

NOTA 10
PRIMEIRA INFÂNCIA
VOLUME DOIS - DE 4 A 6 ANOS

NOTA 10

PRIMEIRA INFÂNCIA

VOLUME DOIS - DE 4 A 6 ANOS



FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL

Presidente do Conselho de Curadores

Dario Ferreira Guarita Neto

Diretor-Presidente

Eduardo de C. Queiroz

Gerente de Comunicação

Roberta Rivellino

Gerente de Conhecimento Aplicado

Eduardo Marino

Consultora

Ely Harasawa

Colaboração

Ana Carolina Vidal

Gabriela Pluciennik

Marcelo Cid

CANAL FUTURA

Gerente Geral

Lúcia Araújo

Gerente Adjunto

João Alegria

Gerente de Mobilização e Articulação Comunitária

Ana Paula Brandão

Gerente de Conteúdo e Mídias Digitais

Débora Garcia

Gerente de Desenvolvimento Institucional

Mônica Pinto

Coordenadora de Conteúdo

Kitta Eitler

Fundação Maria Cecília Souto Vidigal

Rua Fidêncio Ramos, 195 cj 42 - Vila Olímpia - 04551-010

São Paulo - SP - Brasil | Tel: (11)33302888 - Fax: (11)30792746

www.fmcsv.org.br

NOTA 10

PRIMEIRA INFÂNCIA

VOLUME DOIS - DE 4 A 6 ANOS





SUMÁRIO



Apresentação 6



Capítulo 1 10

Não sou mais bebê!

Zilma Moraes Ramos de Oliveira



Capítulo 2 32

**Minha família:
tudo junto e misturado**

Cisele Ortiz



Capítulo 3 54

**Minha escola:
conviver e aprender na instituição escolar**

Silvana de Oliveira Augusto



Capítulo 4 82

**Minhas brincadeiras:
o brincar das crianças de 4 a 6 anos**

Zilma Moraes Ramos de Oliveira



Capítulo 5 104

**Meu futuro: o futuro das crianças de 4 a 6 anos -
o que elas e os adultos pensam sobre isto?**

Lino de Macedo



APRESENTAÇÃO

As experiências vividas na Primeira Infância, da gestação até os 6 anos, são relevantes para as crianças e as influenciam por toda a vida. Cuidar de si mesmo e dos outros, confiar em seus pares, se expressar, comunicar suas necessidades e desejos, conduzir os próprios passos, dedicar-se a projetos pessoais de investigação e investir na curiosidade são apenas alguns exemplos do que se passa nessa fase fundamental da vida.

Estudos têm mostrado que quanto melhores as condições de desenvolvimento das crianças, maiores suas chances de se realizarem plenamente. Por isso, pode-se dizer que desenvolver a criança é um modo de trabalhar para o desenvolvimento de toda a sociedade. É com esse intuito que a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal investe em projetos que impactam em mudanças qualitativas na Primeira Infância.

Em parceria com o Canal Futura/Fundação Roberto Marinho, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal desenvolveu o projeto Primeira Infância. Em sua primeira fase, ele continha uma série de cinco programas “Nota 10” e um kit educativo, com DVD e textos sobre os temas desenvolvidos pelos programas veiculados na TV, abordando, com profundidade, as questões relativas ao desenvolvimento do bebê até os 3 anos. Na segunda temporada, os parceiros lançaram mais cinco vídeos enfocando as questões do desenvolvimento e da experiência da criança dos 4 aos 6 anos em diferentes contextos: família, escola, brincadeiras e futuro.

Este livro, que acompanha os vídeos, tem como propósito ampliar os temas, trazendo algumas questões polêmicas que cercam a faixa etária. Os textos podem ser utilizados com pais e educadores, servindo como um disparador para a discussão sobre assuntos que cercam a infância ou, ainda, como uma leitura posterior, um complemento para ampliar o debate.

No capítulo 1, os leitores são convidados a entrar no mundo das crianças de 4 a 6 anos, identificar as principais conquistas do desenvolvimento nessa fase e compreender porque é tão comum que, nessa idade, elas se gabem ao dizer **Não sou mais bebê**. O capítulo procura focar o primeiro e mais importante lugar da infância nesse período: o próprio corpo. Apresenta as mudanças do crescimento, o papel da cultura e da interação de crianças no desenvolvimento do pensamento, da linguagem e das relações sociais.

A partir do capítulo 2, textos e vídeos vão explorar os demais lugares da infância, a começar pela família. No capítulo **Minha família**, os leitores são provocados a refletir sobre os novos arranjos familiares e os mesmos problemas que crianças nessa idade sempre apresentam, em qualquer contexto familiar: a questão das regras e dos limites, a organização do tempo e das rotinas, tanto em casa como na escola, a relação com a professora etc.

O capítulo 3 problematiza o lugar mais marcante da identidade da criança nessa faixa etária: a escola. No texto **Minha escola** o leitor encontrará contrapontos para debater assuntos polêmicos que surgem no vídeo como: os limites da educação da família e da escola; o papel da escola de Educação Infantil diferenciando-se do Ensino Fundamental; os propósitos educativos da brincadeira na escola; o aprender a conviver etc.

O capítulo 4 discute a principal atividade da infância que pode ocorrer na família e na escola: a brincadeira. No texto relativo ao tema, **Minhas brincadeiras**, a autora nos chama a atenção para a qualidade das interações, da capacidade de imaginar e das trocas sociais que estão presentes nas brincadeiras infantis, revolucionárias para crianças dos 4 aos 6 anos.

Encerramos o livro com o convite para um olhar à frente: o que será do futuro das crianças? O que os adultos estão fazendo hoje para melhor assegurá-lo? O que desejam para elas? E as crianças, pensam sobre o futuro? O que esperam dele? Por meio de provocações a pais, especialistas e crianças, o vídeo traz diferentes visões de futuro enquanto o texto aprofunda o tema, dando especial destaque ao tempo da criança e às coisas que têm valor para ela e que, portanto, devem estar asseguradas desde o presente.



Todos os textos estão relacionados aos vídeos. Os hipertextos permitem ao leitor navegar pelos vídeos e textos não linearmente, mas de acordo com seus interesses e preocupações. Trechos de depoimentos dos personagens entrevistados no programa e especialistas esclarecem alguns pontos e sugerem ao leitor uma reflexão mais aprofundada.

Ao final de todos os capítulos, divulgamos algumas sugestões que orientam o modo de usar esses materiais com os professores, na escola, entre pais. São apenas ideias que podem ser adequadas à experiência real, na mediação de rodas de conversa e dos encontros entre todos os que se interessam por conhecer a criança nessa intensa fase da vida.

Boa leitura!



NÃO SOU MAIS BEBÊ!

O vídeo *Não sou mais bebê!*

Surpreendentes! Desafiantes! Encantadoras! Fantásticas! Irreverentes! Geniosas! Divertidas! Estas são algumas das expressões usualmente associadas às crianças de 4 a 6 anos em nossa cultura. Compreender o processo de desenvolvimento é fundamental para os pais e os professores que com elas convivem, pois tal compreensão influi no modo como esses adultos interagem com elas e na forma como organizam os ambientes cotidianos de vivência e educação dessas crianças.

O vídeo **Não sou mais bebê!**, que inaugura a segunda temporada do programa “Nota 10 Primeira Infância - 4 a 6 anos”, tem como propósito apresentar a criança dessa fase, marcando as diferenças fundamentais com relação à etapa anterior, até os 3 anos. Isso é feito por meio da escuta interessada do que dizem as crianças, seus pais e os especialistas.

O primeiro bloco vai tratar do crescimento, aspectos físicos e emocionais que se alteram com a chegada dos 4 anos. Vemos inicialmente as crianças se observando, umas às outras, notando as características de cada uma, os traços mais marcantes da identidade visual dos colegas para retratá-los por meio do desenho. Depois, dizem como é ter 5 anos e as diferenças entre ser maior e menor. Em seguida, os especialistas marcam essas diferenças do ponto de vista do desenvolvimento, explicando o que significa essa passagem dos 4 aos 5 e dos 5 aos 6, dando destaque aos aspectos orgânicos.

O segundo bloco problematiza a ideia de que o desenvolvimento é marcado apenas por mudanças orgânicas e funcionais. Especialistas dizem, a partir de diferentes referências, como a criança se relaciona com o mundo e sua cultura, quais são seus interesses e desejos. Tudo isso é resultado de uma relação direta com o contexto sócio-histórico, fruto da imersão das crianças nas experiências fora da família, a exploração do mundo, a vida na escola. Os exemplos tratados no vídeo, contextualizados no meio urbano, no campo e na aldeia, vão deixando cada vez mais claro que o papel do outro é fundamental para as crianças, incentivando-as a perguntar, explorar, dizer o que pensam.

O terceiro bloco traz a discussão de um dos temas mais marcantes dessa fase: a vida na escola de Educação Infantil e o convívio com as regras. Crianças mostram como são curiosas, como têm interesses diversos e, por outro lado, adultos que defendem o papel da escola alimentando os interesses, as buscas das crianças. A brincadeira, aqui, é apresentada como parte fundamental do processo de elaboração dos conflitos pelas crianças e como é importante investir nas coisas que são próprias no tempo de suas vidas.

A construção histórica e cultural da criança

O elemento mais importante da espécie humana é o fato de toda criança, desde o nascimento, ser potencialmente capaz de se relacionar com outros seres humanos, e com eles se apropriar da cultura de seu tempo. E são esses outros seres humanos que se dedicam a satisfazer as necessidades dos recém-nascidos, estabelecendo relações afetivas que promovam a constituição dos bebês como pessoas com uma identidade singular.

Quando observamos com atenção um bebê notamos como, em suas interações com outras pessoas e o ambiente, ele faz careta diante de sabores que não gosta, chora quando precisa de ajuda, mostra reconhecer certas pessoas e situações, manipula alguns objetos com crescente maestria e muito mais. Isso aponta para sua capacidade de estabelecer significações em sua experiência com parceiros diversos no processo de compreender o mundo e a si mesmo.

Esse olhar para a criança ainda não é totalmente adotado por muitas pessoas, que não reconhecem no bebê as capacidades descritas. Esperamos neste texto apoiar quantos queiram compreender o desenvolvimento humano e maravilhar-se com as ações infantis.

Diversos fatores têm propiciado uma mudança na forma como a criança é vista por seus familiares, educadores e outras crianças. Hoje é frequente verificar o quanto as crianças, até as bem pequenas, são habilidosas ao lidar com, por exemplo, uma televisão ou um celular. Elas vivem em uma sociedade onde estes artefatos estão presentes e são valorizados na vida cotidiana, sendo-lhe acessíveis. Isso é muito diferente da infância de nossos avós, que também eram espertos, mas costumavam ficar mais afastados do mundo dos adultos e não tinham permissão para interagir com os (poucos) objetos tecnológicos existentes, envolvendo-se em outras atividades (que saudades os mais velhos têm das travessuras de sua infância!), com isso direcionando seu desenvolvimento a partir de outros interesses.

Isso ressalta um importante ponto para se compreender a vida humana: embora a herança genética e o funcionamento orgânico sejam aspectos básicos no desenvolvimento de uma criança, este é, predominantemente, uma construção histórica e cultural, tal como defendem autores de diferentes áreas do conhecimento, como Filosofia, Psicologia, Sociologia, Linguística etc.



DEBATE

Crescer e se desenvolver ou se desenvolver e crescer?

Um dos temas a serem debatidos a partir do vídeo e do texto é o limite do desenvolvimento. Afinal, é o desenvolvimento orgânico que dá os parâmetros do que a criança pode ou não fazer? Ou são os desafios que o mundo impõe e, em grande parte, as situações propostas pela escola que, ao resultarem em aprendizagens, alavancam o desenvolvimento infantil? Ou, ainda, seriam os dois movimentos, consonantes? Como limites e possibilidades de desenvolvimento se articulam na história de vida de cada criança? Qual o papel do adulto na interação com elas? Essas são apenas algumas das perguntas que o tema instiga a pensar.

Essa concepção considera que a cultura em que a criança vive, em um determinado momento histórico e em um grupo social concreto, delinea a maneira como, por exemplo, ela é alimentada ou acalentada, como pode brincar ou se ela deve ajudar nas tarefas domésticas ou no trabalho familiar, se pode participar de conversas com adultos ou apenas ouvi-los, se aprende a pescar ou a usar um computador, se é tratada de modo carinhoso, aprendendo a ser conciliadora ou se ouve com frequência que ela tem de ser valente, “não levar desaforo para casa”.

Daí que as habilidades da criança de expressar afetos, discriminar formas, memorizar cantigas, representar algo através de um desenho, consolar outra criança que chora, exprimir desejos, observar, conversar, explorar o entorno etc. são formas culturais de ação. Tais formas vão sendo apropriadas pela criança em sua experiência de relacionar-se com o mundo material e social em situações concretas - ao recontar uma história que lhe foi lida, ao procurar conchas na praia, ao assumir determinado papel no faz de conta... - mediadas pelos pais, professores ou outras crianças. Tais processos ocorrem de forma dialética: suas condições orgânicas atuam para modificar o entorno e, ao mesmo tempo, são elas próprias modificadas.

É conveniente lembrar que o meio social criado nas diferentes culturas tem características próprias e exerce um papel diferenciado em relação às crianças que nele vivem. Por exemplo, o meio familiar para uma criança indígena do Maranhão é diferente do meio familiar de uma criança de Florianópolis e diferente do meio da criança que reside em uma fazenda no Rio Grande do Sul. Por sua vez, nem todas as crianças indígenas do Maranhão, ou todos os meninos e meninas moradores de Florianópolis ou na zona rural gaúcha, têm as mesmas oportunidades de desenvolvimento quando observadas em seu grupo de moradia. Dessa forma o presente texto se ocupa em entender o processo de desenvolvimento que tem sido observado em nossa cultura, sem definir níveis de alguma “normalidade” ou indicadores específicos que supostamente atestariam ser uma criança mais desenvolvida que outra.

Para entender o desenvolvimento infantil

Vale recordar. A criança se apropria de modos culturais de pensar, sentir e agir no âmbito da família, da escola, dos amigos e dos meios de comunicação de massa, nas situações em que ela interage com diferentes parceiros. Ocorre ao brincar de esconder-se, cuidar de animais domésticos, ouvir e contar histórias, observar aspectos do seu entorno, colecionar objetos, desenhar e pintar, participar de cantigas de roda, brincar de casinha ou de hospital, fazer construções, jogar amarelinha, cuidar de sua higiene e de sua organização pessoal, andar de bicicleta, dentre outras.

Isso começa bem cedo. Muito antes de compreender a significação que um determinado elemento tem para os membros mais experientes da cultura, o bebê lhe atribui um sentido a partir de sua experiência pessoal, como dizer “o mamá” para se referir ao frasco da mamadeira.

Graças à imitação que é capaz de fazer de outras pessoas, ampliando suas habilidades, à atenção que ela dá à palavra usada por seus parceiros para apontar-lhe determinados significados (“Perigo!”, “Coisa feia!”, por exemplo) e ao emprego pelos parceiros de certas formas de discurso quando interagem com ela - modos de concordar, questionar, argumentar, relacionar fatos, contrapor, reclamar etc. -, essas formas serão imitadas e internalizadas pela criança, constituindo seus processos mentais. Daí que uma criança privada de trocas verbais argumentativas não poderia aprender a raciocinar com facilidade porque teria poucas oportunidades para dominar a necessária operação.

Com base nos valores culturais e nos sentimentos vividos em seu meio, as atividades em que as crianças interagem com parceiros - brincar, contar histórias, ou conversar - constituem meio (no sentido de “recurso”) para elas aprenderem a fazer amigos, negociar significados, tomar decisões, resolver conflitos, partilhar sentimentos e combater preconceitos.

Tais atividades incluem algum tipo de mediação, ou seja, de participação de adultos, e quando os pais ou os professores ajudam as crianças a compreender os conceitos e os métodos envolvidos na resolução de certas tarefas - completar um

quebra-cabeça, descobrir como calcular o tempo que falta para uma festa etc. – são abertas possibilidades para elas desenvolverem habilidades mais complexas do que aquelas que têm menos oportunidades de interação e exploração em seu cotidiano. Isso cria uma agenda de compromisso com a educação desse segundo grupo de crianças.

Essas e outras condições culturais atuam sobre seu desenvolvimento, que é, como dissemos, produto da interação de diferentes fatores da criança, dos parceiros, do ambiente imediato, da cultura, do momento histórico. Crianças filhas de refugiados na Síria, vindas de países hoje em litígio, estão sim em processo de desenvolvimento afetivo, cognitivo, motor, ou seja, têm habilidades, sentimentos, desejos, temores, sonhos, mas que são aquisições diferentes de crianças brasileiras da zona rural ou urbana do nosso país.

Dessa história de interações que se prolonga no decorrer da vida resulta uma criança singular, embora portadora de marcas importantes da cultura de seu meio. Isso porque esse processo de apropriação é dinâmico e não pode ser entendido como uma relação unilateral dos adultos para com ela, mas reconhece a criança como alguém que elabora um modo próprio de reagir a diversas situações que vivencia.

Não ser mais um bebê

É comum ouvir crianças de 4 ou 5 anos protestarem com orgulho e veemência: **“Eu não sou mais bebê!”**. Mais independentes, mais falantes, mais perspicazes em relação às coisas que percebem em casa, na escola, na televisão, na rua onde moram, as crianças reclamam um tratamento diferenciado e distinto ao que é dado aos “bebezinhos”. Isso é sinal de que importantes mudanças no comportamento infantil são reconhecidas não só pelos adultos, mas pelas próprias crianças. Claro que esses seres crescidinhos são ainda (e para sempre, reconheçamos) carentes de afeto e, ao primeiro sinal de medo ou dúvida, “correm para o colo” dos familiares ou professores.

A forma como a criança de 4 a 6 anos volta-se para conhecer o mundo material e social amplia sensivelmente sua curiosidade e inquietações, auxiliada pelas significações

e procedimentos para conhecer o mundo e a si mesma. Tais procedimentos foram historicamente concebidos na cultura a que ela tem oportunidade de acesso, e deles se apropria de um modo pessoal. Com isso, observar objetos, comparar seus elementos, indagar-se sobre as situações percebidas, colecionar figurinhas de princesas ou jogadores de futebol, apreciar a beleza de um local, objeto ou situação, mostrar solidariedade ou coragem, imitar pessoas ou eventos que lhe chamam a atenção, contar um “causo” ou recontar um fato, partilhar jogos de regra ou brincadeiras tradicionais, inventar histórias de terror, construir carrinhos de madeira, são apenas algumas das aquisições efetivadas pelas crianças, se elas tiverem condições para tal em seu ambiente.

O que dizem os pesquisadores

Segundo Piaget, a percepção como instrumento básico para apoiar o pensamento das crianças pequenas vai sendo trabalhada e alterada entre os meninos e meninas de 4 a 6 anos. Ele aponta como aquisição relevante, ao final desse período, a capacidade que eles constroem de reverter seu pensamento e de responder se $2 + 3 = 5$, então $5 - 3 = 2$. Nessa perspectiva ainda, uma criança que sempre ouve dos pais: “depois de almoçar, você pode tomar o sorvete”, chega um dia para eles e diz: “vou tomar sorvete porque já almocei”.

Já Vygotsky chama a atenção para a relação entre linguagem e pensamento, ou melhor dizendo, entre fala e pensamento, que se efetua ao longo do desenvolvimento e contribui para este. Essa relação, inicialmente inexistente em bebês, logo começa a ser observada, por exemplo, quando a criança com 1 ou 2 anos começa a dar ordens a um boneco sobre o que ele tem de fazer, como e porque deve fazer: “Vai papá! Come tudo! P’a crescê!”

Para Vygotsky, o eixo básico do desenvolvimento psicológico está no fato de a criança, a partir da interação que desde o nascimento ela estabelece com um parceiro em uma atividade, adotar a atitude que este tem em relação a si. Assim, ao reproduzir as ações do determinado parceiro em relação a outra criança, ou ao

dizer para si o que deve fazer, ou como fará algo, a criança adota uma conduta mais complexa de orientar sua ação de forma culturalmente marcada, o que promove novas aquisições e transforma suas percepções, destrezas, sentimentos, memória e atenção. Ao tomar o papel do outro, a criança lida com as diferentes perspectivas envolvidas na situação e considera que existe uma visão diferente da sua, o que lhe possibilita construir o que é chamado de “diálogo interior” (como o “falar com seus botões”), característico do pensamento verbal.

Outro autor a que vamos recorrer é Wallon. Ele considerou que, depois de viver nos primeiros meses de vida uma relação de fusão com os parceiros que lhe cuidam, imitando seus atos, relação em que há predominância da emoção e da percepção, a criança, a partir dos 3 anos de idade, viveria um período chamado de personalismo, em que são frequentes atos de oposição ao outro e de pesquisa sobre si mesmo. Vejam o caso em que uma professora propõe à criança: “Se eu fosse você, eu tirava a camisa (molhada)”, e a criança responde: “Se você fosse eu, você não tirava, porque você não deixava”.

Nesse período, tomando a si como referencial para entender o mundo, a criança constrói um pensamento denominado sincrético, em que se mesclam aspectos perceptuais, afetivos, linguísticos e cognitivos. Por exemplo, quando a avó, batendo com um dedo em sua testa, responde à menina de 4 anos que esqueceu determinado nome e a garota lhe diz: “Use chapéu! Assim você não esquece!”

Ainda segundo Wallon o personalismo é depois seguido por um período denominado categorial, em que a criança a partir dos 5 ou 6 anos se volta para o mundo e tenta apreendê-lo com maior objetividade, classificando os elementos que está considerando em categorias - coisas da escola, animais selvagens e outras.

O que mais sabemos sobre a promoção do desenvolvimento infantil?

A ampliação dos vínculos, que a criança de 4 anos ou mais já construiu com seus familiares para incluir outros adultos e crianças, é um processo importante, delicado e gerador de insegurança, inibição, raiva ou de desafio e desejo de agradar aos demais.

As interações criadas pelas crianças e adultos criam confrontos de motivos e sentidos pessoais atribuídos a aspectos do mundo, ao parceiro e a si mesmas. Elas não levam apenas à construção de informações e habilidades e conhecimento sobre objetos do mundo, mas à elaboração das primeiras noções de certo, errado, bonito, feio, justo e injusto. Essas noções dão tonalidade afetiva e moral ao cotidiano das crianças e se tornam parte de sua personalidade, ajudando-as a avaliar a própria atuação e a dos outros, e a comentar, com seus interlocutores, o que considera positivo e negativo em determinado momento.

Por sua vez a possibilidade de confronto de perspectivas leva as crianças a descentrar seu ponto de vista e a observar outras formas de reagir ao mesmo fenômeno. Se isso já é observado em crianças ainda menores, essa habilidade para considerar o que elas mesmas pensam e almejam como algo diverso dos pensamentos e motivos de outras pessoas se intensifica nas crianças a partir dos 4 anos.

Essas novas aquisições são ainda ampliadas pelo trabalho que a criança, em nossa cultura, participa em ambientes educacionais - escolinhas, brinquedotecas, espaços culturais. Interações com pessoas com diferentes formas de pensar, sentir e agir, em situações que envolvem, por exemplo, o contato com a língua escrita, com formas, medidas e quantidades, com a experimentação científica e com atividades culturais e de lazer, podem atuar como incentivo poderoso que promove o desenvolvimento das crianças.

