que para ser feliz – e diríamos que para construir amizades, conhecimentos, culturas e inventar mundos – no tempo, organizado por todos e para todos, é preciso muito espaço. Terminamos por aqui, com o desejo multiplicado de que tenhamos cada vez mais espaço para brincar e para a alegria na Educação Infantil, em que o tempo seja planejado de maneira a considerar o ser humano, com muito tempo...

REFERÊNCIAS

CORSARO, Willian. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2010.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1998.

FARIA, Ana Beatriz Goulart de. Pedagogia do lugar: pequena coleção para colaborar na construção e ocupação dos territórios da infância. In: *Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas*. Araraquara: Editora Junqueira & Marin, 2012.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 1ª ed. 1961. 2ª ed. reduzida. Petrópolis: Vozes, 1979.

FREITAS, Luis Carlos. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko (org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Editora Thomson, 1998.

LIMA, Mayumi W. de Souza. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989. (Coleção cidade aberta).

**Presidência da República
Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica**

**TV ESCOLA/ SALTO PARA O FUTURO
Supervisão Pedagógica
Rosa Helena Mendonça**

**Acompanhamento pedagógico
Luis Paulo Borges**

**Coordenação de Utilização e Avaliação
Mônica Mufarrej
Fernanda Braga**

**Copidesque e Revisão
Magda Frediani Martins**

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

**Consultora especialmente convidada
Tizuko Morchida Kishimoto**

**E-mail: salto@mec.gov.br
Home page: www.tvbrasil.org.br/salto
Rua da Relação, 18, 4o andar – Centro.
CEP: 20231-110 – Rio de Janeiro (RJ)
JUNHO 2013**