Com esses meios de desenvolvimento disponibilizados, na maioria dos ambientes elas aprendem a conviver em grupo, a ser sensível ao ponto de vista e às emoções de outra pessoa, a cooperar em diferentes tarefas, a conhecer suas limitações e possibilidades, a aceitar-se e a desenvolver atitudes de solidariedade em relação a outras crianças. Todavia, em ambientes que não oferecem condições para essas aquisições, muitas crianças podem aprender a usar mais de violência para obter o que querem, a não dividir brinquedos com coleguinhas e outros comportamentos inadequados.

Em relação a esse aspecto, o adulto desempenha importante papel no desenvolvimento da sociabilidade infantil à medida que, em sua relação com as crianças, lhes

impõe ou negocia metas e procedimentos para agir. Por sua vez, a forma como ele desempenha seu papel enquanto figura de autoridade é importante, dado que a criança com frequência o imita na interação com companheiros. Mais uma vez é essencial apontar que a atuação do adulto sobre a criança não é uma ação unilateral. Antes, o desenvolvimento humano é um processo não só conjunto, mas também recíproco. Ou seja, não apenas a criança se modifica, mas seus parceiros crianças, e também os adultos, se desenvolvem no processo interacional.

Outro ponto hoje valorizado no desenvolvimento da criança é a possibilidade de interagir com seus pares. Favorecer as interações de meninos e meninas da mesma idade e de idades diferentes pode ajudá-los a aprender a participar do grupo, a adaptar seu comportamento a um sistema de regras, a perceber o ponto de vista do outro, e a expressar sentimentos e ideias usando variadas formas de comunicação.

Na relação com os parceiros, as crianças aprendem a defender seus interesses, a concordar com outra criança ou contrapor-se a ela, a ser dependente ou independente de ajuda, a ser um líder ou um colaborador. Nessa experiência elas de apropriam de palavras, gestos, expressões faciais e movimentos corporais para se comunicar com os companheiros, estabelecendo empatias com alguns deles com quem constroem uma história afetiva mais significativa e noções de verdade, justiça e amizade.

Um ponto de destaque para perceber o processo de desenvolvimento da criança é a brincadeira. Em especial nessa idade, as crianças criam uma cultura lúdica, um elenco de brincadeiras e de formas de nelas atuar, e constituem o próprio grupo infantil, com seus papéis, suas regras e seus temas. Isso é particularmente forte na brincadeira de faz de conta ou jogo simbólico. Nela vários tipos de interação entrecruzam-se, alternam-se, contagiam-se e, ao participar de explorações conjuntas de enredos, as crianças criam motivos das ações dos personagens, disputam objetos e papéis a desempenhar.

À medida que elas praticam e dominam formas de ação mais complexas, tornam-se capazes de representar no **faz de conta** uma situação de modo mais abstrato, lidando com as concepções antagônicas e os sentidos pessoais que os parceiros

retiram de sua vivência cotidiana e colocam nos papéis que desempenham.

O reino da fantasia, da ludicidade, vai assim se espalhando pelas ações infantis. Mesmo fora do que se convencionou chamar de momentos de brincar, as crianças se valem de gestos e frases de personagens fictícios para expressar-se, identificar-se, como se estivessem sonhando na vida real.

Um ponto central no desenvolvimento das crianças de 4 a 6 anos diz respeito à conquista de maior autonomia. Se ao nascer a estreita dependência da criança com o meio humano para satisfazer suas necessidades básicas lhe dá oportunidades de imitar o outro e de opor-se a ele, com o desenvolvimento a dependência com parceiros mais experientes que lhe ensinam modos de atender suas necessidades vai sendo trabalhada e a criança passa a executar sozinha uma série de tarefas. Ao mesmo tempo, ela vai construindo uma forma própria de perceber as situações cotidianas e de reagir a elas, considerando possíveis regras de ação já estabelecidas, podendo assim ampliar sua capacidade de decidir.

É nesse caminho que diferentes formas de rebeldia são bastante frequentes nessa idade, quando se intensifica o processo de individuação da criança, que se percebe como alguém singular, negando o modelo dado por outras pessoas, suas sugestões

FAZ DE CONTA



No final do terceiro bloco do vídeo “Não sou mais bebê!”, temos crianças tentando negociar os papéis para a brincadeira de casinha da família dos espiões. Fica claro que a graça da brincadeira consiste para elas nessa negociação e na possibilidade de inventar os enredos, as tramas de tudo o que ainda vai acontecer no faz de conta. Brincar começa na imaginação, muito antes do manuseio dos objetos.

e ordens. “Não vou tomar, banho!”, “Não quero comer isso!”, “Você não manda em mim!” são frases das crianças em seu processo de autoafirmação, criando situações em que muitos adultos se sentem desafiados, desautorizados.

O empenho em diferenciar-se é facilitado quando a criança se vê em um ambiente na família, entre amigos, na escola, na comunidade, que lhe assegure segurança emocional. Quando isso não ocorre e a criança sente hostilidade e receia divergir em especial dos adultos, seu processo de diferenciação toma outro ritmo e outra direção. Um caminho por vezes comum é a birra na relação com os adultos, ou a briga envolvendo outras crianças.

Para muitas pessoas as reações emocionais de birra e de agressividade das crianças, situações difíceis de lidar, são causadas por problemas derivados no ambiente familiar. Contudo embora muitos meninos e meninas convivam em ambientes familiares carregados de conflitos e problemas que podem influir em seu desenvolvimento, nem sempre aqueles comportamentos devem ser vistos como influência da família.

A birra costuma ocorrer quando a situação é fator de estresse para a criança. Prover um ambiente bem planejado, com rotinas que respeitem as condições de fome, sono, cansaço, mediar a disputa das crianças por brinquedos e, sobretudo, não reagir à birra infantil com gritos ou castigos, abrem caminho para uma melhor superação desses momentos.

E as brigas? É nessa fase que se dá a maior ocorrência delas. Vale pensar que as relações que as crianças estabelecem entre si são de amizade e demonstrações de simpatia e carinho e que também convivem com brigas, birras, disputas de objetos. Contudo, envolvida em choros, mordidas, silêncios, reclamações, revanches, a criança pode estar insegura de si na relação com os outros, demonstrando ciúmes, dificuldade de conciliar seus motivos e sentidos com os dos companheiros.

Choros, gritos, empurrões, brigas costumam ocorrer em especial quando as atividades das quais as crianças participam não foram bem planejadas ou quando suas interações não são mediadas pelos familiares e professores no sentido de cada

criança aprender a se colocar no lugar do outro e considerar possíveis sentimentos, intenções, opiniões das demais pessoas. Daí ser necessário acolher a criança e ajudá-la a perceber como canalizar sua agressividade sem prejuízo aos outros ou a si própria.

“Todos na escola!”

A lei que tornou obrigatória a matrícula das crianças de 4 a 6 anos na Educação Infantil gerou discussões sobre quais atividades deveriam orientar o cotidiano das pré-escolas. Vários pais julgam seus filhos muito infantis e esperam que eles possam “apenas” brincar, “sem aprender nada”. Já outros pais julgam que, na pré-escola, seus filhos já são grandes e devem produzir muitos desenhos, textos e outras tarefas que julgam pedagógicas. Se as preocupações e expectativas dos pais, ainda que antagônicas, merecem ser acolhidas e trabalhadas, cabe à equipe escolar apontar o que já se sabe da relação entre desenvolvimento orgânico e vivência sociocultural das crianças e apresentar aos familiares como a **identidade da Educação Infantil** é hoje pensada e como o projeto pedagógico da unidade irá trabalhar a brincadeira.

IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL



O texto “Minha escola: conviver e aprender na instituição escolar” traz sugestões de como utilizar texto e vídeo do terceiro episódio da série para discutir o papel da Educação Infantil. O vídeo mostra as expectativas dos pais e dos educadores e o texto, por outro lado, discute os fazeres da escola do ponto de vista dos direitos e das necessidades das crianças de 4 a 6 anos.

Para ampliar a ação promotora de interesse, estímulo e cooperação criada pelas interações infantis, faz-se necessário prover na escola um ambiente organizado e tranquilo e planejar atividades que favoreçam essas interações, como os jogos de ficção, as atividades de culinária, de manipulação de argila ou de manutenção de uma horta, as rodas de conversa e muitas outras. Impõe ainda saber colocar limites, sem apelar a castigos e ameaças, e apresentar com clareza às crianças regras de convivência, justificar proibições, ajudá-las a fazer acordos e lembrá-las dos mesmos sempre que necessário, compreendendo a movimentação que fazem como tendo intenções exploratórias.

Situações em que as crianças estabelecem atos cooperativos com os colegas - imitam-se, criam diálogos, disputam objetos, brigam e se consolam - são momentos em que as crianças mostram suas emoções, desejos e saberes e aprendem a conversar e negociar argumentos e objetivos, a ouvir o outro, a fazer planos coletivos, a participar do grupo e a criar amizades com seus companheiros. O cotidiano escolar deve propiciar experiências que ajudem as crianças a lidar com conflitos, a entender seus direitos e obrigações, a desenvolver sua autonomia e confiança em suas habilidades, e a cuidar da própria saúde e bem-estar e a importância da colaboração no grupo.

Tais aprendizagens não se fazem sem problemas. Sabendo disso, o professor dessa faixa etária tem de ficar atento para ser uma referência no grupo, que o procura para fazer queixas e buscar apoio. Propor um teatro de marionetes ou dramatizar uma história com bonecos, por exemplo, possibilita às crianças aprender a negociar com os colegas o tema da história e seu desenvolvimento, usando esclarecimentos, justificativas e argumentos.

O básico para o professor é aproveitar a maior facilidade das crianças se concentrarem em uma tarefa e a grande curiosidade que experimentam para lançar o olhar delas na investigação do entorno. Atividades exploratórias criadas no cotidiano escolar em que as crianças brincam, pesquisam o entorno, pintam, modelam argila, elaboram um cartaz ou preparam uma salada de frutas na companhia de parceiros, são ambientes estimulantes de aprendizagens que envolvem inteligência, afetividade, motricidade, linguagem e sentido de si mesmas,

O processo de aquisição da linguagem como veículo de comunicação e pensamento irá depender das possibilidades das crianças observarem e participarem cotidianamente de situações diversas em que podem informar, perguntar, conversar, ouvir ou narrar histórias, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar os próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver ligação entre ideias e descobrir novos caminhos de entender o mundo.

Quando se coloca que o conhecimento é parte de um repertório cultural transmitido a gerações mais novas e ativamente apropriado pela criança, é preciso lembrar que o conhecimento não é um conjunto estável, imutável de significados. Estes são produzidos por meio de múltiplas linguagens – corporal, verbal, musical, visual – e constituem campo onde são explicitados acordos, conflitos e diferenças. Daí que a escuta das falas das crianças deve ser um compromisso do professor. Saber acolher o esforço de cada uma para se expressar, não minimizar o que fala são atitudes fundamentais.

Outra questão colocada pelos pais e professores tem sido o processo de **alfabetização**. Reconhece-se hoje que as crianças, antes de serem apresentadas formalmente à escrita, já têm interesse por ela, por viverem em um mundo onde a língua escrita está cada vez mais presente em cartazes, caixas, nos anúncios publicitários

ALFABETIZAÇÃO



O terceiro bloco do vídeo, “Não sou mais bebê!”, mostra como as crianças podem brincar, mediadas pela escrita, no faz de conta de caixa postal, um dos tantos temas que despertam curiosidade e atenção. As cenas são ótimas para discutir o papel da cultura na interação com as crianças e sua iniciativa para aprender a ler e a escrever, muito antes da escola de Ensino Fundamental.

da televisão, reconhecidos pela criança ao folhear revistas, além de sua experiência em ouvir histórias lidas pelos pais, ou em observá-los escrevendo algo. Logo as crianças criam interesse por sinais gráficos, começam a perceber aspectos tanto do ato de escrever (usar um lápis sobre uma folha de papel) quanto do que constitui a escrita (rabiscos que vão se aproximando de letras).

Defende-se hoje que o trabalho de introdução à língua escrita realizado com as crianças não pode ser uma prática desprovida de sentido e centrada no aprendizado mecânico do código escrito. Situações prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura de livros pelo professor e também pelos familiares, e a possibilidade de manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever, são formas valiosas de trabalho. Isto já se inicia na **pré-escola** e tem sua culminância, ao menos para a grande maioria das crianças, no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Mas há outras aprendizagens que a pré-escola pode promover. O envolvimento das crianças com o desenho e a expressão plástica, a música, a dança e o teatro deve possibilitar-lhes conhecer os elementos básicos de cada uma dessas linguagens de

PRÉ-ESCOLA



O capítulo 3 desse livro, “Minha escola: conviver e aprender na instituição escolar”, debate alguns mitos e ideias preconcebidas sobre o papel da Educação Infantil, de 0 a 6 anos. Comenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e, a partir delas, destaca algumas experiências vividas pelas crianças nessa fase da vida, a pretexto das tantas atividades nas quais se envolvem sozinhas ou na companhia de outras crianças, no contexto do currículo e das rotinas pedagógicas proporcionadas pela escola.

modo lúdico, criativo. Já experiências com materiais concretos, jogos de construção e de tabuleiro, e com brinquedos estruturados, ajudam as crianças a lidar com as características básicas dos conceitos de número, quantidade, séries, classes, medidas e formas, assim como a habilidade de se orientar no tempo e no espaço e de produzir comparações entre objetos. Além disso, cada vez mais é apontada a necessidade de as crianças aprenderem a interagir com gravadores, projetores, computadores e outros acessórios tecnológicos.

Todas essas possibilidades de estruturação curricular requerem a garantia de experiências significativas que criem situações concretas para as crianças pensarem, avaliarem e proporem soluções. Um projeto pedagógico articulado com as experiências de vida e com as diferentes linguagens que se fazem presentes hoje, ocorrendo em contextos lúdicos que permitam à criança participação, expressão, criação e manifestação de seus interesses.



Conversando com educadores

Reconhecer que a passagem dos 4 aos 5 anos e dos 5 aos 6 anos muda radicalmente o curso da vida das crianças é o primeiro passo para compreender o desafio de ser educador dessa faixa etária. Mudanças importantes estão se passando com as crianças e que envolvem muito mais do que a simples teimosia, o mau comportamento, a agressividade ou o desrespeito com professores e colegas, como muitas vezes são interpretados esses sinais. Conhecer melhor a faixa etária ajuda os educadores a anteciparem tensões e conflitos que podem ocorrer ao longo do ano, sabendo posicionar-se de modo mais profissional.

Além das questões relativas às mudanças de comportamento das crianças, o vídeo também destaca o papel da escola no desenvolvimento infantil, outro tema que muito interessa aos educadores e que lhes trará parâmetros para a escolha de propostas que vão fazer às crianças. Logo depois da discussão sobre esse vídeo e o texto que o acompanha, os educadores podem se dedicar a estudar o episódio sobre a escola, procurando estabelecer relações entre o que ocorre com as crianças ao longo de seu desenvolvimento e como o currículo da Educação Infantil deve acolher e desafiar as crianças nesse momento da vida, potencializando ainda mais suas explorações do mundo.

Outra possibilidade é utilizar o vídeo associado ao texto como subsídio para as reuniões de pais, promovendo o diálogo entre as duas instituições educadoras, a família e a escola.

Conversando com pais

É muito comum que na passagem dos 3 para os 4 anos os pais notem alterações no comportamento das crianças, mudanças rápidas que nem sempre são bem compreendidas. Muitas vezes os pais não conseguem encontrar amigos que também tenham filhos, com os quais possam conversar sobre os dilemas e os desafios de acompanhar o desenvolvimento e educar as crianças. Nesse contexto, o vídeo “Não sou mais bebê!” pode criar uma oportunidade para reconhecer o que se passa com as crianças - acessos de birra, possíveis sinais de agressividade, respostas de teimosia, dentre outras - e compreendê-las melhor, do ponto de vista do seu desenvolvimento. Uma outra oportunidade interessante é assistir ao vídeo e conversar com os especialistas da escola, em um encontro de pais. Nesse caso, ler o texto ajuda a se preparar para a reunião. Ao assistir ao vídeo, todos podem colocar suas angústias, dúvidas e ideias, tornando essa passagem da vida dos pais mais leve e acolhedora. E, quem sabe, não seja esse o início de um ciclo de muitas outras conversas entre pais e educadores, fazendo da escola um lugar de encontros múltiplos.



REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, Zilma M.R. Educação infantil: fundamentos e métodos. Cortez, 5ª Ed., São Paulo, 2010.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação, Zahar, Rio de Janeiro, 1975/1946.

PIAGET, J. O julgamento moral na criança, Mestre Jou, São Paulo, 1977/1932.

VYGOTSKY, Lev S. A construção do pensamento e da linguagem. Martins Fontes, São Paulo, 2001.

WALLON, H. Psicologia e educação da infância. Editorial Estampa, Lisboa, 1975.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. Editorial Setenta, Lisboa, 1981.







**MINHA FAMÍLIA:
TUDO JUNTO E MISTURADO!**

O vídeo *Minha família*

O segundo episódio da segunda temporada do programa “Nota 10 Primeira Infância - 4 a 6 anos” traz como tema um dos mais importantes espaços de convivência da criança, a primeira instituição a cuidar de sua educação: a família. Quais são os desafios mais comuns? Como as diferentes famílias se constituem e de que modo se organizam para atender às demandas dessa fase da vida? Por que as crianças teimam e brigam em casa? Como lidar com esses conflitos? Estas são algumas dúvidas trabalhadas no vídeo, organizado em três blocos.

O primeiro discute as novas configurações familiares, muito diferentes do triângulo tradicional: pai, mãe e filhos. Pela opinião dos entrevistados e das próprias crianças, fica claro que vivemos um tempo mais tolerante com arranjos poucos convencionais. Trata o assunto da diversidade como uma característica possível das famílias e ressalta a necessidade de se tomar a criança e o seu bem-estar como prioridades, independentemente do seu entorno e das características de sua família.

O segundo bloco problematiza um aspecto conflituoso das relações entre a família e a criança: a fase do desenvolvimento em que surgem as teimosias, os enfrentamentos, as discussões acirradas. Por que as crianças passam por isso? Até que ponto nós devemos tolerar tais comportamentos? Como orientá-las para o cumprimento das regras? Como impor limites? Estas são algumas das questões respondidas pelos especialistas.

No terceiro bloco, o vídeo se encerra com a discussão sobre a família ampliada, a comunidade como espaço educativo e as relações sociais que as crianças estabelecem para além do universo familiar.



DEBATE

O que é assunto para a família?

Sabemos que a Educação Infantil é tarefa conjunta de ao menos duas instituições: a escola e a família. Mas qual a missão de cada uma? Com relação às regras e aos limites, o que difere a conduta de pais e de professores? Que compreensões se pode ter dos comportamentos conflituosos das crianças dos 4 aos 6 anos? É possível estabelecer um diálogo entre família e escola pensando numa educação mais coerente e integrada?

Essas são algumas das questões que podem ser problematizadas a partir do estudo do vídeo e do texto que o acompanha.

A ideia de família está em transformação e não é possível chegar a uma única definição específica, nem mesmo aceita por todos. O que é, afinal, família?

As explicações dadas pelas crianças não estão muito distantes daquilo que dizem os especialistas: famílias se compõem além de uma afinidade consanguínea e não se configuram num lugar determinado, fazem coisas juntas e podem estar apenas numa relação de ajuda mútua.

O tema pode ser abordado nas perspectivas de diferentes campos de conhecimento, como Psicologia, Sociologia, Filosofia, Medicina, Assistência Social e Arte. Nem sempre a interação entre esses campos contribui para a construção de um conhecimento sobre a família, embora seja um desafio de todos. Teoriza-se sobre a família ideal, mas a família real, raramente fala por si própria e é valorizada em suas competências, principalmente nas políticas públicas.

Além disso, nesse momento histórico e na realidade social em que estamos inseridos, a família encontra-se em transformação e não é possível chegar a uma definição simples. Ainda não conseguimos encontrar uma definição que possa ser aceita por todos.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) define como famílias o conjunto de pessoas que moram num domicílio. Não se observa neste caso o grau de relação e vínculo que existe entre

as pessoas. Para o censo há um chefe de família, e não do domicílio, e cada agrupamento nuclear que vive num mesmo teto é considerado uma família, mesmo que as pessoas não sejam parentes, o que é bastante comum em casas nas quais moram juntos avós, seus filhos e seus netos já casados. Ou, então, em casa nas quais coabitam mães e suas filhas adolescentes, também mães. Em todos esses exemplos, há uma família principal, outra secundária, terciária e assim por diante. Mas o Censo identifica tudo isso como uma só família.

Para a Lei é claro: a família é definida, pela Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, conhecida como “Maria da Penha”, como “(...) comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa”.



No entanto, é preciso considerar que as crianças estão vivendo com adultos, quer sejam seus pais biológicos ou não, responsáveis por uma parte de sua educação e cuidados. Dizemos uma parte porque sabemos que há outras instituições responsáveis pela criança, entre elas, a escola, que é a mais próxima da família. E há, ainda, situações nas quais a criança perde a convivência familiar e vive numa instituição de passagem (o abrigo), até que seja encontrada uma família substituta.

Nosso desafio aqui, neste texto, é aprofundar a visão que as crianças podem ter de família como aquela que cuida e educa e como a realidade de cada uma tende a afetar a relação que estabelecem entre si. Para a criança, família é aquela que ela tem, como é vivida em sua experiência.

Percebemos no vídeo “Minha família”, segundo episódio da segunda temporada do programa “Nota 10 Primeira Infância - 4 a 6 anos”, que para os adultos entrevistados, pelo menos em teoria, qualquer composição de família é válida: homem com homem, mulher com mulher, pai e filho, mãe e filho, pais, avós tios. Para as crianças entrevistadas a situação parece mais natural.

Atualmente, a sociedade brasileira está aprendendo a tratar este assunto, seja pela via legal, por meio do **estatuto da família**, seja pela Educação, em programas de orientação sexual. Há muita exposição pública dos mitos. Um deles é de que o homossexualismo é uma doença. Existem posições fechadas em relação aos casais homoafetivos, denunciando o fenômeno como ocorrência “contra” a ideia de família. Seria interessante pensar: contra a ideia de quem? Provavelmente de um grupo autorreferente que tem dificuldade de ver a questão sob outro ponto de vista.

Mas para a criança, a ideia de família é sempre a que ela vivencia. Ela está aprendendo a lidar com a realidade de ter mais de uma família. O melhor jeito é conviver com isso: a criança tem a família dela com o pai e mãe biológicos e as famílias do segundo pai e ou da segunda mãe.

ESTATUTO DA FAMÍLIA



O Estatuto da Família ainda está em discussão e determina, no Art. 2º: “para os fins desta Lei, define-se entidade familiar como o núcleo social formado a partir da união entre um homem e uma mulher, por meio de casamento ou união estável, ou ainda por comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes”, o que contraria a discussão que estamos propondo. Para saber mais consulte aqui: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=597005>.

As famílias se formam de diferentes maneiras: por crianças adotadas ou crianças que nasceram por meio de inseminação artificial. Há casos de pessoas, por exemplo, que descobrem que são filhas de um mesmo doador, vindo neste fato a possibilidade de extensão de sua família. Existem crianças criadas por outras pessoas, por solidariedade, e até crianças cuidadas por mulheres sem possibilidade de ter filhos. São experiências reais para muitas crianças que constroem laços afetivos nesses contextos, embora não delineados pela lei.

Nesses discursos parece haver uma dicotomia entre a ideia de família natural e a família escolhida. Para a antropóloga Cynthia Sarti, a ideia de família ligada ao biológico, à natureza, a uma necessidade universal do ser humano, se contrapõe a ideia de família como “(...) diferentes respostas sociais e culturais, disponíveis a homens e mulheres em contextos históricos específicos”.

Parece que, para as crianças, a configuração familiar que ela tem é a que ela conhece e convive, e não importa qual seja. É uma boa família se lhe oferece segurança e proteção para que cresça e se desenvolva de forma plena e que lhe transmita valores e conhecimentos necessários à vida em sociedade. Viver numa casa, fazer coisas juntos, oferece à criança o contorno necessário para o sentimento de pertencimento a uma família.

As famílias e suas crianças

Nós todos temos dificuldade em lidar com o tema, pois estamos vivendo esse momento histórico de mudança de paradigmas e, por vezes, não temos a distância necessária para analisar as diferentes perspectivas.

As definições de famílias que permeiam a sociedade estão cristalizadas em nossas representações e exigem tempo de acomodação. Quando não entendemos muito bem o que acontece, há uma tendência em hostilizar o diferente. É por isso que a escola e os professores, não raramente, podem se sentir inseguros diante de famílias separadas ou homoafetivas, como se essa situação em si pudesse trazer algum prejuízo à criança. É muito comum que se atribua a esses pais a ideia de desestruturação, de abandono. Porém, famílias são diversas. Entre outras configurações pode haver, por exemplo, só uma mãe e um filho, só um pai e uma filha, avós e netos, dois pais e filhos adotados, duas mães e filhos inseminados por doação, e essas condições, por si só, não caracterizam abandono, desestruturação, nem maus tratos ou negligência.

Na escola e na comunidade podemos nos interessar em saber em qual arranjo familiar vive aquela criança, não para julgá-la, mas para conhecê-la e, caso surja alguma dificuldade, ampará-la. Mas o que precisamos mesmo é estar atentos se a criança está bem, se cresce, se o seu desenvolvimento ocorre de maneira harmônica, se os adultos a tratam bem, se conversam com ela, se a levam para passear, se a escutam, se brincam, se a levam ao médico. Isso é bem mais relevante para a escola.

As famílias podem se constituir das mais diversas formas e isso em nada altera o fato de que todas vão viver os conflitos próprios de quem educa crianças que crescem e que estão em processos intensos de mudanças, sendo que algumas vão perdurar por muito tempo. Independentemente dos arranjos familiares, a constituição do vínculo e os problemas da convivência se assemelham.

Compreender a criança nesse momento de sua vida e acompanhar seu desenvolvimento ajuda muitos familiares e educadores a perceberem a grandiosidade dessa

etapa, quando a criança se abre para o outro e para o mundo com muita paixão. Por isso é preciso construir um caminho de diálogo entre as crianças e suas famílias.

O convívio da criança em sua família

Os familiares também têm uma rotina que precisa ser preservada para que tudo funcione no dia a dia. Os pais, em especial, devem encontrar tempo para estar com a criança, mas nem sempre isso é fácil. Percebemos familiares angustiados porque, quando saem para o trabalho, ela está dormindo. Quando voltam para casa, ela já foi se deitar. Vivem o dilema da quantidade de tempo disponível para brincar, conversar e conviver com a criança. Gostariam muito da presença física, porque para eles também é prazeroso conviver com seus filhos, acompanhar o crescimento e o desenvolvimento de cada um. Porém os desafios da vida urbana, o trabalho, a escola, os cuidados com a casa também são exigentes, a sociedade não abre exceções. O adulto precisa criar brechas para encontrar tempo disponível e, nesses poucos momentos, estar inteiro e entregue, relacionando-se com a criança, sem culpa e sem pressa.

A rotina das crianças necessariamente precisa contar com o momento de brincar, tanto na escola como em casa. Há uma preocupação grande, por parte dos familiares, com o uso dos equipamentos eletrônicos (celulares, lpad, tablets, vídeo games). Eles devem ou não estar disponíveis para a criança?

Costumamos ouvir que crianças de hoje são nativos digitais, ou seja, elas sabem manipular os objetos eletrônicos, porque convivem com eles desde o primeiro ultrassom a que foram submetidas ainda na barriga da mãe. Não há dificuldade em dominar o que a cultura oferece, não há resistência porque não há passado, tudo é inaugural.

Não podemos afastar as crianças dos bens de sua cultura que, para elas, não deixam de ser novos brinquedos a serem explorados. No entanto, esses recursos exigem mediação de adultos para avaliar os conteúdos acessados, verificar se são adequados e se não expõem as crianças a perigos desnecessários ou violência

excessiva. Jogar junto, conhecer o conteúdo é fundamental para a construção do vínculo de confiança e proteção. Na escola, o professor é quem regula esse contato. Em casa, essa tarefa deve ser também assumida pelos cuidadores da criança. Uma boa conversa com os educadores pode ajudar a tomar decisões sobre os melhores modos de a família realizar tal aproximação.

A TV entra neste tópico porque é por meio dela que a criança pode ter acesso a uma cultura diferente. Assim como os livros, a televisão também mostra outros mundos e outros saberes, porém o controle sobre as mensagens que veicula é bastante relativo. É, simbolicamente, a chave para a descoberta do consumo e isso pode ser fator de estresse e conflito familiar, principalmente quando o que é oferecido não convém à saúde física e mental da criança. Como lidar com os apelos comerciais que atingem a todos e tornam homogêneos os gostos e quereres?

Para trabalhar este paradigma da contemporaneidade, a família precisa estar muito convencida de que tipo de vida quer oferecer aos seus filhos e a ela mesma. Rever seus valores, repensar seu modo de viver, buscar a coerência em um estilo de vida mais saudável, mais comunitário, menos consumista, vai ajudar a enfrentar os apelos comerciais e criar uma atmosfera mais harmoniosa.

Tem uma parte muito importante das famílias que se contrapõe a essa cultura de massa homogeneizante, transmitida de pai para filho: os valores e saberes construídos pela sua história. Saberes passados pelas comidas, receitas tradicionais, Artes, artesanatos, “causos” contados nas rodas de conversa, receitas de chás naturais que tratam os pequenos mal-estares e brincadeiras que fazem parte da cultura e que, sem essa transmissão, serão extintas.

A criança só vai conhecer e aprender as brincadeiras tradicionais, como as de roda, as com bola, corda, elástico, amarelinha, bola de gude, se forem ensinadas a ela. Antes essas brincadeiras estavam disponíveis na rua, se aprendia com os irmãos mais velhos e com a turma. Hoje, para que não se percam, e as crianças possam continuar a usufruir dessa cultura, é necessário que os jogos sejam transmitidos pelas gerações mais velhas e pela escola. E esse é mais um dos papéis da família na educação dos filhos.



Esses saberes e fazeres familiares ajudam a criança a construir a sua identidade de pertencimento e de diferenciação, fortalecendo-a para seguir seu caminho em direção ao futuro, na convivência com outras pessoas e sua família.

Assegurar momentos, ainda que intervalos curtos, para conversar pode ser uma boa alternativa para melhorar o convívio da criança na família. Ela precisa de oportunidades cotidianas para conversar, por isso são necessários tempo e espaço para ouvi-las e falar com elas.

Conversar com a criança no sentido de antecipar situações, orientando-a, por exemplo, sobre o que fazer se estiver sozinha em casa e a luz acabar, se se perder na feira, a quem procurar quando sentir alguma dificuldade na escola, ajuda a criança a localizar-se nos ambientes e preparar-se para as imprevisibilidades, percebendo que há sempre um adulto que pode orientá-la diante das dificuldades da vida. Saber como agir em diferentes contextos é uma competência a ser construída no dia a dia, em comunidade.

Melhor que obedecer, é discutir

Dos 4 aos 6 anos, até um pouco antes, aos 3, aproximadamente, as crianças passam por uma fase muito importante, nomeada por Henri Wallon como etapa personalista do desenvolvimento. Nesse momento da vida, a criança quer mostrar quem ela é por meio da oposição ao adulto. Quer mostrar que pode, que tem desejos e necessidades diferentes das dos adultos nos quais se espelhava até então. A criança busca compreender a si mesma, reconhecer seus limites e competências, arriscando fazer coisas novas, diferentes, que não fazia antes. Agora ela é autorreferente e pode falar de si mesma, usando, “eu”, “meu”, deixando bem claro o que deseja. É a famosa época das birras. Ao se propor alguma coisa ou a negar algo à criança, ela se opõe veementemente, em geral com situações “escandalosas”, de brigas, para tomar posse dos objetos que quer, ou de muita conversa para que a criança possa aderir ao que o adulto propõe. Essa oposição, não fácil de lidar porque se manifesta por meio da recusa e da reivindicação, deve ser encarada de forma positiva e vista como uma maneira de a criança buscar sua autoafirmação.

DOS 4 AOS 6 ANOS



Para saber mais sobre os aspectos do desenvolvimento infantil nessa fase da vida, assista ao primeiro episódio da segunda temporada do programa “Nota 10 Primeira Infância - 4 a 6 anos”, “Não sou mais bebê!” Depois, leia o capítulo 1 e procure compor um quadro ampliado dos referenciais teóricos que ajudam a compreender o que pensam e como respondem as crianças nessa idade. Esse é um conhecimento que, certamente, poderá colaborar para um convívio mais harmonioso entre todos.

Ao expressar o que sente e pensa, a criança se coloca em confronto com o outro. Isto é mais observável nas crianças de 3 e 4 anos e menos nas de 5 e 6 porque, se os adultos não se preocuparem tanto com estes comportamentos infantis e receberem orientação de como lidar com essa oposição, ela se dilui e perde a razão de ser.

Além disso, a criança vai ganhando novas competências e habilidades em função de sua inserção na vida social. Uma delas é ser ardilosa: ela começa a ter consciência que seu comportamento tem efeito no outro, dissimula quando sabe que fez algo errado, oferece seu brinquedo a outra criança com a intenção de que haja uma troca, para de chorar quando ninguém está olhando.

Portanto a oposição vai se transformando em sedução. A criança de 5, 6 anos quer ser admirada pelos adultos, faz graça, chama a atenção de diferentes formas, quer exclusividade. Para ajudá-la na sua expressividade ela já domina completamente seu corpo e o usa agora como maneira de expor suas competências para obter admiração: aprende a fazer acrobacias, manobras, quer ser de circo ou uma delicada bailarina. Nessa fase, costumamos brincar que a criança adora uma plateia, quer ser vista, admirada e elogiada. Às vezes, a criança pode passar por certa instabilidade emocional porque não consegue obter a aprovação total que imagina, ficando ansiosa, podendo demonstrar ciúmes, também de irmãos menores, principalmente se outra criança tem a atenção e os cuidados que gostaria que fossem para ela. Apega-se aos professores. Fica irritada e precisa ser acompanhada e compreendida por aqueles que a cercam.

As crianças aos 5, 6 anos podem demonstrar menos radicalidade, porque já desenvolveram várias competências, inclusive a de negociar, utilizando recursos da linguagem, e a capacidade de representar. Passam, então, a usar a imitação e o jogo para lidar com essa situação: imitar os adultos que admiram, reproduzir situações cotidianas prazerosas ou mesmo conflituosas.

A grande maioria das crianças não chega a radicalizar suas posições, o que seria tão típico dessa fase da vida. Frequentemente protestam para fazer o que lhes é demandado, mas fazem o que é necessário. Isso ocorre porque não está em jogo para ela fazer ou não fazer algo, mas sim discutir. Elas dominam melhor a linguagem

nessa fase, por isso querem usar os argumentos, negociar, chantagear, seduzir, enfim, lançar mão de todos os seus recursos corporais e linguísticos.

O banho é um exemplo clássico: a criança protesta muito para entrar no banho e, depois, também protesta para sair dele. Mesmo gostando, ela precisa dizer ao outro o que quer fazer no seu momento e por vezes até questionar se precisa mesmo do banho.

Nessa fase, os adultos também ficam confusos entre defender o essencial, por um lado, ou se contrapor à criança, por outro. Como refrear suas demandas sem tolher a iniciativa das crianças? Como desenvolver ao mesmo tempo a disciplina, os bons hábitos e a autonomia? Isto seria conciliável?

Tomando o mesmo exemplo, o que é mais importante: a hora de tomar banho ou tomar banho? É possível conversar com a criança para que ela perceba a necessidade de tomar banho pensando em si mesma, no seu conforto, na delícia do contato com a água, com a espuma do sabão, na valorização de sua competência de já poder banhar-se sozinha e cuidar de sua higiene.

A autonomia e a vida com regras

Apesar de a discussão e as negociações serem fontes de prazer para as crianças de 4 a 6 anos, sabemos que elas precisam de uma referência sólida dos adultos para que possam construir sua autonomia.

Quando muito pequenas, vivem num clima de anomia, desconhecem as regras da casa e os modos de ser dos adultos. Estes, por sua vez, também estão aprendendo a conhecê-las, descobrindo como é essa nova pessoa que chega. Nesse contexto, é quase natural que a criança seja colocada no centro das ações dos adultos. Mas logo ela precisa se habituar a uma rotina social, saber quais são as normas de funcionamento de sua família e de sua casa.

Na faixa etária de 4 a 6 anos, a criança vive um momento que Piaget chama de heteronomia: ela regula seu comportamento pelo comportamento daqueles que

a cercam. Portanto, os adultos precisam ser modelos para as crianças por meio da coerência, integridade e mensagens claras, que as deixem seguras daquilo que podem fazer e como devem se comportar.

A criança geralmente “obedece” os adultos porque os ama e não quer perder esse afeto, seu maior medo. Por isso “falar firme, com o coração macio”, como nos ensina Lino de Macedo, significa deixar claro que não gostou do que a criança fez, explicitar como deve fazer nas próximas vezes e, ao mesmo tempo, não colocar em jogo o afeto. Dar uma bronca com raiva é paradoxal para a criança que pode entender que o adulto não gosta dela.

Os adultos muitas vezes estão confusos, e não sabem o que devem permitir ou não. E na dúvida sobre como convencer as crianças, recorrem a ameaças do tipo “se você fizer isso eu não gosto mais de você”. Mas é importante reconhecer que essa estratégia é muito ruim para a construção da autoestima e para o desenvolvimento da autonomia.

É importante que todos os adultos que convivem com a criança tenham o mesmo posicionamento a respeito das controvérsias cotidianas, conversem antes para tomar uma posição conjunta. Assistimos, muitas vezes, aos pais discordando sobre como educar a criança. Em algumas situações as posições se polarizam: um é muito permissivo, para quem pode tudo, e o outro, muito autoritário, para quem não pode nada. A criança tende a criar situações delicadas ao colocar um contra o outro. Ela demanda seus desejos sempre àquele que é mais permissivo e que, portanto, ela sabe que vai ceder aos seus pedidos. Quando é descoberta nesse jogo, se defende e então argumenta: “mas a mamãe deixou”, “mas o papai deixou”. E o problema, então, acaba sendo dos adultos que não sabem quais limites colocar.

Já que crianças aprendem pela referência, é bem importante que os adultos estejam seguros e mantenham uma atitude coerente, pois elas são inteligentes e entendem as duplas mensagens. É o que aconteceu no seguinte caso: uma determinada família fez um combinado. Durante a semana, todos comem frutas de sobremesa no jantar e, eventualmente, nos finais de semana, é possível tomar um sorvete. Isto vale para as crianças, mas também para os adultos, ou não? Por que

os adultos podem decidir algo diferente e a criança não? Quais argumentos foram oferecidos a ela para que houvesse tal combinado? Provavelmente a questão da saúde - a não ser que seja um sorvete feito em casa, já que os industrializados têm alto teor de açúcar e gordura, portanto é preciso consumi-los com moderação. As crianças não vão entender porque essa regra não vale para todos. Por isso, é importante que valha e, nesse caso, o adulto não se sobrepõe à criança, respeitando um mesmo campo de normas de comportamento na família. Isto é especialmente válido para a rotina alimentar.

Haveria regras na família que seriam válidas só para as crianças? Possivelmente sim: crianças não podem tomar bebida alcoólica, nem mesmo para experimentar. Crianças não assistem TV depois das 20h quando só há programas para adultos. Crianças têm horários para dormir e acordar, dando conta de sua rotina diária. Não usam aparelhos eletrônicos no horário das refeições. Tais interdições são benéficas e geram tranquilidade às crianças.

Os adultos introduzem a criança no mundo social e, ao fazerem isso, ensinam um modo de se relacionar com os outros. As regras de boas maneiras continuam valendo: dizer “bom dia, por favor, dá licença, desculpe, obrigado” faz parte da convivência. Alguns valores precisam ser claros, como nunca xingar uns aos outros e, se por acaso isso acontecer, sempre deve ser seguido de um pedido de desculpas.

Todos são responsáveis pela organização familiar. Mesmo pequena, a criança pode assumir algumas tarefas. Por exemplo, arrumar a mesa do jantar, orientada pelo adulto, tirar seu prato, limpá-lo e colocá-lo na pia, arrumar a própria cama, mesmo que ainda de forma desajeitada, colocar sua roupa suja no cesto, guardar os brinquedos depois de usá-los, deixá-los fora do caminho para que ninguém tropece, colocar comida e água para o animal de estimação da família.

A criança não deve fazer isso como uma obrigação, mas para que desenvolva o sentimento de cooperação e de valorização. Se os familiares conseguirem valorizar e ressaltar o que a criança faz de bom, que ela consegue “dominar” seus impulsos e ter, cada vez mais, controle de seus atos, ela vai crescer confiante. Ela precisa de adultos que a apoiem, que possam se diferenciar dela para que não perca o controle

de situações extremas de sentimentos que vivencia. Nessa fase, é preciso definir alguns limites relacionados àquilo em que a criança ainda precisa de proteção. Ela avançou muito em relação a um bebê porque aprendeu várias coisas que não deve fazer e o motivo. Então a orientação dos adultos precisa ser mais seletiva e prioritária, focando o que verdadeiramente a criança não deve fazer, porque fere os princípios da família e da convivência social. Se os pais tiverem claros para si mesmos esses princípios, será fácil colocar limites de forma equilibrada.

A família educadora

Estar em grupo, conviver, brincar com outras crianças é a atividade central dessa faixa etária, não só com os colegas da escola, mas crianças da comunidade, primos, filhos de amigos dos pais etc. No Brasil, em função da nova legislação, toda criança de 4, 5 e 6 anos vai à escola pelo menos por um período. Nessa idade, as crianças gostam de estar com outras crianças, aprender coisas novas. Além disso, já são mais autônomas e desenvoltas, de forma que a ida à escola costuma ser mais tranquila e até desejada por elas.

Ir à escola coloca para as crianças inúmeros desafios como, por exemplo, se iniciar na auto-organização e nos preparativos para o dia, levando em conta tudo o que vai fazer com os colegas e com a professora.

Cuidar da rotina da criança é importante porque é fator de segurança para ela. Na escola, ainda mais. Para a criança tudo é inaugural: a escola, dormir na casa de um amigo, fazer uma viagem de ônibus ou de avião, ações que saem da rotina e que podem gerar insegurança e instabilidade. Por isso é importante preservar ao máximo esses momentos das crianças.

Na rotina deve haver muitas situações de cuidado. Aprender a cuidar de si mesma é bastante desafiador para a criança, exige tempo aprender a vestir-se sozinha, abotoar a blusa, tirar a roupa, tomar banho, escovar os dentes, pentear-se, amarrar seus sapatos. Todas essas atividades têm procedimentos que facilitam o cotidiano. E, ao mesmo tempo, favorecem a capacidade de aprender a escolher e decidir.

“Que roupa vou usar hoje?”. A roupa tem que se adequar ao clima e à atividade (tem roupa de sair, de brincar, de ir à escola). “Vou prender o cabelo ou deixar solto?”. “Hoje eu quero ser um leão! Vou me vestir de leão!”. Estes pensamentos deixam as crianças ocupadas e por isso elas levam mais tempo para se arrumar, bem mais do que os pais gostariam, gerando alguns conflitos. Se preparar para sair, seja para ir à escola ou passear, por vezes é tenso em função do descompasso dos ritmos de crianças e adultos. É importante ter paciência. Deixá-las fazerem sozinhas é precioso, e é essa a idade mais produtiva para se aprender.

Essas atividades também são permeadas de questões sociais: a criança vai ao banheiro sozinha, faz sua higiene pessoal, mas só isso não basta. Ela precisa aprender a deixar o banheiro em condições de uso para a próxima pessoa. E, ainda, a cuidar do meio ambiente, dando a descarga suavemente, fechando a torneira, não desperdiçando água e apagando a luz. São muitas informações ao mesmo tempo, que se aprendem fazendo, na ação. Não adianta ler livrinhos sobre isso, desenhar a respeito. A criança, de forma orientada, acompanhada e apoiada em suas conquistas, principalmente por seus pais, tem de protagonizar essas iniciativas.

Nessa idade, certamente as crianças se alimentam sozinhas e precisam de tempo para isso também, tanto em casa como na escola. Partilhar refeições com a família é um aprendizado que se inicia cedo. Servir-se, aprender a escolher o quanto vai comer, decidir entre diferentes opções. Como manejar os utensílios, os talheres, o guardanapo, como cortar um bife e comer espaguete.

As crianças praticamente já saborearam a maioria dos alimentos e construíram seu paladar, que agora se amplia. Para algumas ele é mais eclético, para outras, mais seletivo. Quanto e como comer são aprendizagens dessa fase da vida em que a criança conquista autonomia para fazer tudo isso por si só. Ela precisa ser respeitada em seu sinal de saciedade, porque está aprendendo a conhecer seu corpo e a quantidade de alimentos que a satisfaz. Quando ela diz que não quer mais, é bom incentivá-la, mas não insistir, respeitando seu momento.

A formação de hábitos se dá na família, mas é ampliado pela escola. A forma como os relacionamentos à mesa acontecem é bastante significativo para as crianças.

O que e como os pais comem servem de referência para elas. Procurar fazer das refeições um momento tranquilo, de troca e de partilha, é uma boa forma de promoção da saúde, de se evitar obesidade e aprender a cuidar de si. É preciso tomar cuidado para que determinados procedimentos prejudiciais não se tornem hábitos, como substituir alimentos por lanches sem valor nutritivo ou pular refeições.

Um dos modos de a família se aproximar da escola é por meio da conversa diária com as crianças, que vão assim se habituando a contar como foi seu dia e o que mais marcou. Tais conversas são importantes para que de fato se sintam ouvidas. Em casa, elas têm muitas oportunidades de participar dos diálogos dos adultos, aprendendo a interagir nos contextos vivenciados por sua família.

Contar aos pais o que fez na escola ou como passou o dia na casa da avó é interessante na medida em que o adulto possa ouvir com interesse genuíno, num intercâmbio de ideias e interação que considera a fala do outro, favorece que a criança vá aperfeiçoando o seu relato, mostra que o que ela fala é importante e a ajuda a organizar seu pensamento para que seja capaz de relatar um acontecimento de forma compreensível, ajustada no tempo e no encadeamento dos fatos.

Por outro lado, ouvir de seus pais algum caso que aconteceu durante o dia, a descrição de um prato que comeram, o que observaram na cidade no trajeto até o trabalho, pode ser interessante para a criança que, além de aprender a relatar, percebe que seus pais também têm atividades enquanto ela realiza as dela. Conversar sobre as experiências e os sentimentos envolvidos, ajudando a criança a refletir sobre suas vivências, é um bom mote para conversas.

Debater em família algum assunto contundente, como a crise hídrica na região Sudeste, traz elementos novos, com diferentes nuances, para a criança expressar uma opinião. Mesmo que ela misture realidade e fantasia (o Super-Homem vai soprar a nuvem de chuva sobre a represa), a opinião tem de ser considerada para que a criança sinta que ela tem algo a dizer sobre o tema, a partir de suas competências e possibilidades. Talvez o Super-Homem não consiga, mas poderíamos inventar uma máquina que o fizesse, não é mesmo?

Quando família e comunidade estão integradas, o mundo se expande e a criança se sente em casa, acolhida por todos. A comunidade também cuida e educa e assim suas crianças aprendem que cuidar faz parte da vida. A comunidade protege a criança e se protege dela porque sabe que ela traz o novo em si mesma, traz a revolução, a transgressão à norma familiar estabelecida.

No vídeo “Minha escola”, o terceiro episódio da temporada, essa premissa fica clara quando a família que vive e trabalha no quilombo diz “que todo mundo cuida de todo mundo aqui, seja adulto ou criança”. É preciso vigiar e ajudar a criança a ter uma relação com o mundo ciente de seus direitos e deveres. Olhar pra frente com olhos de esperança pelo futuro que virá e que está sendo construído hoje, com ela.





**Conversando
com
educadores**

É bastante comum o estranhamento da escola com relação às diferentes famílias, como as que têm arranjos não convencionais - famílias de homoafetivos ou de mães muito jovens que ainda vivem com seus pais, por exemplo. Parte desse estranhamento vem da falta de informação, de crítica sobre o que realmente é importante, constitutivo do vínculo familiar e necessário às crianças. A ausência de reflexão sobre essas questões pode omitir o preconceito e, algumas vezes, até a discriminação de algumas famílias. Enfrentar esse desafio é uma das tarefas dos educadores.

O conjunto vídeo e texto traz subsídios para alimentar esse debate. Sugerimos iniciar a conversa com uma pesquisa na comunidade do entorno da escola, que frequenta a instituição. O propósito é mapear os tipos familiares, seus arranjos, localizando, em cada núcleo, o principal ponto de contato da família com a escola, ou seja, um potencial parceiro.

Depois da pesquisa, os educadores podem assistir ao vídeo e, em seguida, ler o texto que o acompanha, procurando estabelecer relações entre os casos apresentados e a realidade das famílias da comunidade escolar. Uma troca de visões, mediada pelos referenciais teóricos apresentados pelo texto, vão construindo, pouco a pouco, a base para a ampliação do debate. Espera-se que esse material sirva de apoio às reflexões sobre como apoiar a educação das crianças, não competindo ou rivalizando com as famílias, mas, ao contrário, integrando cuidados e complementando ações.

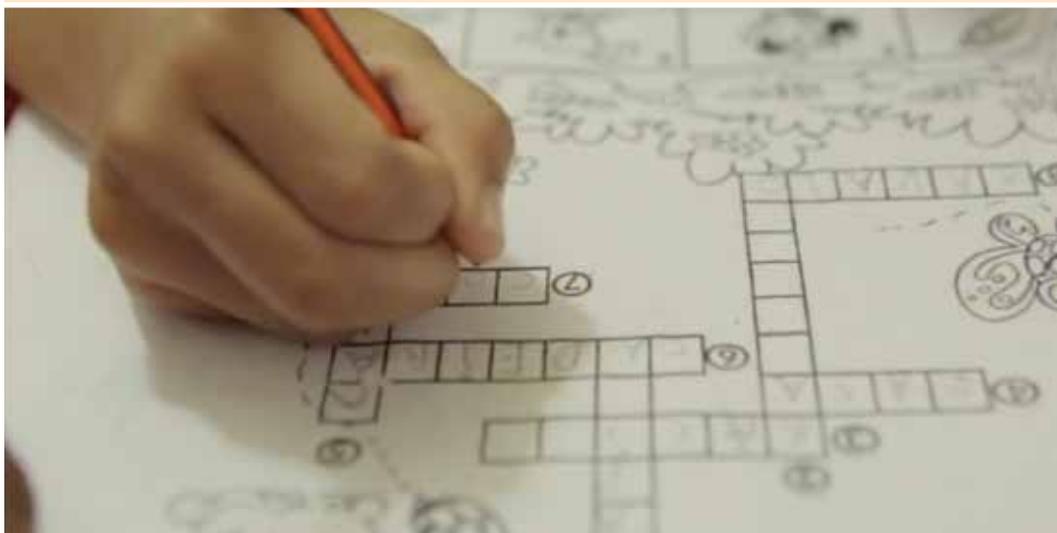
Conversando com pais

O vídeo e o texto podem ser usados conjuntamente com um grupo de pais em qualquer ocasião, mas especialmente no ingresso das crianças na escola de Educação Infantil ou no início do ano letivo da turma de 4 anos. Isso porque já sabemos que são inúmeras as transformações que vão ocorrer com as crianças nessa fase, até os 6 anos. Os pais de crianças precisam saber que podem vivenciar momentos de enfrentamento, de discussões acirradas, de manifestações de teimosia e de birra. Conhecer um pouco do desenvolvimento infantil tende a tranquilizá-los com relação às respostas dos filhos, sabendo que tais comportamentos são normais e até esperados. Diferentemente do que muitos pensam, essas manifestações naturais não indicam o fracasso das famílias. Tendo isso em mente é possível definir intervenções mais coerentes e mais de acordo com os propósitos educativos e o sentido da formação moral das crianças. Os materiais também servem de subsídios a uma roda de conversa com todas as famílias da escola, para que conheçam os diferentes arranjos familiares, a experiência de cada um e possam encontrar semelhanças e diferenças do ponto de vista dos problemas que frequentemente enfrentam no processo de educação de seus filhos.



REFERÊNCIAS

- BRAZELTON, T.B. Momentos decisivos do desenvolvimento infantil, Martins Fontes, São Paulo, 2002.
- HOLDITCH, Leslie. Compreendendo seu filho de 5 anos Imago, São Paulo, 1992.
- MILLER, Lisa. Compreendendo seu filho de 4 anos, Imago, São Paulo, 1992
- ORTIZ, C.; CARVALHO, M.T.V.; Interações: ser professor de bebês - cuidar, educar e brincar, uma única ação. Coleção Interações. Blucher. São Paulo, 2013.
- PIAGET, J. O julgamento moral na criança. Summus, São Paulo, 1994.
- SARTI, C. A. Famílias enredadas in ACOSTA, A.R; VITALE, M.A.F. (ORG.) Famílias: Redes, Laços e Políticas Pública. IEE-PUC-SP: CEPAM; Fundação Konrad Adenauer, CENPEC e UNICSUL, 1992.
- STEINER, Deborah. Compreendendo seu filho de 6 anos Imago, São Paulo, 1992.
- VYGOTSKY, Lev S. Pensamento e da linguagem. Martins Fontes, São Paulo, 2001.
- WALLON, H. Do Ato ao pensamento: ensaios de Psicologia Comparativa. Nova Alexandria, São Paulo, 1975.





**MINHA ESCOLA:
CONVIVER E APRENDER
NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR**

O vídeo *Minha escola*

Este texto acompanha o terceiro episódio da segunda temporada do programa “Nota 10 Primeira Infância - 4 a 6 anos”, intitulado “Minha escola”. Antes de explorá-lo, assista ao vídeo, cujo propósito é abrir as portas da pré-escola para conhecer o que as crianças fazem lá. Ele está dividido em três partes.

A primeira traz a voz de adultos pensando a escola para as crianças. Faz uma provocação sobre o papel da escola, entrevistando pessoas na rua, convidadas a refletir sobre algumas questões polêmicas: para que serve a Educação Infantil? O respeito aos outros deve ser ensinado na escola ou na família? Criança tem de obedecer aos professores? E a lição de casa na Educação Infantil, é importante?

Nesse bloco, especialistas enfocam a importância de aprender a conviver e a cuidar das relações. A provocação nos leva a pensar que a ação de educar em um coletivo de crianças é diferente da educação familiar.

O segundo bloco é marcado pela voz dos protagonistas: começa com as crianças escrevendo na lousa e dizendo o que fazem na escola. Depois desses depoimentos, especialistas e professores procuram desvendar o modo como as crianças pensam, os assuntos pelos quais se interessam, as perguntas que fazem. Também discutem como as práticas escolares podem favorecer esse modo de pensar e ampliar o mundo das crianças. Isso é feito no contexto da diversidade cultural e o papel que a escola tem nas diferentes realidades brasileiras, como a infância guarani. É nessa abordagem, por exemplo, que se apresenta certo aspecto conservador da escola e seu importante papel na transmissão e manutenção das tradições e cultura de um povo.



O terceiro bloco mostra as crianças brincando e traz os comentários de especialistas que ajudam a ampliar a compreensão sobre a escola de Educação Infantil como um lugar onde se pode também brincar e se expressar, não só na atividade plástica, mas, também, na conversa, na organização dos espaços das brincadeiras etc.

O vídeo é o primeiro passo para um debate sobre o diferencial da escola de Educação Infantil com relação à escola de Ensino Fundamental, e o papel dessa instituição no desenvolvimento pleno das crianças, enfrentando alguns dos principais desafios do mundo contemporâneo.



DEBATE

A escola em debate

Para que serve uma escola de Educação Infantil? O que a diferencia da escola de Ensino Fundamental? Cidadãos comuns, pais, professores e crianças compõem um panorama de diferentes ideias sobre a escola de Educação Infantil e seu papel na vida das crianças e na sociedade. Tais ideias surgem das provocações feitas aos entrevistados na rua: está certo dizer que a criança deve obedecer aos professores? Uma criança de 4 anos que frequenta a escola deve levar lição para casa? E o respeito aos demais, é ensinado na escola ou na família?

As opiniões expressas no vídeo em muito espelham o que as pessoas pensam, de modo geral. Há muito mal-entendido sobre a especificidade desse lugar de infância: para alguns, a instituição pré-escolar tem a função preparatória para a escola formal e a vida responsável, antecipando em forma e conteúdo a escola de Ensino Fundamental. Para outros, a escola infantil é lugar de socialização, da formação básica e do aprender a conviver, que é, hoje, um dos maiores desafios do homem contemporâneo.

Os exemplos de organização de espaço e de atividades parecem comuns a diferentes realidades. Em outros casos, contrastantes: vemos propostas pedagógicas bastante estruturadas nas quais as crianças têm pouco a contribuir, mas também ambientes promotores do encontro, do exercício do pensamento, da brincadeira e das demais atividades infantis. Nesses diferentes contextos, estão as crianças, divididas entre o que elas escutam falar sobre a escola e o que de fato vivenciam no cotidiano com os colegas.

O tema é polêmico e uma boa forma de enfrentá-lo é informar-se mais a respeito, refletindo sobre os diferentes posicionamentos. A partir do vídeo é possível reconhecer o que o senso comum entende que é Educação Infantil e a opinião de alguns especialistas. A leitura deste texto amplia a discussão, tomando por base os direitos das crianças e a atual legislação do País, que define o papel da instituição e dá diretrizes para a elaboração de propostas pedagógicas mais adequadas aos atuais dilemas e desafios da infância brasileira.

A história da Educação Infantil no Brasil é recente: somente no final do século passado, a legislação brasileira finalmente reconheceu o papel dessa etapa educativa na formação global da criança. Hoje, a Educação Infantil compreende a primeira etapa da Educação Básica para crianças de 0 a 6 anos, sendo parte do sistema educacional brasileiro. Trata-se de uma vitória importante, resultado de anos de luta não só de educadores como também de mulheres que conquistaram um lugar no mundo do trabalho e passaram a exigir segurança e educação para seus filhos, durante sua ausência.

Em 2009, o Brasil deu um passo essencial ao fixar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, um documento que deverá, a médio e longo prazo, balizar alguns direitos da criança pequena a uma educação de qualidade. Além disso, reconhece a especificidade das instituições de Educação Infantil nos diferentes contextos, tal como a educação no campo, indígena e quilombola, reforçando a ideia de que o desenvolvimento e, conseqüentemente, a educação, são resultados de processos socioculturais.

No entanto o documento traz uma visão de criança e de escola de Educação Infantil que está longe de ser um consenso na opinião de pais e comunidade. Este texto, associado ao vídeo “Minha escola”, coloca em discussão diferentes opiniões de leigos, pais, educadores e outros especialistas, levantando mal-entendidos sobre a instituição de Educação Infantil e problematizando alguns dos principais mitos na área. A seguir, um convite à reflexão sobre o que deve ser a escola das crianças, nos dias de hoje.

Para que serve a Educação Infantil?

Todo mundo tem uma resposta a esta pergunta. Para meninos e meninas, a escola é algo que lhes é transmitido por meio da experiência dos adultos que um dia a frequentaram. Mas é também um lugar de afeto, um ambiente específico onde ocorrem atividades diferentes das que eles vivem em casa ou em qualquer outro ambiente.

Para os adultos, comumente, a escola é vista como lugar para estudar. É onde se deve obedecer ao professor, aprender a esperar, cumprir regras, ter tarefas e deveres, como a lição de casa. Há quem veja valor na responsabilidade e o dever que a escola impõe: “a criança está na escola porque tem que estar, não porque é divertido e gostoso”, diz um cidadão entrevistado na rua.

Mas o que se poderia aprender nesse lugar estranho onde se está porque é preciso? Há quem afirme, por exemplo, que o papel da Educação Infantil é preparar para a vida futura. Parece uma ideia bastante razoável já que a escola tradicionalmente assume uma função adaptativa e conservadora. Mas isso não precisa ser sempre assim. Diante dessa afirmação podemos ainda pensar: por que a urgência em preparar crianças desde já? O mundo que nós, adultos, estamos construindo para as crianças será tão competitivo que exigirá delas um preparo cada vez mais precoce? Por outro lado, o que nós sabemos sobre o futuro num mundo que muda na velocidade que temos visto? Enquanto esse futuro não chega, o que fazer com o presente das crianças?

Outros acham que a escola precisa dar respostas. Mas por que ter respostas prontas parece mais urgente do que ter boas questões? Num mundo cada vez mais complexo, o que importa mais: a informação ou um pensar sobre a informação? E quem ensina uma criança a duvidar, se intrigar, perguntar?

Já entre pais indígenas, a representação do que poderia ser uma escola é outra. Para eles, a instituição educativa cumpre um importante papel na inclusão de seus filhos num mundo estrangeiro: a escola existe para que todos possam aprender a lutar.

Bem se vê que o assunto é polêmico e longe de ser consensual. Refletir sobre o papel da instituição de Educação Infantil é tarefa das mais urgentes para educadores e pais, parceiros na jornada de educar crianças.

Uma das ideias mais fortemente referidas à escola é o ensino. E se escola é o lugar de aprender, o professor é aquele que ensina, ao menos tem sido, tradicionalmente. Ensinar, em seu sentido etimológico, implica em *en-signar*, apontar signos. Que signos seriam esses? Os signos de uma cultura, de modos de agir e pensar, substrato para a compreensão do mundo e elaboração da própria existência.

Que signos estão sendo apontados às crianças em suas escolas? Cotidianamente os professores atuam sob pressão, precisando atender a inúmeras demandas: transmitir valores, tratar da diversidade, de temas urgentes na contemporaneidade, atender à interdisciplinaridade, valorizar as situações lúdicas, entre muitas outras. Mas quando essas demandas surgem como obrigações, descontextualizadas, funcionam como palavras de ordem ou slogans pedagógicos com pouco sentido para os professores. Se não fazem sentido para os professores, provavelmente também farão pouco sentido para as crianças. Recuperar o sentido da escola é urgente, afinal, aquilo que convencionamos chamar de “rotina pedagógica” envolve um precioso e insubstituível tempo de existência das crianças.

Muitas das propostas pedagógicas e materiais didáticos voltados à Educação Infantil revelam a tendência de apresentar conhecimentos de modo simplificado e parcelado, imaginando que as crianças são incapazes de ir a fundo, como se não tivessem recursos próprios para pensar, elaborar a seu modo os dramas que vivenciam, as narrativas e hipóteses que expliquem o mundo complexo no qual estão imersas. Na tentativa de tornar projetos e atividades mais atrativos, não é raro que se busquem pretextos, muitas vezes artificiais, como se o conhecimento, em si, não fosse altamente motivador para crianças. Como se não tivessem curiosidade e direito de pensar a Matemática com seus números altos; as histórias com seus vocabulários complexos; a Ciência com suas perguntas tantas vezes sem respostas etc.

À criança parece que tudo falta, mas, curiosamente, ao mesmo tempo é a ela que cabe a redenção do mundo que nós, adultos, criamos para nós mesmos. Chama a atenção a tendência de focar comportamentos moralistas desde as conversas cotidianas até a leitura de histórias, o uso de “palavras mágicas” para demonstrar boa educação, entre outras propostas. Parece que se quer investir na profilaxia dos costumes desde a infância: ensinam-se as leis do trânsito com a justificativa de se aprender a respeitá-las desde cedo, contribuindo assim para um trânsito melhor no futuro. Incentiva-se o cultivo da horta porque é preciso combater a obesidade e comer coisas saudáveis. Apresenta-se o mundo das profissões desde cedo para que já possam pensar os diferentes papéis, e assim por diante. A depender de tais

iniciativas pedagógicas, poderíamos apostar num futuro ideal onde ninguém mais engordaria, nem fumaria, nem teria o carro multado. Como se fosse possível e bom para as crianças assumirem essa responsabilidade desde cedo, sem pensar que enquanto se previne as mazelas do futuro, deixa-se de lado a criança de hoje, seus desejos e projetos tão prementes.

Essa é uma visão tão presente que, muitas vezes, se perde de vista a criança como sujeito de seu tempo e dos próprios processos de aprendizagem. Quem são essas crianças que temos hoje na escola? Como falam, do que gostam, como se expressam? Quais são seus hábitos, seus jogos favoritos nos diversos momentos, em casa, na rua, na escola?

O desafio nesse contexto é construir com as crianças experiências que verdadeiramente legitimem a cultura infantil nos dias de hoje e criem para a criança múltiplos campos de significação, de produção de sentidos.

Repensando a escola de Educação Infantil

É possível encontrar um ponto de partida para se decidir sobre o que se deve apontar às crianças no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Segundo essas diretrizes, toda proposta pedagógica deve se guiar pelos seguintes princípios:

“Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.”

(Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Resolução CNE/CEB nº 05/09 artigo 6º)

Tais princípios tornam-se concretos no cotidiano de crianças que usufruem, em um ambiente educativo, diferentes práticas sociais próprias de sua cultura. Tais práticas, segundo as Diretrizes, devem garantir a todas as crianças experiências que¹:

- promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espacotemporais;
- ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à Natureza;
- promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

1. Fonte: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Resolução CNE/CEB nº 05/09

- promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Tais experiências são, portanto, pontos de partida para a escolha de práticas educativas que vão compor a proposta de uma instituição de Educação Infantil no Brasil. Entre o que a escola pode oferecer e o que de fato será oferecido, há um caminho a ser construído, o que só é possível pelo trabalho intencional, crítico e cuidadoso de um professor que encontra sentido no que faz.

REPENSANDO A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL



Acesse as Diretrizes Curriculares e outros documentos referenciais da Educação Infantil no site do Ministério da Educação e Cultura (MEC):

<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12579-educacao-infantil>

O que a escola tem a aprender com a criança?

As Diretrizes Curriculares oferecem um referencial externo sobre o qual se pode erguer objetivamente todos os propósitos e conteúdos curriculares. Mas isso não pode se reduzir a um conjunto de preceitos pré-programados, impondo-se a singulares experiências infantis nos seus contextos tão especiais. Conhecer as crianças, suas formas de expressão e o modo como elas contribuem para o avanço dos projetos coletivos exige do professor muita sabedoria e dedicada escuta.

Mas o que significa, afinal, o chamado interesse das crianças? Aquilo que se convencionou a chamar de “interesse”, embora esteja bastante associado à Escola Nova e, até hoje, ao que há de mais moderno em orientação educacional infantil, não tem nenhuma novidade. Tal ideia vem sendo construída historicamente há muito tempo. No século XVIII, Rousseau já afirmava que as crianças pensam diferente do adulto e defendia práticas educativas que favoreciam que elas próprias pudessem explorar o mundo de acordo com suas necessidades.

Decroly, no século XIX, entendia que as crianças eram dotadas de aptidões naturais para se desenvolver e conhecer tudo o que o mundo pudesse apresentar e o que fosse de seu interesse. Para ele, as quatro necessidades humanas principais são comer, se abrigar, se defender e produzir. Dessas, decorreriam os centros de interesse que permitem que as crianças possam escolher o que querem aprender. A ideia dos centros de interesse desenvolvida por Decroly é bastante complexa, passou por várias reelaborações até configurar-se mais precisamente em cinco campos de exploração temática: a criança e o corpo humano; a criança e a vida animal; a criança e a vida vegetal; a criança e os minerais; a criança e a comunidade. As experiências em tais campos deveriam permitir a elas aprender a observar, a associar espaço e tempo e a experimentar.

Mas, o que seria interesse das crianças para esses autores? Para ambos, a resposta estava na Natureza: a necessidade é que gera o interesse e é ele que leva ao conhecimento.

Na mesma linha, Fröebel desenvolveu a proposta dos “complexos de interesse”. Mais tarde, foi Freinet, que também afirmou que a criança é quem deveria conduzir o adulto e escolher o que aprender. Ele propôs um novo método: a organização dos cantinhos de atividades específicas permitiria à criança explorar conteúdos ligados aos centros de interesse.

Atualmente, a partir de estudos do campo vygotskiano, tem-se assumido o papel preponderante das interações sociais na apropriação de instrumentos diversos, dentre os quais a própria linguagem. Essa perspectiva nos permite pensar que os interesses seriam também socialmente constituídos. A cultura informa as crianças e elas, na tentativa de se relacionar com seus objetos, buscam respostas que estão nesse campo, movimento que fomenta o trânsito de conteúdos externos, do mundo para a escola. Por outro lado, há também a construção social de interesses que se inscrevem na história de um grupo que compartilha a convivência no dia a dia, o que faz com que cada grupo de crianças seja sempre singular, inédito para seu professor, ainda que elas estejam na mesma faixa etária e pertençam à mesma comunidade.

Nesse cenário, o professor também é parceiro nas interações, exercendo o importante papel de mediação. Ele assume a tarefa fundamental na ampliação dos horizontes das crianças e é um dos principais desafios da profissão criar e ampliar as condições de suas escolhas. Afinal, só é possível escolher o que se quer saber mais, quando já se sabe bastante! Escolhe quem conhece muito, quem tem várias possibilidades entre um repertório de tantas coisas.

Um professor pode decidir sobre um projeto tomando como base muito do que ele sabe sobre as crianças de sua turma: as características da faixa etária; do entorno cultural, da comunidade; o histórico das aprendizagens anteriores; as expectativas de aprendizagem futuras em função do currículo da escola e de sua proposta pedagógica; o conhecimento de mundo que o professor carrega em sua bagagem cultural, suas informações etc. Então, considerando tudo isso, o professor pensa o projeto que melhor pode atender ao grupo de crianças em seu percurso de aprendizagem. Ainda assim, deve estar sempre aberto. É fato que cada novo grupo de crianças traz consigo novos ventos que levam ao desconhecido. Há sempre algo insondável no encontro entre crianças e adultos. Faz parte da graça de ser professor tecer uma nova história a cada ano, surpreender-se e aprender com as crianças.

O que a criança tem a aprender na escola?

É na tessitura do dia a dia que entremeia histórias da escola e as histórias individuais das crianças, cuidados de professores e de famílias, de currículo e experiência, que meninos e meninas vão encontrando sentidos para tudo o que realizam. Na escola, eles têm experiências pessoais e sociais fundamentais para a constituição da identidade, da autoimagem e do modo como vão se relacionar com o mundo, incluindo as pessoas. São exemplos:

1. A confiança

Sabemos que existe uma profunda relação entre o cuidado e a Educação. E isso não se resume ao aspecto físico, como o aprendizado das rotinas de higiene pessoal, do descanso, dentre outros. O cuidado do professor também está presente nas mais delicadas ações do cotidiano: no modo como ele toca a criança; como olha nos olhos nos momentos de intimidade; como a contorna em seus braços acolhendo o choro; como escuta a criança que quer falar aos amigos na roda de conversa; como apoia sua expressão e lhe assegura o espaço de fala; como escolhe carinhosamente um belo texto para encantar pelas palavras, atendendo aos pedidos das histórias favoritas; como observa as condições do parque antes de iniciar uma brincadeira, conferindo as instalações que garantam segurança para todos. A relação de cuidado do professor constitui a experiência afetiva da criança e lhe aponta signos do amor, do respeito, da dignidade e da confiança. Elementos que ela vai procurar nas demais relações afetivas que ainda irá travar, ao longo de toda a vida.

2. O cuidado do outro e o papel do amigo

A relação de cuidado do professor bem como a sua intenção de provocar interações de qualidade, também aponta para as crianças os signos do cuidado do outro. Favorece a identificação que é condição da solidariedade, valor tão importante e cada vez mais necessário no mundo em que vivemos. Nos conflitos do dia a dia, nos

acidentes de percurso e mal-entendidos tão comuns do convívio grupal, a criança pode encontrar, quando bem orientada pelo professor, a situação ideal para refletir sobre como é estar no lugar do outro, imaginar o que ele sente.

É na escola que frequentemente as crianças encontram a primeira oportunidade de constituir amigos. Brincar de bolinha de gude, casinha, correr, arrumar a sala; dividir o lanche: para cada ocasião, um amigo. Conhecer as diferenças, os gostos e interesses de cada um, dá às crianças as pistas de quem pode ser melhor companheiro para cada tarefa, brincadeira, fim de semana. A experiência do melhor amigo muitas vezes é resultado desse feliz esforço, tão caro a crianças. Dormir na casa do amigo, encontrá-lo no final de semana, trocar brinquedos são para elas verdadeiras provas de amizade, implicando em amor construído, confiança testada nos tantos segredos e acordos que podem durar por toda a vida. A escola que favorece os momentos de brincar livremente no parque, que sustenta o tempo para o exercício da parceria e da amizade, que promove encontros na escola e facilita os encontros fora dela, contribui para o enriquecimento da vida social da criança e para o usufruto dessa coisa boa que é ter um amigo com quem partilhar assuntos de crianças.

3. A superação dos conflitos e a descoberta da força e da fraqueza

Em um ambiente coletivo, nem sempre será possível fazer ou ter o que se deseja a qualquer momento. Os conflitos de interesses são inevitáveis. Em um ambiente controlado por regras prontas e rígidas, há pouco espaço para algo além da simples obediência. Mas numa instituição educativa que prima pelos aprendizados sociais, os conflitos são excelentes situações que demandam das crianças muita problematização, conversas, acordos, desculpas, combinados e superação. São atitudes que formam o comportamento ético, dando a elas firmes balizas para se orientarem na vida futura tanto quanto no presente, favorecendo um melhor relacionamento e ampliação do circuito de amizades.

É na escola que as crianças poderão viver, por comparação aos outros, as vitórias, os jogos, o sucesso dos talentos, a conquista de habilidades. Da mesma forma, é também na escola que passam a se medir pelos colegas e reconhecer com mais precisão seus pontos fortes e fracos, o que sabem fazer melhor que o amigo e para o que necessitam de ajuda. As descobertas das potencialidades e das fraquezas são construções coletivas, que permitem a cada um se regular em todas as ações, procurando interações que melhor lhe favoreçam.

4. O gosto por aprender coisas novas

Ao contrário da escola que, na maior parte das vezes, traz respostas prontas para tudo, a escola de Educação Infantil deve se comprometer com o propósito de criar ambientes investigativos, o que se conquista não apenas com bons materiais, mas, principalmente, com a atitude de incentivar as inquietações, de provocar problemas para as crianças resolverem, de incentivar a busca de soluções, a construção de hipóteses e o gosto por descobrir e aprender, sempre.

5. A gestão do tempo

Um dos valores mais fundamentais do homem contemporâneo – senão a única coisa que de fato tem valor –, é o tempo. Sobretudo nos meios urbanos, vivemos a angústia de um tempo que nos parece escapar, deixando para trás tarefas que nunca conseguimos vencer. Estamos sempre correndo atrás do tempo, procurando alcançar, acertar, conquistar. E as crianças, como vivem seu tempo? A rotina pedagógica que determina os fazeres das crianças no cotidiano não deve ser vista como um simples instrumento de organização do tempo. Há implícito nela um pensamento e um valor. Em todos os contextos, seja no meio urbano, no campo, é importante reconhecer que o tempo previsto na rotina escolar não é apenas burocrático ou cronológico, ao contrário, é tempo de vida. Portanto, é parte da responsabilidade ética do professor ajudar as crianças a melhor aproveitar o tempo de que dispõem,

aprendendo a fazer escolhas e sustentando-as. Decidir sobre o que brincar a partir de uma diversificada oferta; definir o quanto dura sua atividade de pintura ou desenho, do início ao fim, são exemplos que podem parecer corriqueiros, mas que envolvem conteúdos atitudinais fundamentais à formação pessoal e social. Para que isso seja vivido pelas crianças, é importante que a escola trabalhe com rotinas menos rígidas e tempos mais abertos a experimentações infantis. Equação difícil de resolver num mundo em que a produtividade tem sido fortemente marcada pela quantidade em detrimento da qualidade. Inverter esse movimento é desafio do homem contemporâneo, o que também se apresenta desde a Educação Infantil.

A GESTÃO DO TEMPO



A função mais importante do tempo não é cronológica e sim simbólica. O tempo guarda memórias, histórias, sentimentos do tempo já vivido e as projeções para um tempo que ainda vai chegar. O que será das crianças nesse futuro que nos parece tão próximo? O que elas pensam sobre a passagem do tempo e sobre o que será o amanhã? Para refletir sobre estas questões, assista ao último episódio, “Meu futuro”, da segunda temporada do programa “Nota 10 Primeira Infância - 4 a 6 anos”, e leia o capítulo 5 deste livro.

6. A vida social, festas e eventos

As crianças compreendem a graça da vida social muito cedo, ainda no domínio da própria casa quando, por exemplo, visitam avós, primos etc. Mas a entrada na escola, para muitas crianças brasileiras aos 4 ou 5 anos, enriquece esse movimento. Além de todas as festividades e eventos que a escola promove, e que constam do calendário anual, há também as comemorações entre amigos, os aniversários, os encontros. A escola que já tem a tradição de organizar festas e eventos pode aproveitar esses momentos para partilhar com as famílias um modo de usufruir o tempo do lazer, do bem-estar, da convivência que só se justifica pelo prazer do encontro.

Todas essas experiências de vida, que implicam a construção de um lugar no mundo, a conquista e manutenção de relacionamentos, os modos próprios de se expressar, sejam ideias ou sentimentos, são fundamentais na formação de uma pessoa desde cedo. Aprendizagens resultantes do convívio com adultos e outras crianças e da imersão em experiências culturais. A escola de Educação Infantil é uma das principais agências mediadoras dessas experiências que podem ocorrer nas rotinas ou programações pedagógicas. São vivências típicas dessa organização:

1. Conversar

O reconhecimento da criança como sujeito falante desde muito cedo, nos leva a defender a expressão oral como conteúdo fundamental na educação de crianças. Criança precisa conversar com adultos da instituição educativa, com outros adultos da comunidade, conversar entre elas mesmas. A roda de conversa é uma situação de comunicação vivenciada num coletivo e, portanto, precisa preservar uma real interlocução entre vários sujeitos. Rodas de conversa, quando não valorizadas por um planejamento cuidadoso, acabam caindo na rotina, no pior sentido do termo: ficam monótonas, sem graça, vazias e não são raras as vezes em que vamos para a roda sem saber ao certo o que fazer com as crianças.

Para que se possa adotar uma perspectiva interessada e investigativa das respostas das crianças é preciso aceitar o fato de que tudo o que elas dizem e fazem têm um porquê, têm um sentido. Precisamos recuperar a curiosidade frente ao desconhecido, o desejo de compartilhar uma forma própria de raciocinar e tomar as crianças como interlocutoras de fato. Assim, o adulto que acompanha a criança no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, além de olhar para ela também precisa ouvir o que tem a dizer. Reconhecer no “delírio do seu verbo” quando diz coisas que nós, adultos, não compreendemos, o sincretismo que matiza suas ideias e pensamentos e que torna suas palavras tão próximas das do poeta².

2. Manoel de Barros

É da responsabilidade do professor socializar as vozes das crianças, dar visibilidade aos tantos modos de se comunicar, criar contextos para que as conversas sejam as mais interessantes e enriquecedoras possíveis. É ele quem pode ampliar o universo discursivo de um grupo, de levar assuntos sobre os quais se possa falar, ideias para partilhar, perguntas para as quais as crianças ainda não têm respostas. Ao alimentar as conversas infantis, o professor também contribui para que a criança desenvolva outras formas de pensar o mundo, evitando restringi-la apenas às próprias elaborações sincréticas.

2. Ouvir histórias

Quando organizamos uma roda, nos sentamos com as crianças ou as fazemos ninar ao som do “era uma vez”, estamos ajudando-as a constituir sua memória, o sentido de ouvir histórias pelas palavras de um adulto afetivo, além do enriquecimento de seu próprio repertório. Inserimos todas elas numa das mais importantes tradições do povo brasileiro.

As histórias estão ligadas a crianças há muito tempo. O ato de ouvir histórias é, em si, carregado de antigos significados, vindos de muitas gerações passadas. No Brasil, por exemplo, esse hábito sempre existiu na tradição de muitos povos indígenas e seus ensinamentos mitológicos. Também entre os negros que chegaram ao País, trazendo enorme repertório de histórias, nas bocas das pretas velhas que andavam de engenho em engenho cuidando dos meninos brancos da Casa Grande.

Além da riquíssima herança deixada por sua cultura, a criança que escuta histórias também recebe cuidados. Ao ouvir uma história bem contada, poderá encontrar naquelas palavras o aconchego ou a força de que precisa, por meio da identificação com os personagens.

As palavras lidas não são mais importantes do que as ditas oralmente, de memória. São, apenas, diferentes e, certamente, insubstituíveis. Ao ler para as crianças, o professor lhes garante o acesso a uma cultura que, teoricamente, seria inacessível nessa época da vida, reservada apenas aos que devem aprender a ler e a escrever,

na escola. Atuando como um interpretante para a criança, o professor mais uma vez exerce o papel de mediação entre ela e a cultura, acolhendo-a nesse período da vida.

3. Recontar histórias

Além de ouvir leituras feitas pelos professores, as crianças que vão à escola também encontram ali, entre os amigos, em roda, o público ideal para recontar suas histórias favoritas. Recontá-las é uma das principais atividades que implicam no uso da linguagem escrita. As crianças podem fazê-lo oralmente, contando aos amigos uma história tal como lhe foi lida, ou podem fazê-lo ditando ao professor. Guardadas especificidades de encaminhamentos didáticos, pode-se assumir que em ambos os casos a criança faz uso da linguagem escrita, antes mesmo de saber ler e escrever autonomamente. Essa é uma condição que a projeta para além da sua zona real de desenvolvimento, promovendo avanços importantes em sua trajetória escolar.

4. Escrever

Aprender a escrever é uma experiência revolucionária para a criança. Embora não seja o objetivo dessa etapa da educação, muitas crianças chegam aos 5 ou 6 anos escrevendo com bastante autonomia textos que podem ser lidos por qualquer falante da língua portuguesa. Isso só é possível a partir de contextos que consideram as crianças como reais interlocutoras e que dão a elas a oportunidade de arriscar-se a escrever, sem medo de errar. Ao tentar resolver o problema da estabilidade das palavras e compreender o que rege o sistema de escrita, as crianças colocam em jogo ideias, hipóteses próprias e procuram testá-las, recorrendo sempre ao professor e às fontes da escrita convencional para suas comparações. Por esse motivo, a escrita do nome próprio e dos nomes dos amigos da classe é um dos principais recursos das crianças que aprendem a escrever e deve ser considerada no uso cotidiano da sala de aula.

É também na atividade de escrever que as crianças refletem sobre os problemas

da comunicação e como podem se expressar melhor, utilizando a linguagem mais adequada para cada situação.

5. Desenhar, pintar, cantar, dançar... expressar-se criativamente

Todas as crianças costumam desenhar até mesmo em casa, sempre que encontram lápis e papel, pedra no chão, graveto na areia ou qualquer outro material riscador e um suporte convidativo para deixar suas marcas. Mas é na escola que essa experiência é enriquecida por referenciais da cultura visual, elementos plásticos especiais e tempo dedicado para a criação. Desenhar ou pintar na escola não é como desenhar ou pintar em casa. Além dos materiais, tão específicos e intencionalmente pensados para apoiar a criação infantil, na escola se produz em interação com pares, com outras crianças e com as referências que lhes são apresentadas. A criança que teve na escola o tempo necessário para o desenvolvimento de seu percurso criativo tem melhores condições de representar, se expressar e elaborar o mundo de maneira sensível.

Mas isso não vale apenas para as atividades gráficas, plásticas ou visuais. A expressão corporal é também uma experiência importante na Educação Infantil, sobretudo para as crianças que vivem nesse país tão rico, musicalmente falando. Em todas as regiões existem repertórios de músicas tradicionais, muitas vezes acompanhados de coreografias próprias, ensinados de pai para filho. Crianças que têm a sorte de fazer parte de famílias que possuem essa tradição, se beneficiam e aprendem muito no convívio com os músicos de sua família, nos ensaios das festas populares de sua comunidade, excelentes oportunidades para aprender a cantar e dançar.

Mas é na escola que as crianças podem acessar outras culturas, além daquela mais presente no seu entorno. Conhecer a enorme e diversificada produção brasileira, reconhecer o que nos torna semelhantes e diferentes do ponto de vista cultural e reconhecer-se como parte desse contexto são experiências fundamentais ao desenvolvimento cultural das crianças na Educação Infantil, as bases para a expressão criativa e singular que traz a marca da criança quando canta, dança, brinca...

6. Pesquisar e descobrir coisas novas

A experiência de compreender o mundo físico, natural, as relações entre as pessoas e seu meio, a tecnologia, os desafios que os números colocam e suas relações entre eles e com os objetos, tudo isso pode ser vivido pela criança a qualquer instante, desde que acorda para brincar, até na interação com os adultos, observando o mundo e pensando sobre ele. Mas aprender em casa, espontaneamente, é muito diferente de aprender na escola. Na instituição de Educação Infantil, a criança tem a oportunidade de compartilhar interesses comuns e, em grupo, aventurar-se a encontrar soluções para os problemas que ela coloca ou que são colocados pelos professores, seus tutores na aventura do conhecer. O acesso a materiais qualificados, boas fontes de informação num ambiente verdadeiramente investigativo, cumprem a dupla função de ensinar as crianças sobre os mais diversos assuntos e, ao mesmo tempo, promover as condições para que aprendam a pesquisar e o façam com gosto e crescente autonomia.

7. Brincar

Crianças brincam até mesmo sozinhas. Mas na escola a brincadeira é especial. Além de acessar o repertório tradicional de brincadeiras cantadas e de aprender as regras dos jogos tradicionais, tabuleiros, entre outros, as crianças podem em grupo desenvolver enredos próprios nas brincadeiras de faz de conta. Ao brincar de desempenhar papéis atuando como se fosse de verdade, elas se projetam em situações imaginárias e criam regras para mediar as relações entre os diferentes papéis sociais, atividade que, em si, representa um salto importante no desenvolvimento infantil.

O teatro, estágio mais evoluído das ações de faz de conta, altamente contextualizado e alimentado pela cultura escrita, pode ser um importante investimento da escola, ainda na Educação Infantil. Aprender a diferenciar situações de brincar das situações em que a imitação e a representação pressupõem um público é algo próprio da experiência da criança na escola.

BRINCAR



Brincar é uma das mais importantes atividades infantis, por isso mereceu um lugar especial na segunda temporada do programa “Nota 10 Primeira Infância - 4 a 6 anos”, no quarto episódio da série. Veja o vídeo e leia o texto da professora Zilma Moraes Ramos de Oliveira, capítulo 4 deste livro. A autora discute, entre outras coisas, o papel do faz de conta no desenvolvimento infantil.

Relações família e escola: quem cuida do quê?

Outro tema que ocupa o debate sobre a Educação Infantil diz respeito aos limites da educação na instituição, o papel dos pais e dos professores. Pais e cidadãos comuns quando entrevistados frequentemente respondem que os valores vêm da família, a criança já os traz de casa, portanto, não seria obrigação da escola zelar pelas atitudes. Pais atuariam como adultos mediadores das relações, favorecendo à criança a aprendizagem das regras e a vivência ética.

Mas sabemos que não é bem assim. Em casa se aprende valores e atitudes da esfera doméstica, hábitos pessoais, tradicionais e até mesmo religiosos. Tudo isso faz parte da experiência íntima da criança com sua família. Mas há outros valores que só se aprende no coletivo, nas situações conflituosas que colocam para as crianças bons problemas para pensar. É nessa vivência que elas aprendem a fazer negociações, estabelecer e cumprir acordos, compreender a diferença entre lei, regra e limite. Portanto, a formação ética é tarefa das duas instituições, a escola e a família.

Para que haja consenso e tolerância entre ambas, para que possam aceitar as diferenças - a escola acolhendo o direito de cada família pensar suas próprias normas e a família respeitando os limites que a escola estabelece -, é preciso muita conversa. Reuniões de pais servem para fomentar essa parceria para que ambas, família e instituição educativa, possam educar e cuidar das crianças.

E como as famílias devem participar da vida da escola? Há muitos modos de alimentar a aproximação. Algumas vezes as escolas investem nas propostas de “lição de casa”, uma atividade mais característica da etapa posterior, no Ensino Fundamental, cujo objetivo é reforçar as aprendizagens construídas em aula. Normalmente as tarefas são solicitações de pesquisa. Mas o que se tem visto é que as pesquisas ficam a cargo dos pais que acabam fazendo as tarefas pelas crianças, perdendo assim um tempo precioso de contato familiar. Também a escola perde ao não se dar conta de que aprender a pesquisar é conteúdo e, portanto, deveria ser ensinado na escola.

A pesquisa em casa é apenas uma possibilidade de atividade para as crianças e suas famílias. Outras propostas são possíveis e até mais interessantes: oferecer uma história que possa ser lida em casa; uma música que a criança ensine aos pais; orientações para um jogo ou uma brincadeira entre pais e filhos. Todos estes são exemplos que favorecem uma nova atitude e cultura de convivência, permitem que famílias e crianças usufruam melhor o tempo de lazer enquanto estão juntas, além de compartilhar, em casa, rituais e práticas próprios da escola.

Para além das tarefas de casa, a família é bem-vinda em muitas outras ocasiões: nos debates que a escola promove sobre revisões curriculares ou comunicação de trabalho; nos Conselhos e Assembleias que organiza para ouvir as famílias e a

RELAÇÕES FAMÍLIA E ESCOLA: QUEM CUIDA DO QUE?



Leia também o capítulo 2, “Minha família”, de Cisele Ortiz. A autora discute as relações entre crianças e suas famílias a partir de diferentes pontos de vista: como elas veem suas famílias e como as famílias veem suas crianças; o papel dos conflitos no desenvolvimento infantil; as situações mais complexas e como superá-las.

comunidade do entorno; nas reuniões de pais que visam não apenas comunicar os resultados do trabalho como, principalmente, partilhar propostas e planejamentos que envolvam ações maiores que o cotidiano previsto na escola; nas rodas de conversa e nas atividades dos projetos das crianças, contribuindo com seus conhecimentos e experiências; na organização coletiva de festas e eventos; no acompanhamento aos passeios da escola.

Em todas essas oportunidades, ganham as famílias ao conhecer de perto e participar da proposta de educação de seus filhos; ganha a escola ao conquistar a parceria e confiança de seu público; ganham as crianças que assim podem ter olhares complementares e a garantia de uma educação de qualidade.

Por fim, é importante reconhecer que todos esses aprendizados ocorrem na experiência de frequentar uma escola, nas diferentes situações planejadas pelos professores, assim como nas ocasiões nascidas espontaneamente do convívio, tudo isso compondo um currículo escolar vivo. Um bom cotidiano de Educação Infantil aproveita todos os momentos, potencializando o que tem valor para a vida das crianças.





Conversando com educadores

Este material oferece ótimo suporte para as reuniões pedagógicas do início do ano, abrindo os trabalhos de planejamento anual, de atualização curricular ou mesmo para receber professores novos, momentos que trazem a necessidade de se pensar o papel da instituição de Educação Infantil na vida das crianças, de suas famílias e professores.

Como sugestão de trabalho, orientamos a seguinte sequência:

1. Assista ao vídeo com o grupo de professores e demais educadores da escola.
2. Em seguida, organize um painel com as diferentes ideias que são apresentadas sobre o que deve ser ensinado às crianças, procurando identificar as diferentes concepções de infância e Educação.
3. Para alimentar o debate, organize uma pesquisa com o grupo a partir de documentos oficiais que regulam e orientam a Educação Infantil brasileira. No site do Ministério da Educação e Cultura (MEC) é possível encontrar as Diretrizes Curriculares entre outros documentos de onde se pode extrair ideias e concepções sobre infância e Educação.
4. Num outro momento, é interessante comparar os painéis e ponderar as ideias, localizando o que são opiniões do senso comum, concepções expressas nos documentos oficiais e o que é direito das crianças. Esse é um debate interessante para que cada um possa situar-se com relação ao que pensa e ao que de fato é exigido do trabalho de um educador para atender a esses direitos.

5. Por fim, leia este texto, que amplia a discussão do vídeo, procurando abrir as portas da pré-escola para conhecer o que as crianças têm o direito de vivenciar na instituição, em sua passagem pela Educação Infantil. Caso essa sequência de trabalho seja feita na escola, no espaço da reunião pedagógica com o diretor e o coordenador, é oportuno propor, ao final, uma leitura compartilhada da proposta curricular da instituição e, eventualmente, uma revisão desse documento, visando atualizar suas posições ou explicitar melhor ideias e valores.



Conversando com pais

O início da vida escolar é um momento tenso para toda a família. Como será a adaptação da criança nessa nova realidade, com rotinas tão diferentes da que ela estava habituada em casa? Com ela vai ser relacionar com as outras crianças? Estará suficientemente protegida? Qual o papel de cada um - escola e família - nessa nova fase da vida? O que esperar da instituição? O que as crianças ganham ao ingressarem na escola desde cedo?

Muitos pais e familiares são novatos nesse assunto e, sequer, frequentaram a escola aos 3 ou 4 anos. Por isso não possuem uma ideia clara sobre o que é a escola de Educação Infantil e o que se espera dela. Nesse contexto, assistir em grupo o vídeo “Minha escola”, terceiro episódio da segunda temporada do programa “Nota 10 Primeira Infância - 4 a 6 anos” pode ser uma oportunidade de convívio entre os pais. Depois da exibição, em uma roda de conversa, todos podem expor suas opiniões, suas dúvidas e expectativas. Será um momento de a escola se aproximar da comunidade do entorno, conhecer as famílias, estabelecer alguma identificação, constituir os primeiros laços, reconhecer que, no início da vida escolar, estão todos mais ou menos no mesmo barco: cheios de expectativas e do desejo de garantir o melhor para seus filhos/alunos.

Depois dessa conversa inicial, mediada pelo vídeo, a escola pode expor seu projeto pedagógico, posicionando-se com relação aos valores que assume, ao ideal da escola de Educação Infantil e apresentando o que fazem para cumprir os direitos das crianças no dia a dia, nas mais diferentes atividades propostas pela rotina pedagógica. Desse modo, ao mesmo tempo em que a escola apresenta seu trabalho, contribui para o fortalecimento de uma concepção de infância, para a formação dos pais e para o acolhimento das famílias nesse momento tão delicado que é o início da vida escolar.

REFERÊNCIAS

- AUGUSTO, Silvana de Oliveira. Uma história de Cuidados. Organização da Prática Educativa. Percursos de aprendizagem, Módulo 3. Fundação Vanzolini, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. São Paulo, 2003.
- BRASIL. Resolução no. 5, de 17 de Dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2009.
- CARVALHO, A.M.A.; PEDROSA, M.I.; ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; Aprendendo com a criança de zero a seis anos, Cortez, São Paulo, 2012.
- KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 2000, Nº 14.
- OLIVEIRA, Z.R.; ABBUD, I; AUGUSTO, S.; FERREIRA, M.; ZURAWISKI, M.P.V.; O Trabalho do professor de Educação Infantil. Editora Biruta, São Paulo, 2012.
- OLIVEIRA, Z. de M. R. de. Educação infantil: fundamentos e métodos. Cortez, São Paulo, 2005.
- _____ et al. Creches: crianças, faz-de-conta & cia. Vozes, Rio de Janeiro, 1992.
- _____ et al. A criança e seu desenvolvimento. Cortez, São Paulo, 2012.
- ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano. Artmed, Porto Alegre, 2004.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- _____. Pensamento e linguagem. Martins Fontes, São Paulo, 2005.



**MINHAS BRINCADEIRAS:
O BRINCAR DAS CRIANÇAS
DE 4 A 6 ANOS**

O vídeo *Minhas brincadeiras*

O quarto episódio “Minhas brincadeiras”, da segunda temporada do programa “Nota 10 Primeira Infância - 4 a 6 anos”, dá um especial destaque a essa que é a principal atividade da infância: brincar. Brincar em casa, na rua, na fazenda, na comunidade. Sozinho, com amigos ou irmãos. Qual é o lugar da brincadeira na vida da criança de 4 a 6 anos e como é brincar nas diferentes culturas? Para tratar desse tema, o vídeo foi organizado em três blocos.

O primeiro apresenta a brincadeira do ponto de vista das crianças, que explicam o que é brincar para elas. Em seguida, imaginam possibilidades de brincar a partir de materiais reaproveitáveis: latas, potes, tampinhas etc. Alguns recorrem ao próprio repertório de brincadeiras, quando crianças. Em seguida, vemos o contraponto das crianças criando com aqueles mesmos materiais. Nota-se que a brincadeira e a expressividade estão presentes em todo momento, não só na hora de brincar, mas também na hora de criar. A imaginação é o verdadeiro lastro da brincadeira, independentemente dos recursos utilizados.

Os adultos fecham o bloco, mostrando que eles têm um papel importante na transmissão das brincadeiras tradicionais, ensinando-as às crianças.

O segundo bloco destaca o diferencial do faz de conta como brincadeira diferenciada dos demais jogos. A convivência mediada por regras, o desenvolvimento de papéis, cenários e enredos são os desafios para a imaginação nessa fase da vida, criando assim a possibilidade de aprender a ser por meio dessa experiência. Especialistas explicam como a brincadeira e a cultura se relacionam e o papel do adulto ao alimentar o faz de conta como principal atividade para o desenvolvimento da imaginação criativa. A voz das crianças, mais uma vez, se sobressai contando como gostam de brincar, como são suas práticas lúdicas, seus parceiros favoritos etc.

O terceiro bloco fecha o vídeo com uma provocação sobre algumas questões que cercam o tema: a questão de gênero, da discriminação de brincadeiras de meninos e meninas, e o consumo excessivo de brinquedos que são rapidamente descartados. Termina em grande estilo com o desfile de faz de conta, integrando crianças de diferentes idades, maiores e menores.

Brincar e aprender

Vivemos um momento em que o ingresso de todas as crianças de 4 e 5 anos em unidades escolares de Educação Infantil se tornou obrigatório. Entre outros pontos, a ocasião abre importantes discussões sobre quais atividades tais unidades devem oferecer às crianças em seu cotidiano.

Como ainda existe uma parte expressiva de nossa sociedade para a qual ingressar no sistema escolar é dedicar-se a tarefas de lápis e papel de modo a assegurar às crianças condições para competir futuramente no mercado de trabalho, vale a pena discutir o valor da brincadeira no processo pedagógico e reconhecer o ambiente de aprendizado e desenvolvimento que ela pode propiciar aos meninos e às meninas. Tal debate pode aproximar pais e professores em uma melhor articulação dos ambientes de Educação e cuidado das crianças, e também subsidiar políticas públicas da área para a infância brasileira.

Brincar e aprender, para muitos, são atividades distintas. Brincar é associado em especial ao prazer, à distração, ao relaxamento, a um momento em que as crianças estão longe da influência dos adultos. Aprender, por outro lado, é aproximado do dever, do empenho, da obediência ao ensino dos adultos. Em parte isto decorre do modo como as condições de vida das crianças, suas possibilidades de acesso à escola e as formas de trabalho nela adotadas eram efetivadas historicamente.

No passado, a escola, além de não estar aberta a todas as crianças, era concebida como um local de atividades “sérias”, onde elas tinham de estudar e aprender, local distinto da brincadeira. Por outro lado, hoje a escola, além de ser mais acessível, tornou-se um dos poucos espaços de convivência e de brincar em grupo disponíveis

nos centros urbanos. Talvez seja este o momento de superarmos isto, abrindo o debate para que familiares e professores possam entender o projeto pedagógico da unidade de Educação Infantil que tem como centro o brincar, na direção apontada por estudos contemporâneos que defendem que, por meio da brincadeira, há um modo novo de aprender.

Todo mundo brinca, mas o que é o brincar?

A brincadeira é uma atividade que tem evoluído historicamente, dependendo das condições concretas de vida dos seres humanos, em particular da população infantil em nossa sociedade. Jogar pião, fazer pipa, brincar de amarelinha, atividades são presentes no passado e realizadas longe da coordenação dos adultos, estão hoje sendo suplantadas, em especial nos centros urbanos, por atividades realizadas mais em espaços fechados e apoiadas pela enorme ampliação de brinquedos fabricados, objetos de desejo de

DEBATE

Brincar pra quê?

Hoje é consenso, entre pais e educadores, a compreensão de que a brincadeira tem um papel no desenvolvimento das crianças. Mas qual seria esse papel? É certo que se aprende brincando, mas, o que se aprende, afinal?

O vídeo “Minhas brincadeiras” apenas introduz o debate, colocando aspectos sociais, mostrando como as questões do mundo contemporâneo atravessam a brincadeira tradicional e o faz de conta. Passeia por alguns dos temas de brincar das crianças de diferentes lugares do Brasil, enredos que elas desenvolvem juntas, na escola ou na rua, com os amigos da vizinhança. Mas para avançar na questão é importante diferenciar os modos de brincar mais imitativos, os que apenas reproduzem papéis e situações já conhecidos pelas crianças, para situações que exijam mais de sua capacidade de imaginar. Desse modo, é possível avaliar com mais critério a evolução da brincadeira do ponto de vista do desenvolvimento e da aprendizagem.

O propósito deste texto é colocar uma lente de aumento sobre uma situação de faz de conta para observar em profundidade as sofisticadas elaborações das crianças. Isso é feito por meio de uma metodologia de observação e registro, exemplificadas aqui, de crianças brincando.

consumo das crianças, incluindo os eletrônicos, paixão de um número cada vez maior de adolescentes e até mesmo de crianças menores de 6 anos.

Brincar é uma ferramenta para a criança aprender a viver, desenvolver-se enquanto sujeito, e criar cultura. Nas brincadeiras que faz com seus pares, ou sozinha, a criança tem oportunidade de usar diferentes recursos que ela se apropriou em ambientes culturais concretos: seu lar, sua vizinhança, sua cidade, as festas que participa e outros espaços. Tais recursos lhe ajudam a explorar o mundo, ampliar sua percepção sobre si mesma, organizar o pensamento e trabalhar os afetos, a capacidade de ter iniciativa e de ser sensível a cada situação.

Desde cedo, jogos partilhados, como os de esconde-esconde, podem ser observados quando os bebês interagem com as pessoas que lhes cuidam ou com parceiros de sua idade, em atividades voltadas a garantir prazer, o que contribui para o estabelecimento de um vínculo afetivo entre os envolvidos.

O controle do próprio corpo e de seus movimentos e expressões na manipulação de objetos, na exploração dos espaços, na tomada de um objeto ou sua entrega para um parceiro, parece motivar os bebês em suas brincadeiras iniciais, constituindo o principal modo de expressão da infância. Logo a brincadeira das crianças pequenas orienta-se para imitar adultos e outras crianças, repetindo seus gestos e vocalizações, o que lhes exige observação atenta das pessoas e de situações no entorno, e ajuste corporal e vocal às expressões dos que lhes servem de modelo.

Esta maior habilidade interativa possibilita às crianças assumir diferentes posições nos jogos e atividades (como a de quem procura alguém e a de quem é procurado, ou de quem acusa ou se defende em relação a um fato negativo). Muitos desses elementos estão presentes nas brincadeiras tradicionais, transmitidas de geração em geração e muito apreciadas pelas crianças até hoje, quando têm acesso a elas: esconde-esconde; cabra-cega; fantoches; bonecas; pula sela; jogos com bola, corda; balanço; gincana; jogos de pontaria ou de precisão, de adivinhação; brincadeiras de outras tradições culturais etc. O formato consolidado e conhecido destas brincadeiras, seu caráter previsível, possibilita que os enredos sejam desempenhados com razoável precisão por pessoas de diferentes idades.

“Tá bom que eu era?”

Os modos de brincar das crianças não obedecem a um único padrão, mas se transformam de acordo com o parceiro e a situação, modificando-se com a idade e a experiência cotidiana, e com o acesso que elas têm a passeios, histórias, rotinas domésticas, contato com pequenos animais, atividades musicais etc.

Em especial, o desenvolvimento das crianças de 4 a 6 anos é relacionado ao aprimoramento - em termos de duração, dos personagens, dos objetos mediadores - da brincadeira de faz de conta, ligada à construção da capacidade infantil de imaginar e criar. Por lhes exigir formas mais complexas de ação, ampliando sua capacidade de lidar com imagens, sua memória, sua oralidade e expressão corporal, o faz de conta, nessa idade, cria condições para as crianças transformarem sua forma de tomar consciência do mundo e de si mesmas.

Brincar assim cria uma situação imaginária que tem de se articular com as limitações colocadas sobre as possíveis ações que ocorrem no jogo, havendo uma “ilusão liberdade”. Dizendo de outra forma: toda brincadeira é governada por regras (as da imaginação), o que limita as crianças e, ao mesmo tempo, as libera, ou seja, as ajuda a dominar impulsos imediatos e a se autocontrolar.

A situação imaginária recria uma situação real e vai sendo construída conforme a criança opera com significados separados do usual, ou seja, conforme ela destaca significados dos objetos, como ocorre quando faz da panela um chapéu, ou usa uma plaquinha de madeira para pentear os cabelos de outra criança.

No diálogo que as crianças estabelecem com seus parceiros, e mesmo com bonecos no faz de conta, as falas que trazem por gestos, vocalizações e palavras se confrontam e se ajustam na construção de um enredo que vai sendo modificado por novas falas. Tal diálogo se desenvolve a partir das atitudes que as crianças assumem, dos desejos que seus gestos e expressões expressam e também de estarem disponíveis certos objetos, que são usados como um substituto para outros objetos por meio de gestos que reproduzem as posturas, expressões e verbalizações que elas reconhecem nos personagens que representam - por exemplo, levar

ao ouvido um controle remoto de televisão segurando-o como se fosse um celular. Estes elementos contribuem à definição de uma situação cena ocorrendo em um cenário concreto - como casa, escola, supermercado, hospital etc. -, onde há determinadas regras.

Ouvindo as crianças em seu faz de conta

Uma tarefa indispensável para se avaliar o desenvolvimento da criança no faz de conta é observá-la e registrar suas ações e interações para depois analisá-las. Ao documentar suas observações e intervenções, o professor amplia seus saberes e constrói conhecimento profissional que pode impactar positivamente sua atuação e, também, a área da Educação Infantil. Vejamos alguns registros de episódios observados³.

No horário destinado ao faz de conta de uma pré-escola, uma menina no papel de professora, em pé, atrás da mesa, olha para as demais crianças sentadas em cadeiras dispostas em fila, coloca as duas mãos sobre a mesa, levanta o queixo e diz em tom solene e pausado: “Bom dia!”. As crianças, a maioria olhando para a menina-professora, respondem: “Boooooom Diiiiia!”

O cumprimento serve como um rito que marca o início da atividade sendo repetido por todo o grupo. Professora e alunos têm aí seus papéis definidos. Em outros momentos da mesma turma de crianças a reprodução de cenas observadas nas atividades da pré-escola que frequentam surge como forma de solucionar certas situações que elas criam nas interações que estabelecem entre si.

A menina-professora, organizando a distribuição de uma folha de papel para desenho, diz: “Cada um vem buscar a folha!”. Seis crianças aproximam-se rapidamente da mesa. Um menino estende a mão em direção às folhas de papel que estão sobre ela, outro olha a menina-professora ficando com a mão estendida e quase deitando-se sobre a mesa, enquanto que a menina-professora tenta destacar mais

3. Os episódios apresentados foram adaptados das pesquisas de Marlene F.C. Gonçalves, Elis Marina e Silvia Proetti.

folhas de papel do bloco. Ela grita: "Tá fazendo bagunçeira!". Outras três crianças aproximam-se da mesa, onde a menina-professora ainda tenta destacar as folhas. Ela afasta-se um pouco da mesa e das outras crianças e fala: "Pára! Vai sentá todo mundo! Eu levo lá!". Todos voltam-se para seus lugares, com exceção de uma garota. A menina-professora lhe fala: "Vai sentá, Viviane!".

No episódio, a situação criada conforme as crianças saem de suas cadeiras e esperam pela distribuição de folhas de papel para nelas desenharem é interpretada pela menina-professora, atrapalhada com as folhas de papel que deveria distribuir, como bagunça produzida por alunos indisciplinados que lhe requerem o desempenho de um professor autoritário. O sentido de seus atos é retirado de sua imperícia e é imposto pela cultura institucional e reconhecido pelo grupo de crianças.

Em relação aos elementos que dão suporte a atividades de fazer de conta, o episódio descrito nos possibilita observar que a coordenação dos papéis assumidos pelas crianças de 4 a 6 anos, conforme brincam de "escolinha", é mediada por fatores como: o material disponível - lápis, cola, folhas de papel - que é por elas usado para reproduzir alguns ritos interativos construídos nas atividades que vivenciam na instituição, e a organização espacial na sala - uma mesa para a menina-professora se colocar em pé atrás dela e a disposição em fila das cadeiras feita pelas crianças - como cenário para suas ações. Assim o material e o cenário canalizam o desempenho dos papéis e a reprodução de um determinado enredo.

Outros dados podem ser extraídos de outros episódios. A oportunidade de participar de brincadeiras em grupo possibilita às crianças aprenderem a elaborar as regras de suas atuações, usando justificativas e argumentos comparativos. Um exemplo disso pode ser notado no episódio a seguir.

Cinco crianças de 4 anos examinam embalagens vazias de shampoo, de creme, de desodorante. Daniel estende um frasco vazio de shampoo à Vanessa, dizendo: "Tó!". Fernando, que passa nesse instante por eles, toma a embalagem estendida por Daniel e a leva consigo enquanto se afasta. Vanessa vai atrás de Fernando e, com o dedo indicador direito apontado para ele, lhe diz: "Vai virar mulher!".

O relato do episódio mostra as crianças atribuindo uma divisão de gênero a determinados objetos, no caso a um frasco plástico de shampoo vazio, no esforço de diferenciar papéis, servindo como um critério para que cada criança inicie a construção de seu personagem. Além disso, a divisão de objetos segundo o sexo de seus usuários, ou seja, o objeto ser de homem ou de mulher e, portanto, os papéis que o podem usar serem masculinos ou femininos, serve de estratégia para a criança conseguir a posse do objeto.

Conforme têm maior experiência de criação de situações, as crianças, mediadas mais por imagens e menos por objetos, ou por materiais como sucatas, massinhas etc., passam a ter maior controle sobre a narrativa que suas ações vão criando, podendo planejá-la, distribuindo com maior facilidade os papéis que a compõe, construindo cenários para brincar.

Em um canto da sala de aula, no final da tarde, quatro meninos de 5 anos, sentados junto às mesas agrupadas, brincam de massinha.

Guido diz: “Vamos fazer uma cobra gigante?”, e prontamente pega grande parte da massinha dos demais para amassá-la enquanto Pedro finge “comer” um pedaço do bolo de aniversário que fez com sua massinha.

Guido pega a massinha de Pedro dizendo: “Vai, vamos”. Pedro faz uma expressão de descontentamento e Guido lhe diz: “Pedro, é pra gente fazer uma cobra gigante, Pedrinho”, amassando a massinha.

Pedro pega um pedaço da massinha dizendo: “Eu faço isso”.

Guido: “Ó, cada um faz um pouquinho”, amassando a massinha.

Pedro: “Eu faço”.

Guido: “É. Ivan, vê se ela tem veneno”, enrolando a massinha.

Ivan: “Eu quero cortar”, segurando um palito de sorvete.

Guido: “Tá”.

Pedro: “Eu!”, fazendo careta mal-humorada.

Guido: "Ele corta, ele corta", apontando para o Pedro, a quem pergunta: "Você pode ver se tem veneno?".

Pedro responde: "Não".

Guido, enrolando a massinha, aponta para Carlos dizendo: "Carlos, vê se tem veneno!", "Vem, moçada, vamos fazer", colocando a cobra no centro da mesa e a esticando. "Ah, deixa eu fazer o olho", pegando duas bolinhas de massinha e colocando-as sobre a "cobra".

Ivan pega um palito que estava na mão de Carlos dizendo: "Dá o palito", e Carlos lhe entrega o palito.

Guido: "Gente, é pra cortar aqui, ó", mostrando o meio da "cobra".

Pedro diz: "Tá bom", pega um palito e começa a cortar a massinha em formato de cobra, assim como Ivan, que corta uma das pontas da cobra.

Guido diz para Ivan: "Ele (Pedro) corta aqui e você corta aqui", mostrando as duas pontas da "cobra". Depois de cortada, Guido começa a "abrir a cobra" dizendo: "Carlos, vê se tem veneno!".

Os quatro meninos se aproximam da "cobra" mexendo como se estivessem averiguando o "veneno".

Guido diz: "Oh, bem nessa parte!", mostrando um ponto da massinha para os colegas. Ele pega o palito da mão de Ivan e diz: "Corta mais, deixa eu cortar", cortando a "cobra".

Ivan pega outro palito e diz: "Ah, aqui", indicando um ponto da "cobra".

Guido fala: "Olha o veneno, o veneno, gente!", mostrando outro ponto da "cobra". Todos curvam o pescoço para olhar a "cobra". Carlos corta a "cobra" mais uma vez com o palito.

Guido diz: "Abriu, abriu, vamos ver". Ele mexe na "cobra" e diz: "Aqui ó, veneno, veneno", e acrescenta: "Todo mundo 'tava' com luva especial! Gente, coloca a luva especial!", e todos colocam as mãos embaixo da mesa como se estivessem colocando uma luva.

Guido: "Nossa, olha aqui ó, o veneno... o veneno da morte!", e enquanto pega o palito de Pedro continua: "Caramba, deixa eu ver uma coisa ... nossa, o veneno tá aqui, ó. Gente, ó o veneno!", e retira um pedaço da massinha para mostrar aos meninos.

Pedro também retira um pedaço da massinha e diz: "Olha o outro".

Carlos coloca um pedaço de massinha em um palito e o mostra dizendo: "Olha, achei o outro".

Guido pega a bolinha sobre o palito que Carlos segura e diz: "Isso é a língua dela, Carlos!".

Carlos: "Eu tirei a língua dela!"

Pedro: "Achei o veneno!"

Guido pega a bolinha que Pedro mostra e diz: "Gente, o veneno especial"

Ivan entrega para Guido uma bolinha de massa dizendo: "Ó esse!"

Guido: "Gente, o veneno especial! Vamos pegar os venenos especiais". "A gente tem que dá um jeito de fechar essa cobra nojenta ai", fazendo careta.

Guido é hábil para dirigir os colegas na construção do enredo. De início, a ideia de cobra venenosa não é complementada pelos demais, mas ele insiste e toma a dianteira, protagonizando o enredo. Reproduzindo o que imaginam ser a ação de um cientista, as crianças constroem um cenário de laboratório de ofídios, explorando ações de observar e cortar partes da "cobra", ou colocar luvas para procurar o veneno no corpo da "cobra", o veneno "especial", assegurando a participação dos colegas. Isso torna a brincadeira mais complexa e prazerosa, pois amplia o controle das crianças na produção do enredo e consolida a dimensão da fantasia que elas desenvolvem: o "veneno da morte", "a cobra nojenta".

Na brincadeira de faz de conta, as crianças recombina elementos perceptuais, cognitivos e emocionais para expressar uma visão própria do real e com eles compõem novos papéis para si e para os demais, superando muitas das contradições surgidas nas situações. Assim lidam com o acaso, a regra e a ficção. Vejamos:

Três meninas de 5 anos estão sentadas no gramado do jardim da escola, perto de alguns arbustos. Uma mesa, coberta com uma toalha, abriga alguns potes, completando a cena.

Sonia levanta-se e vai pegar um pequeno galho em um arbusto.

Isa diz, sentando-se no chão: “Não come ainda!”.

Bia levanta-se e diz: “Ninguém come ainda”. Ela vai até o arbusto e, voltando com algo nas mãos, fala: “Eu quero fazer uma sopinha”.

Sonia: “Eu estou fazendo sopa, também”.

Bia: “Eu também estou fazendo sopa”.

Isa levanta-se, vai até o arbusto e diz: “Tem mais aqui”.

Bia, olhando para o seu pote, diz: “O meu está demais, não é?”

Sonia: “É!”

Isa coloca algo dentro do seu recipiente e diz: “Frango”.

As três se levantam e vão até o arbusto pegar mais materiais.

Bia: “Não pega mais dessas”.

Sonia, batendo palmas, fala: “Piquenique!”, enquanto dá a volta pelo local.

Isa: “Onde tem essa folha?”

Bia aproxima-se do canteiro, abaixa-se, pega um galho e diz: “Essa é a minha folhinha”.

Isa: “Não, ela é de todo mundo, essa comida”, e coloca mais folhas dentro de seu pote.

Bia: “Eu vou por essa vela aqui”, espetando uma folha na vertical em cada um dos potes que estão sobre a toalha.

Isa: “Põe no seu, no meu não pode!”.

Bia se levanta e vai até o arbusto pegar folhas e galhos para colocar nos potes.

Sonia, em pé, segura um pouco de areia em uma das mãos e com a outra salpica areia em todos os potes.

Bia retorna com uma folha, que espeta verticalmente sobre o seu pote, e começa a cantar batendo palmas: “Parabéns pra você...”.

Sonia e Isa também cantam com Bia, batendo palmas e se olhando: “Nesta data querida, muitas felicidades...”.

Bia: “Era o meu aniversário”.

Isa e Sonia continuam a cantar e bater palmas: “Muitos anos de vida. É pique, é pique, é pique é pique é pique. É hora, é hora, é hora é hora é hora. Rá, tim, bum! Bia, Bia, Bia!”

Bia, sem bater palmas, balança o corpo com os olhos baixos, em uma atitude como se estivesse acanhada.

Isa aponta para o pote e diz à Bia: “Assopra!”.

Bia se abaixa e assopra a vela do “bolo”.

Isa: “Agora vai ter que cantar parabéns”.

Sonia: “Bia, você tem 5, porque eu tenho 4. E você tem que ter 3!”, apontando para Isa.

Isa: “Não, eu tenho 4”.

Sonia (para Isa): “Você tinha 4 e eu vou fazer 5”.

Isa, aproximando-se de Sonia diz: “Eu também tenho 5”.

Sonia: “Tá bom, duas de 5 e uma de 4. Uma de 4, que é você”, aponta para Bia: “Tá?”.

Bia confirma com a cabeça e diz, batendo palmas: “E agora o parabéns!”.

As três meninas não enfrentam dificuldade para formular uma brincadeira de “comidinha”, nomeando o que fazem (sopinha, frango) e orientando a participação das companheiras para que o enredo se desenrole. Contudo as ações das meninas criam abertura para outros enredos, tal como quando Bia diz: “Eu vou por essa

vela aqui”, espetando uma folha na vertical em um pote, o que foi significado pelas crianças como sendo um bolo com vela de aniversário. Bia pega outra folha, a espeta também em seu pote e começa a cantar “parabéns!”, seguida pelas duas colegas. Isa se lembra da necessidade de “assoprar a vela” e de cantar “parabéns”. A conversa que Sonia e Isa iniciam sobre suas idades parece misturar dados reais e propostas de outra forma de se considerar quantos anos cada uma tem.

O valor da brincadeira na aprendizagem e no desenvolvimento

Ao observarmos as crianças, notamos o modo como elas, em suas brincadeiras, lidam com o universo de signos que está sempre em mudança em sua cultura, buscando dar um sentido a eles. Tanto reproduzem cenas de um conjunto de rotinas, artefatos, valores e interesses na interação com companheiros de idade, como reúnem os sentidos que elaboram em redes de significações em constante reconstrução.

A construção das brincadeiras opera tanto a partir de encontros quanto de desencontros, podendo ser observadas disputas entre as crianças, ligadas ao embate de diferentes enredos.

O conjunto de significados que as ações das crianças trazem para a situação por intermédio dos papéis que assumem vai sendo negociado ao longo da brincadeira, o que faz com que o desenrolar do enredo construído pelas interações das crianças seja sempre imprevisível.

No contexto criado no jogo de faz de conta, as crianças, quando reorganizam as cenas, criam a fantasia. Ao fazerem isso dentro de uma atmosfera “como se fosse assim ou assado”, ao mesmo tempo em que desenvolvem importantes habilidades, utilizando diferentes linguagens - corporal, musical, plástica e verbal -, elas examinam aspectos de vivências experimentadas, apreendem os matizes emocionais de diferentes personagens - o disciplinar da professora, o rigor do trabalho de um cientista, o medo de um fantasma ou uma “cobra nojenta”, a inibição que o canto de parabéns cria em um aniversariante -, trabalhando valores e construindo representações sobre determinados eventos.

Conforme a criança se desenvolve, ela tem melhores condições de assumir e modificar papéis, percebendo a outra criança como um parceiro com características próprias e com uma história no grupo, o que a faz ser representada como alguém que é amigo ou não é amigo, é aliado ou competidor. Isso a prepara para o próximo momento no qual, com o seu desenvolvimento, a criança passa a apreciar jogos de regras, nos quais criam formas de alcançar determinado objetivo, obedecendo a limitações colocadas pelas normas acordadas pelos jogadores ou improvisando modos de burlar tais normas para obter algum sucesso.

Tais possibilidades não resultam de processos espontâneos, mas requerem elementos mediadores internos (memórias de situações, percepções e sensações, conhecimentos, expectativas e necessidades das crianças) e externos (brinquedos, objetos, indumentárias etc.). Requer, em especial, a presença de outras crianças, que lhes possibilitem conversar, explorar o mundo, brincar, confrontar diferentes pontos de vista e soluções para um problema.

As brincadeiras são espaços de poder que as crianças ocupam para exercer o controle não só sobre si mesmas, mas para se diferenciar e confrontar os adultos e a cultura do mundo adulto. Com seu desenvolvimento, elas passam da primazia da criação de uma situação imaginária para a primazia da subordinação às regras, o que as prepara para serem produtoras da própria atividade em outras situações de não brincadeira.

O brincar como eixo curricular da Educação Infantil

A presença do brincar no processo educativo irá depender do projeto pedagógico da escola e de como o professor o inclui nas situações de aprendizagem criadas pelas práticas cotidianas na unidade de Educação Infantil. Em algumas escolas, o brincar é tratado de modo bem livre e por longos períodos, considerando que, nas brincadeiras criadas pelas crianças, elas aprendem a expressar suas emoções e desejos, a conversar, a negociar argumentos e objetivos, a ouvir o outro, a fazer planos coletivos. Em outras escolas, as formas de brincadeira aprendidas e recriadas

por meninos e meninas são enriquecidas com as aquisições feitas nos campos de experiências curriculares, como: a linguagem verbal e a contagem de histórias, as linguagens artísticas, os saberes que a criança vai construindo enquanto pensa o mundo social e o da Natureza, e trabalha com medidas, proporções, quantidades.

O essencial é prover atividades que possibilitem a realização pelas crianças de projetos em grupo que assegurem a emergência de situações de protagonismo, a formação de vínculos e o aprimoramento das amizades. No clima ético-afetivo histórico e culturalmente marcado em que a brincadeira transcorre, as crianças podem aprender a perceber seu comportamento e o dos colegas, respeitando a participação deles, a não ter preconceito de gênero ou étnico-racial ou em relação a colegas com deficiência, a adotar atitudes negociadoras em situações de disputas e a refletir sobre questões que envolvam amizade e regras de convivência, revolucionando o seu desenvolvimento.

Desafiadas pelas situações novas ou incongruentes construídas nas diferentes formas de brincar, as crianças exploram encaminhamentos inovadores que são negociados com os parceiros e passam a fazer parte da cultura daquele grupo infantil. Isso requer estruturar, nas dependências internas e externas das unidades de Educação Infantil, espaços agradáveis e materiais que possibilitem interações positivas das crianças nas brincadeiras realizadas em grupos e organizar diariamente um tempo de duração adequado para essas atividades, com o professor observando e estimulando as iniciativas das crianças, sempre respeitando seus ritmos e interesses.

O professor pode participar da brincadeira de faz de conta, organizando os espaços e materiais que são usados pelas crianças para estruturar os enredos e papéis adotados e cuidando para que as regras propostas pelo grupo sejam mantidas, ou assumindo o papel de juiz em um jogo ou auxiliando as crianças a assumirem e desempenharem determinado papel a partir de uma intervenção cautelosa, baseada em uma análise das situações criadas pelas crianças que considere seu conteúdo (temas, personagens, clima emocional etc.) e os seus aspectos externos (normas, uso dos materiais, organização do espaço, formas de desempenhar os papéis como protagonistas ou não, dentre outros). Pode ajudar as crianças na



construção de enredos mais longos, sejam os criados por elas mesmas, sejam os tirados de histórias infantis ou contos de fada, levando-as a caracterizar de forma cada vez melhor os personagens, em termos de posturas, de voz, de indumentárias, de cenários, de cenas. Para tanto, ele pode atuar sobre o enredo tornando mais difícil o desempenho de algum papel, tal como pedir a uma criança para andar apenas sobre um pé, como se ela tivesse machucado o outro.

As crianças podem usufruir de diferentes modalidades de brincadeiras, aqui reunidas em quatro grupos: *Brincadeiras tradicionais*, *Faz de conta*, *Jogos de regra*, *Construções de brinquedos*.

Podem aprender a:

- criar novos jogos a partir de brincadeiras tradicionais, participar de jogos de outras tradições culturais, brincar com palavras, ideias e argumentos, usando-os de modo não convencional, usar a mímica para comunicar-se com os colegas.
- criar um enredo no jogo de faz de conta usando bonecos como atores, escolher indumentária para compor um personagem para si ou para um colega, aprender a maquiarse ou a um colega para desempenhar certo papel, criar a sonoplastia para uma encenação, construir cenários, discutir as intenções dos personagens de um enredo encenado, sugerir modificações nos personagens, inserir informações já aprendidas na composição do enredo e/ou da fala dos personagens, descrever o enredo de um faz de conta que assistiu e/ou participou, antecipar oralmente ações que devem ocorrer.

- criar estratégias para participar de jogos de tabuleiro (loto, damas, memória, dominó etc.), explicar as regras de um jogo para outra criança, cooperar com um colega em um jogo de tabuleiro ou esportivo, planejar as tarefas para uma gincana e o modo de organizá-la, adaptar uma brincadeira ao número de participantes, ao espaço e ao material disponível.

- **construir e consertar brinquedos** (móviles, carrinhos, ursos, bonecas etc.), fazer brinquedos com sucata sem seguir modelo, construir casa ou castelos de cartas, de cartolina, de panos ou de outros materiais, fazer dobraduras simples, elaborar máscaras, fazer bonecas de pano ou de espiga de milho, construir e empinar pipas com a ajuda do professor, de um pai ou de outra pessoa, explicar como construir determinados brinquedos.

CONSTRUIR E CONSERTAR BRINQUEDOS



Construir e consertar brinquedos são duplamente educativos: alimenta a imaginação das crianças para elaborar cenários de jogos e, ao mesmo tempo, valoriza uma atitude responsável com relação ao uso e reuso de materiais que ainda podem ser aproveitados. O consumo é uma das mais importantes questões da contemporaneidade, no entanto, pouco discutida por pais e escola. Quem deseja um futuro melhor para as crianças precisa pensar desde já em como vai se relacionar com os bens naturais não renováveis e o lixo produzido pelo excesso. Para refletir sobre essa questão, e outras que também ameaçam o futuro das crianças, assista ao quinto episódio, “Meu futuro”, da segunda temporada do programa “Nota 10 Primeira Infância - 4 a 6 anos”, e leia o capítulo 5 deste livro.

O **currículo da pré-escola** centrado no respeito ao brincar das crianças envolve também o trabalho com a linguagem verbal, as linguagens artísticas, as investigações sobre o mundo social e o da Natureza, e o conhecimento construído pelas crianças sobre medidas, proporções, quantidades, dentre outras experiências promovidas no cotidiano escolar. Tais experiências enriquecem as brincadeiras infantis, sendo por elas também enriquecidas, permeadas pela ludicidade e iniciativa que as crianças de 4 a 6 anos dispõem.

CURRÍCULO DA PRÉ-ESCOLA



Em uma boa instituição de Educação Infantil, a experiência de brincar é tão enriquecedora que de modo algum compete com as demais atividades infantis próprias de uma rotina escolar. Ao contrário, brincar é uma ação que pode estar ligada a muitas outras atividades próprias da instituição educativa. Para saber mais sobre esse currículo, assista ao vídeo “Minha escola” e complemente-o com a leitura do capítulo 3 deste livro.

Um convite

Pais e professores ficam convidados a observar e encantar-se com a capacidade das crianças de percorrer, tanto no lar como na comunidade e na instituição de Educação Infantil, caminhos inovadores e fantásticos possibilitados pela brincadeira, mediada por parceiros mais experientes - crianças mais velhas, adolescentes ou adultos - que apoiem suas iniciativas e estruturem o ambiente das vivências infantis de modo instigante e acolhedor. Com isso, as atividades cotidianamente organizadas para elas em seus ambientes familiares e na escola podem promover as culturas infantis e a construção pelas crianças de maior confiança em suas possibilidades de aprender e se desenvolver.



**Conversando
com
educadores**

Uma das principais qualidades da brincadeira é a possibilidade que a criança tem de entrar em uma situação imaginária por conta própria, submeter-se por sua vontade e determinação às regras do jogo, impostas pelos comportamentos dos diferentes papéis. Então, se escolher é uma premissa da brincadeira, os professores deveriam investir em ambientes mais abertos, que permitam essa escolha, uma das questões que se pode investigar assistindo ao vídeo e estudando este texto.

Um exercício interessante para o estudo em grupo pode ser o uso do vídeo, colhendo mais informações sobre a brincadeira. Observe alguns episódios- casinha; desfile das modelos; o casamento etc. -, utilizando a metodologia apresentada neste texto. Depois de discutir as diferentes visões entre os colegas, é possível repetir a experiência analisando os episódios reais, provenientes do próprio ambiente de trabalho. Uma reflexão mais aprofundada deve favorecer a avaliação: a brincadeira está suficientemente desafiadora para a imaginação das crianças? Elas podem fazer algo além da pura imitação de comportamentos já conhecidos? Há iniciativas de inventar cenários e enredos novos, desafiando-as a resolver problemas? Como a brincadeira pode ter continuidade? Quais outros materiais ou arranjos espaciais podem colaborar para isso?

Esse exercício deve, inclusive, servir como preparação para uma possível reunião de pais, a fim de apresentar um importante trabalho que a escola faz ao alimentar a criatividade das crianças.

Conversando com pais

Muitos pais consideram que brincar é uma atividade de lazer, portanto, própria para os momentos vividos em casa. Na escola, não, pois ela é lugar de aprender, não de brincar. Mas não sabem eles que brincar na escola é diferente de brincar em casa e que a escola que alimenta os ambientes de faz de conta contribui para o avanço do desenvolvimento da imaginação criativa. E isso, no mundo contemporâneo que exige uma enorme flexibilidade para a mudança e o novo, tem ainda mais valor.

Pensar sobre essas questões e assistir ao vídeo em casa, com a família, permite conhecer um pouco mais sobre o que está por trás da brincadeira das crianças e como é possível organizar ambientes domésticos para que elas brinquem melhor, com irmãos ou com amigos da vizinhança. É possível anotar boas sugestões de materiais e modos de organizá-los. Assistir ao vídeo na companhia de especialistas em Educação faz toda a diferença na hora do debate! Os pais podem propor à escola que organize um bate-papo para auxiliá-los na discussão sobre como lidar com os problemas referentes ao consumo, sobretudo na época do Natal ou Dia das Crianças, quando o apelo da publicidade invade as casas. Um roteiro possível é iniciar com a exibição do vídeo na escola, para que todos possam assistir juntos. Em seguida, trocar experiências de como cada família tem resolvido os impasses que muitas vezes são gerados porque meninos não brincam com meninas ou porque os pais dizem “não” aos pedidos por mais e mais brinquedos. Por fim, os educadores podem dar sugestões e contar como a escola tem enfrentado os dilemas. Desse modo, escola e família vão se complementando na educação das crianças, cuidando juntos para que a brincadeira seja aproveitada ao máximo.

REFERÊNCIAS

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

PIAGET, J. A epistemologia genética. Trad. Nathanael C. Caxeira. Vozes, Petrópolis, 1971.

OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos de (Org). A criança e seu desenvolvimento, perspectivas para se discutir a educação infantil. Cortez, São Paulo, 2012a.

OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos de (Org). O trabalho do professor na Educação Infantil. Biruta, São Paulo, 2012b.

OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos de. Jogos de papéis: um olhar para as brincadeiras infantis. Cortez, São Paulo, 2011.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. Martins Fontes, São Paulo, 1989.

WALLON, H. Do Ato ao pensamento: ensaios de Psicologia Comparativa. Nova Alexandria, São Paulo, 1975.





MEU FUTURO:
O FUTURO DAS CRIANÇAS DE
4 A 6 ANOS - O QUE ELAS E OS
ADULTOS PENSAM SOBRE ISTO?

O vídeo *Meu futuro*

Do ponto de vista das crianças, como será o amanhã? Quais são seus sonhos e expectativas? E para os adultos, como será o futuro das crianças? Essas são as primeiras provocações do quinto episódio, “Meu futuro”, da segunda temporada do programa “Nota 10 Primeira Infância - 4 a 6 anos”. O vídeo é dividido em três blocos.

No primeiro, a provocação é feita diretamente às crianças. Por meio de uma brincadeira, o faz de conta da máquina do tempo, o apresentador procura promover um ambiente no qual as crianças possam dizer sobre algo que elas não têm como saber de outro modo, somente pela fantasia: o futuro. Ao falar do assunto, referem-se, indistintamente, ao mundo tomado por zumbis das ficções científicas, filmes futuristas e aventuras intergalácticas e, ao mesmo tempo, aos dinossauros e aos homens das cavernas. Falar sobre temas tão abstratos leva crianças a conduzirem o pensamento sincreticamente para as zonas mais conhecidas, as referências mais presentes em suas experiências: os filmes que assistiram, os livros que leram, o que ouviram os adultos comentar. Em meio aos depoimentos das crianças, adultos discutem a importância de apresentar a elas as coisas que têm valor hoje, a brincadeira e o papel do adulto como mediador da própria cultura. O bloco se encerra com uma crítica ao tempo apressado em que vivemos e a exagerada expectativa de futuro que acaba por tirar das crianças o prazer do presente. Diz o professor Lino de Macedo, autor do texto: “se a criança não for criança na idade em que ela pode ser, então quando será?”.

No segundo bloco, os adultos é que dizem o que pensam do futuro das crianças e os desafios que ele nos coloca. Transeuntes na cidade são provocados a pensar como eles acham que serão as crianças e suas famílias no futuro. Especialistas, por sua vez, apontam os principais desafios do mundo contemporâneo: as relações com a tecnologia, a comunicação, o **consumo** e a preservação da Natureza e de sociedades autossustentáveis. Fica claro que o papel do adulto é apresentar às crianças o que tem de fato valor, não somente os objetos e bens de consumo e, também, a possibilidade de pensar coisas novas. O bloco se encerra, mais uma vez, com crianças brincando com a máquina do tempo, fantasiando sobre o que se pode encontrar num futuro distante.

O último bloco nos apresenta as melhores intenções, o que adultos desejam para o amanhã das crianças. Famílias imersas em culturas não urbanas, como os quilombolas e os guaranis, dizem o que esperam, procurando equilibrar o novo às tradições e costumes, integrando os valores que também os formaram como adultos. Em meio a esses depoimentos, crianças brincam, se expressam das mais diversas maneiras. Ao final, é apresentado um lindo painel com os desenhos das crianças representando suas vivências na passagem pela máquina do tempo, fantasiando e imaginando o que se passará no futuro.

Para compreender como as crianças podem viver a passagem do tempo e o que pensam sobre o amanhã, assista ao vídeo e, em seguida, leia o texto.

O futuro é o amanhã de todos nós. É um amanhã influenciável por um passado que um dia foi presente. Crianças que hoje têm 4, 5 ou 6 anos daqui a alguns anos serão jovens, depois adultas e, com sorte e cuidado, idosas. São elas que nos substituirão ou comporão conosco a realização de tarefas profissionais ou familiares que, agora, estão sob nossa responsabilidade. Pensar em seu futuro é, pois, pensar no futuro do mundo, e em nosso futuro, estejamos aqui ou não. Essas crianças, e como reagem a esse tempo, são o elo de uma cadeia sem fim que conserva e transforma o ser humano no desenrolar de sua história.

Entrevistar adultos - especialistas, pais, pessoas andando na rua ou interessados no futuro das crianças que hoje têm 4, 5 ou 6 anos - bem como conversar e brincar



DEBATE

O episódio “Meu futuro” provoca um debate que muito afeta a nós, adultos, que nos ocupamos das crianças: qual será o futuro das crianças que hoje têm 4, 5 ou 6 anos? Como adultos pensam o futuro dessas crianças? E o que as próprias crianças pensam sobre seu futuro? Por que se interessar pelo futuro de crianças com 4, 5 e 6 anos, seja na perspectiva delas ou dos adultos, especialistas ou não?

A questão do futuro nos afeta diretamente porque trabalhamos para o desenvolvimento humano, o crescimento, a aprendizagem, que implicam sempre em expectativas futuras positivas. Mas também nos afeta porque nós, adultos, educadores e pais, estamos todos construindo, desde já, aquilo que será o futuro das crianças. Ele é, em parte, consequência dos nossos atos de hoje e que já se expressam nos nossos valores, na maneira como nos relacionamos com o mundo, como o consumimos ou o preservamos. O que lemos, apreciamos, escrevemos, divulgamos, ouvimos, cantamos, registramos, tudo isso já é parte da herança cultural que esperamos que seja desfrutada no futuro. Como, então, podemos nos relacionar com o antigo e o novo, o conhecido e o desconhecido, assumindo nossa responsabilidade pelo mundo e pelas crianças? O que, de fato, desejamos para elas? E o que estamos fazendo para que tenham o que desejamos?

O vídeo provoca todas essas reflexões que podem, depois, ser aprofundadas na leitura deste texto que, além de trazer algumas respostas, também explica como, do ponto de vista de criança dos 4 aos 6 anos, é possível pensar o futuro.

com crianças são formas complementares de pensar esse tema. Ouvindo-os, constatamos as diferenças de suas perspectivas ou modos de dizerem conteúdos que coincidem. Os adultos, em geral, são mais críticos, reflexivos e propositivos. As crianças, ainda que pensando o problema seriamente, são mais leves e diversificadas em suas falas. Para elas, por exemplo, tanto faz achar que ser mais velho é ter 17 ou 80 anos! É compreensível que seja assim. Afinal, jovens, adultos e velhos têm experiência, conhecimento e leitura de mundo mais complexos do que as crianças. Alguns deles, os mais velhos ou aposentados, podem até pensar que o futuro “já aconteceu”, esquecidos de que ele é o que está à frente, é algo a ser vivido, não importa quanto ou como, nesse caso. Ser velho ou aposentado em nossa cultura significa frequentemente ter perdido dois aspectos - trabalho e filhos em casa - identificadores do adulto. Neste sentido, o futuro para crianças com 4, 5 ou 6 anos é oposto ao futuro para velhos. Para elas é como se ainda ele não tivesse começado; para eles é como se ele já tivesse terminado. Duas visões falsas: mal sabem essas crianças o quanto já viveram e construíram em favor de seu futuro; esquecem-se os velhos de que o futuro não é o passado, que foi embora, mas o tempo e as coisas que ainda têm para viver e fazer.

Negligenciar o passado, no caso das crianças, ou valorizá-lo, no caso dos adultos ou mais velhos, ainda que falso, é legítimo. Em relação a elas, faltam-lhes recursos cognitivos para imaginar e refletirem sobre seu passado. Em relação a eles, de fato, até recentemente, e, ainda hoje para muitos, passado e futuro são instâncias do tempo que se correspondem. O futuro, nesta perspectiva, consiste em um esforço social e cultural de se repetir o passado. Viver no mesmo lugar, ter a mesma profissão dos pais, avós e bisavós, casar com o mesmo tipo de pessoa, aceitar os mesmos papéis sociais, sofrer o mesmo tipo de sanção quando algo relativo aos costumes for transgredido. Hoje, nada disso se sustenta para muitos de nós. Agora, o futuro está aberto a todos os possíveis. E as crianças que atualmente têm 4, 5 ou 6 anos, quando adultas poderão ser muito diferentes de seus pais ou avós, e terem estilos de vida e habitarem em lugares nunca sonhado por eles.

Globalização, tecnologia, conquista de direitos, mudança nos costumes e valores, individualização, autogoverno e tantos outros termos podem explicar mudanças tão radicais. O futuro, para elas, não será mais uma repetição “simples e direta” do passado, mas algo criativo, complexo, que pede, por isso, uma preparação diferente daquela que tivemos em nossos tempos de criança.

Qual será o futuro dessas crianças? O que elas e os adultos pensam sobre isso? Conversar e brincar com elas bem como entrevistar e propor desafios são excelentes recursos para observarmos o que pensam sobre essas questões. É certo que outra alternativa seria recorrer a observações clínicas próprias à Psicologia ou à Psiquiatria. Neste caso, ter-se-ia de verificar o que pensam do futuro, quando atravessadas por dúvidas, medo, angústias ou dor sobre algo que lhes afetou diretamente e que pode comprometer seu amanhã. Por exemplo, os pais se separaram ou um deles está fazendo uma longa viagem, alguém (pessoa ou animal), próximo a elas, morreu.

Mas, como mencionado, a situação escolhida por nós foi a de conversar com elas em um contexto lúdico e descontraído. Rodas de conversa e **brincadeiras**, mobilizadas ou mediadas por alguém que sabe fazer isso, são talvez suficientes para estimulá-las a pensar sobre o tema. E pensá-lo em um contexto cheio de alegria e imaginação tão caro às crianças dessa idade.

CONSUMO E BRINCADEIRAS



O assunto do consumo na contemporaneidade também atravessa a brincadeira das crianças. O excesso de brinquedos e ofertas prontas para se divertir, muitas vezes, concorre com a brincadeira tradicional, entre outras. Para refletir sobre a qualidade da brincadeira infantil e suas relações com os diferentes materiais, ainda que não estruturados como brinquedos, assista ao quarto episódio “Minhas brincadeiras”, da segunda temporada do programa “Nota 10 Primeira Infância - 4 a 6 anos”, e leia o capítulo 4 deste livro.

No cotidiano, um modo frequente de as crianças conceberem o futuro é por sua dimensão espacial. É como se ele fosse uma “coisa” que está em algum lugar. Por exemplo, o tempo e sua passagem estão no relógio ou no calendário. É lá que ele se encontra com suas eternas posições e deslocamentos repetidos. De fato, esses objetos socioculturais são organizadores do tempo e definem seu momento atual, bem como o próximo e o distante. Eles objetivam o quando. O mesmo ocorre, de forma mais dramática, em situações de morte de pessoas ou animais queridos. Para onde vai quem morreu? Onde e com quem ele está? É difícil para as crianças e para muitos de nós aceitarmos a finitude da vida, com seu começo, meio e fim. Daí a importância de uma leitura simbólica do tempo não só como um fluxo contínuo com suas durações e sequências, mas igualmente como ciclos que se repetem, ainda que não no mesmo tempo.

Temos de acrescentar, ainda, que hoje, em grande parte, o futuro da criança está atrelado ao que vive e convive na **escola**. Crianças de 4, 5 e 6 anos permanecerão nela, espera-se, no mínimo até os 17 anos, e suas vidas serão em grande parte determinadas pela qualidade e quantidade de experiências de aprendizagem de conteúdos e normas de convivência social nessa instituição. Mas, neste texto, não quisemos analisar o futuro das crianças como determinado ou influenciado por

ESCOLA



Aprender a tomar decisões com relação ao tempo - o que fazer, com quem e por quanto tempo - é um dos mais importantes desafios da vida adulta. Muito do ritmo das atividades e dos critérios que definem nossas prioridades no uso do tempo do lazer são aprendidos desde muito cedo, nas experiências infantis. Para saber mais sobre como a escola usa o tempo e o que os adultos educadores pensam para vivê-lo junto às crianças, leia o capítulo três deste livro, “Minha escola”.

seus processos de escolarização. Ao invés disso, preferimos pensá-lo na perspectiva dos sonhos, fantasias, comentários ou expectativas que traçam sobre ele, crianças e adultos.

Como adultos pensam o futuro das crianças que hoje têm 4, 5 ou 6 anos? O recurso a brincadeiras e entrevistas com especialistas ou pessoas que se preocupam com o futuro de crianças que hoje têm essa idade, também são formas de saber o que pensam sobre tema. Apoiado no quinto episódio, "Meu futuro", do programa "Nota 10 Primeira Infância - 4 a 6 anos", resumimos o que crianças e adultos relataram sobre o tema. Além disso, como já se pode constatar, nos beneficiaremos da oportunidade para fazer algumas reflexões teóricas ou epistemológicas sobre o futuro como instância do tempo que, junto ao presente e ao passado, expressam o fluxo de nosso existir e das coisas do mundo.

Por que se interessar pelo futuro de crianças com 4, 5 e 6 anos, seja na perspectiva delas ou dos adultos, especialistas ou não, sobre este tema? Hoje, mais e mais **pesquisas apresentam** evidências de que os primeiros seis anos de vida da criança são muito importantes para seu futuro. Em certo sentido, adultos e velhos são aquilo que puderam ser, ou não ser, quando crianças. Penso que ainda não temos exata consciência disso. Sabe-se, hoje, que a qualidade e a quantidade de certos estímulos são fundamentais ao desenvolvimento do cérebro da criança. E, se não podemos ser no lugar dela, nem podemos aprender ou viver por ela, aquilo que fazemos em favor de seu desenvolvimento é fundamental ao seu presente e futuro.

PESQUISAS APRESENTAM



Nos últimos anos muitas pesquisas têm sido desenvolvidas apontando o potencial da faixa etária no desenvolvimento humano. Consulte o site da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal para ter acesso a notícias sobre o tema: <http://www.fmcsv.org.br/pt-br/Paginas/default.aspx>



As crianças têm direito ao ótimo de seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. Ótimo no sentido de que, não importam suas condições físicas, sociais, culturais ou emocionais, elas precisam receber o que de melhor possibilita tais processos. Imaginemos, por comparação, uma criança A, considerada “normal” orgânica e psicologicamente, e outra B, por exemplo, com alguma deficiência ou dificuldade de qualquer ordem. Imaginemos que a criança A, apesar de “normal” passe por experiências negativas, tóxicas, que não possa brincar ou se alimentar de modo suficiente, que não tenha o carinho, o cuidado e a importância de seus pais ou responsáveis. Essa criança A, ainda que “normal”, terá seu desenvolvimento e crescimento prejudicados. Ela se desenvolverá aquém do que poderia. Imagine-mos, por outro lado, que a criança B tenha a felicidade de ter adultos que souberam e puderam cuidar bem dela, que lhe ofereceram um ambiente rico de estímulos, seguro físico e emocionalmente, lúdico e cuidadoso. A criança B, apesar de suas limitações, às vezes impossíveis de serem revertidas, será o melhor que puder ser.

O mesmo, sempre na perspectiva de nosso exemplo, poderá não ocorrer com a criança A. Oferecer o ótimo é mais do que alimentar, cuidar da higiene e da saúde, garantir as horas de sono que a criança precisa para descansar e se desenvolver. Oferecer o ótimo é também conversar com a criança, contar histórias, brincar com ela, dar-lhe segurança emocional e física, importar-se com ela. É permitir que ela tenha contato com outras crianças, que tenha uma rotina de espaço e tempo regular e não excessiva. É oferecer referências de comportamento e atitude que ela possa imitar e tornar, pouco a pouco, suas. Nós, os adultos, ainda que o queiramos, nem sempre podemos ou sabemos fazer isso, e, assim, comprometemos, sem o desejar, o futuro de crianças que nos são tão queridas!

O futuro para crianças de 4, 5 e 6 anos

No vídeo “Meu futuro”, podemos ver, em diferentes momentos, crianças se referindo ao futuro: “acho que é o planeta”, “é arte”, “é pensar em uma coisa do passado”, “é o que vai acontecer depois”, “é o que não aconteceu ainda”, “é o antes de você”.

Depois de brincar com a “máquina do tempo”, instigadas pelo entrevistador, disseram: “Uma máquina do tempo é uma coisa que mostra a gente no futuro”; “Uma máquina do futuro pode levar até pra épocas que floresceram... Macacos”. Em outra brincadeira comentaram: “Eu ficava gritando porque ficava imaginando que zumbis estavam lá”; “Não, é dinossauro!”; “É Tiranossauro Rex”; “No futuro, eu estava construindo uma coisa pra subir e chegar até uma estrela ou um planeta”. O que me encanta nestas respostas é a liberdade para dizerem “coisas” difíceis de relacionarmos ao tema. Ao mesmo tempo, elas inferem, não importa que intuitivamente, “preciosidades” relacionadas a ele, como iremos conferir na fala dos especialistas.

Brincadeiras e rodas de conversa são excelentes modos de saber o que crianças pensam sobre seu futuro. Nesses contextos elas podem usar a imaginação e o fazer de conta para fantasiarem, com liberdade e espontaneidade. Podem também ouvir seus colegas, compartilhando o que dizem sobre esse assunto. E o que todos dizem é muito interessante. Suas palavras vão de um contínuo que pode ser leve,

focado no presente, até um extremo, abstrato e denso. Não importa se elas compreendem o que dizem, o que importa é que assumem que tais palavras correspondem ao que lhes perguntamos.

Um dos recursos utilizados no vídeo, que nos serve de referência para conversar - brincando - com as crianças sobre o que pensam de seu futuro foi a "máquina do tempo". É uma máquina que "só funciona com a imaginação", disse o entrevistador. Ela consiste em montar um túnel de papelão que as crianças devem atravessar e no final responder o que imaginaram sobre o futuro durante a travessia. É interessante que o túnel seja coberto, ou seja, escuro e que demande uma travessia. O escuro pode criar para as crianças uma situação em que pensam sobre algo que elas não podem ver e que só alcançam, portanto, imaginando o que será. Fazer uma travessia, ou seja, partir de um ponto e chegar a outro, é igualmente interessante, pois concretiza algo que de fato é assim. O futuro, enquanto realização física, há de ser passo a passo, momento a momento, concretizado. É certo que nós adultos podemos pensar o futuro, aqui e agora. Para isso, temos linguagem suficientemente desenvolvida e complexa que nos possibilita simular, planejar, desenhar, representar algo que ainda não é concretamente. Temos, também, memória de experiências passadas, que podem nos ajudar a pensar a repetição de algo que, em si mesmo, ainda não é, nem pode ser igual, porque o tempo é outro. Nada disso é possível, ainda, para crianças dessa idade. Daí a diversidade de palavras com as quais elas resumem a experiência de atravessar a "máquina do tempo".

Jogos e brincadeiras de representação de papéis são muito apreciados pelas crianças. Elas gostam de brincar de "médico" ou "doutor", de "fazendeiro", "padeiro", "professor", de "fazer comidinha", "de ser pai e mãe" e tantas outras atividades ou ocupações, se elas fazem parte de sua experiência cotidiana. Índios com essa idade gostam de brincar de arco e flecha, de simularem caçadas e outras atividades que seus pais realizam. A hipótese é que, em brincando de representar papéis que lhes são familiares, as crianças estão, sem saber, praticando algo que, no futuro, poderá ser sua ocupação principal.

O problema com jogos e brincadeiras de representação de papéis, quando os pensamos como uma antecipação do futuro ocupacional das crianças dessa faixa etária, é que as atividades dos adultos estão em grande mudança. Com a tecnologia da informação, dos aparelhos ou máquinas sofisticadas, e que se aperfeiçoam rapidamente, tornou-se mais difícil para as crianças, comparando-as com as de antigamente, representarem papéis que nem mesmo os adultos, seus pais ou figuras de autoridade para elas, exercem.

De qualquer forma, ao escrever isso me ocorreu pensar que o grande fascínio das crianças dessa idade por jogos eletrônicos, tablets, vídeo games poderia ser explicado também pela observação de seus pais ou pessoas adultas utilizando essas tecnologias. É como se fosse assim para elas: “meus pais trabalham com o computador, usam o celular, e eu brinco com eles”. Com isso não se pretende retirar



o grande poder que esses brinquedos, e suas muitas e atrativas brincadeiras, têm em si mesmos sobre as crianças. Meu comentário é apenas para dizer que brincar com tablet e celular pode ser o novo modo de as crianças brincarem de representar papéis que os adultos que lhe servem de referência praticam.

Mas, é insuficiente dizer que apenas jogos e brincadeiras de representação de papéis têm valor de futuro para as crianças. Há outra referência de igual valor. Refiro-me ao cotidiano que compartilham com adultos ou outras crianças. O cotidiano é pleno de “ontens”, “hojes” e “amanhãs”. É pleno de vivências com pessoas mais velhas ou com os pares. As crianças de 4, 5 e 6 anos os observam, imitam e compartilham o que fazem e como reagem aos acontecimentos. Quando o pai viaja, por exemplo, a criança quer saber quando ele voltará. Dizer “muito” ou “pouco” tempo, usando as mãos como recurso de imaginação pode ser um jeito de responder à pergunta. Dizer quantas noites ela vai dormir antes que ele chegue pode ser também outro modo. O fato é que crianças têm expectativas, esperam, às vezes, com ansiedade por algo que ainda vai chegar. O avô que foi embora, quando volta? O domingo, se hoje é segunda-feira, quando será? Quanto tempo falta para chegar à praia, à casa do tio, que mora no interior? Além disso, as crianças observam seus pais, professores, avôs, tios, primos mais velhos. Observam o que fazem e como reagem ao tempo, e como são agora que são “grandes”. Futuro é uma dimensão do tempo. O tempo em sua duração e sucessão. Como aprender a duração do tempo, ou seja, da atividade ou do acontecimento? Como aprender a sucessão, a sequência do tempo? Antes, agora, depois... Ansiedades e preocupações são filhas do tempo que ainda não chegou, mas que agimos como se fosse agora. Expectativas e esperanças também são filhas do tempo. O modo como os adultos lidam com o tempo influenciam as crianças.

Mas, voltemos uma última vez aos jogos e brincadeiras e à experiência que proporcionam às crianças sobre o futuro. Em que sentido brincar de amarelinha, por exemplo, é brincar sobre o tempo, o futuro nele incluído, sem o saber?

O jogo da Amarelinha

O jogo da amarelinha, como o chamamos aqui, pode ser um exemplo para pensarmos como as crianças brincam sobre o futuro, sem o saber. Ainda que preferido pelas meninas, é jogado também pelos meninos. Os adultos, profissionais, o valorizam porque estimula nas crianças o contato lúdico com os números decimais (de 1 a 10), e porque desenvolve habilidades de equilíbrio motor. O objetivo do jogo é fazer um percurso “terra” - “céu”, ou seja, pisarem, obedecendo certas restrições espaciais, as casas correspondentes aos números que vão do 1 (“terra”) ao 10 (“céu”). Se o jogo for coletivo, perde a vez a criança que “errar na casa” ou “pisar na linha”. Se for individual, a criança pode decidir continuar jogando ou recomeçar, quantas vezes quiser. “Errar na casa” significa não acertar a pedra a ser atirada sucessivamente nas casas 1, 2, 3, e, assim, até o 10. “Pisar na linha” significa não por os pés dentro do quadrado que corresponde à casa de cada número. Como se pode ver na figura, as casas dos números 1, 4, 7 e 10 são únicas, e as casas dos números 2 e 3, 5 e 6, 8 e 9, são duplas, exigindo que, nas primeiras, as crianças pisem com um pé só e nas segundas com os dois pés. Preparar o jogo, desenhando o tabuleiro no chão e escolhendo a pedra a ser utilizada nos arremessos são duas formas de se criar o contexto sem o qual ele não pode ser realizado.



O tempo realiza-se como um fluxo irreversível que, tal como o pulsar de nossas células, só conhece, fisicamente, uma direção. Ele segue sempre para diante, podendo-se dividi-lo, por isso, na sucessão e duração das ações e acontecimentos que preenchem seu existir. É direção porque, enquanto irreversível, ele não se desfaz. É sucessão porque ele pode ser dividido em sequências ou ordens. É duração porque tais sequências ou ordens, caracterizáveis por um antes, durante e depois, são mensuráveis ou vividas na experiência. Daí podermos dizer, sem contradição de sentido, que o presente momento, em pouco tempo será passado. O que era passado, antes de acontecer, era futuro. O que era futuro torna-se sucessivamente, presente e depois passado. Presente, passado e futuro caracterizam, pois, o círculo da eternidade de nosso ser. Uma eternidade que, para nós, mortais, começa com o nascer, quando nos transformamos em "1" ("terra") e termina, quando nos transformamos em "10", sendo "0" talvez uma metáfora para aquilo que, agora, é apenas um "lugar" ou "posição" ("céu").

Jogar a amarelinha é percorrer esse circuito de 1 a 10, muitas e muitas vezes, o que só um jogo ou brincadeira nos permite experimentar simbólica e fisicamente. Como percurso ele tem um desenrolar. Um desenrolar que começa por um querer jogar e se sustenta por outro querer, o de alcançar um fim, com êxito, preferivelmente. Esse jogo, em sua dimensão temporal, é um exercício de presente, passado e futuro. Futuro são as casas que faltam acertar com a pedra. Futuro é o trajeto a percorrer, não errando os saltos que terminam apoiando-se em um ou dois pés. Presente é o que se faz agora. Passado é o que já se fez. Para tudo isso, há uma duração, pois são 10 desafios a enfrentar e vencer. Para tudo isso, há uma sequência, pois se começa do 1 até chegar ao 10. Além disso, as casas 1, 4, 7 e 10 são diferentes das outras, exigindo uma coreografia corporal no pulá-las do começo ao fim. É um futuro de "dez minutos" podemos dizer. Isso pouco importa para as crianças, que ao contrário de nós, o intuem, em termos de vida e morte, como algo incomensurável. É que o futuro próprio aos projetos, das coisas controláveis, com datas, sequências e durações, elas só conhecerão, de fato, no período seguinte, quando terão mais de 6 anos. É futuro no modo de compreender e realizar dos adultos, que trataremos agora.

Como adultos pensam o futuro das crianças que hoje têm 4, 5 ou 6 anos?

Pensar a questão do futuro com crianças dessa faixa etária é muito importante. Elas estão concluindo sua fase de “crianças pequenas” e se preparando para se tornarem “crianças grandes”, aquelas que frequentam e aprendem as coisas do **Ensino Fundamental**. As crianças grandes já terão compromissos de respeitar normas de convivência e dominarem competências, que supõem habilidades fundamentais aos adultos. Aprender a ler, escrever e calcular, compreender explicações científicas básicas, saber argumentar, tomar decisões, compartilhar projetos nesse novo nível de exigência são desafios que muitas crianças de 4, 5 e 6 anos estão ávidas por enfrentar, mas que supõem, elas ainda não sabem, mudanças radicais nos aspectos cognitivos, sociais, emocionais e físicos de seu desenvolvimento. Mas, por ora tudo é sonho, imaginação e brincadeira. É bom que assim seja.

ENSINO FUNDAMENTAL



Deve haver tempo para tudo: brincar e trabalhar; aprender e ensinar; ser criança e ser adulto. Para refletir sobre as diferenças entre a escola de Ensino Fundamental e as especificidades da Educação Infantil dos 4 aos 6 anos, assista ao terceiro episódio, “Minha escola”, da segunda temporada do programa “Nota 10 Primeira Infância - 4 a 6 anos”, e leia o capítulo 3 deste livro.

Papel dos adultos nas brincadeiras de ontem

Concluo este texto com um comentário sobre o que penso do papel dos adultos nas brincadeiras das crianças de ontem. O que era “natural” na experiência delas, muitas vezes, precisa ser cultivado de propósito, hoje, pelos adultos. Isto é, o que acontecia “naturalmente”, ontem, sem tanta intervenção dos adultos, precisa - para manter sua memória - ser cuidado por eles. As crianças de hoje não têm obrigação, ainda que tenham necessidade, de conhecerem como e com o que as crianças de ontem brincavam. Elas brincam com o que lhes interessa e com o que tem a sua disposição, hoje. Por isso, brincadeiras e jogos, como práticas das crianças de ontem, podem desaparecer, pois são substituídos pelo que predomina no momento, como oportunidade e interesse. Sendo assim, há necessidade da intervenção dos adultos, que os transmitem, ensinam e guardam sua memória.

As crianças, como todos nós, são filhas de seu tempo. O tempo, hoje, é marcado pela influência da tecnologia, como muitos especialistas mencionaram. As crianças gostam de brincadeiras eletrônicas, amam tablets e videogames. Assim, brincadeiras que antes eram práticas socioculturais não mediadas pelas máquinas, isto é, que as crianças brincavam com elas, e as mais velhas transmitiam para as mais novas, estão sendo substituídas pelos brinquedos eletrônicos e outras práticas lúdicas próprias às características e condições de nosso século. Por isso, se adultos e suas organizações não se dispuserem a fazer essa transmissão, o mais provável é que tudo fique esquecido. Esse é o mérito de se investir produzindo livros, filmes e, sobretudo, criando oportunidades para que as crianças de hoje conheçam as brincadeiras do passado, e, por esse meio, possam saber quem eram elas nesse tempo. Sem isso, há um risco, repito, de que as novas formas de brincadeiras possibilitadas pelos objetos de hoje, sobretudo os eletrônicos, substituam “simplesmente” as do passado, esquecendo-se do que pode continuar sendo importante no fluxo do tempo, para o qual presente, passado e futuro são interdependentes, são instâncias de um mesmo “chegar, acontecer, e partir”.

É, pois, fundamental que adultos ensinem brincadeiras e contem histórias do passado, que construam brinquedos das crianças de ontem, que façam estudos

antropológicos sobre esses temas. É que, enquanto, um “cavalo de pau”, uma “boneca de pano”, um “jogo da amarelinha” existirem, mesmo no contexto das novas tecnologias e recursos lúdicos de hoje, isso significa que as crianças de sempre manterão seu lugar de ancestrais dos adultos.

Os adultos são crianças que cresceram e tornaram mais complexas suas relações com o mundo. As crianças são anteriores aos adultos e velhos, ainda que seja na direção deles que todas elas caminham, ainda que seja com eles que elas contam para sua sobrevivência e para que o melhor de si mesmas possa vingar. Assim, presente, passado e futuro conservam-se transformando mutuamente aquilo que só pode acontecer nos seus devidos tempos. Que bom, pois, que adultos cultivem e transmitam as brincadeiras do passado para as crianças de hoje. Fazer isto é ser “otimista” e comprometido com uma produção cultural, cuja memória as crianças de hoje só podem contar com os adultos, se eles puderem se importar com isso, serem generosos e bons. Sorte deles, porque assim serão também beneficiados, serão brincalhões, não serão “pessoas amarguradas”, proporcionarão a magia e a felicidade que brincadeiras e jogos, de qualquer tempo, trazem para as crianças e também para nós.



Como você gostaria que fosse o futuro das crianças?

“O meu desejo é que o mundo não se perdesse nesse aspecto da humanização, seja dentro do ambiente familiar, seja dentro do ambiente de trabalho. Nessa ebulição toda, muito se perdeu porque existem metas que precisam ser cumpridas, existe um tempo em que isso precisa ser feito. Eu acho que se perde esse caráter mais humano da relação entre as pessoas, que é extremamente vital. O que eu desejo é que essa essência não se perca”.

Saul Cypel, especialista em neuropediatria.



“Eu acho que tem que estudar. Tem que brincar, lógico, tem que ter tempo pra tudo, mas tem que estudar pra eles terem um futuro melhor”.

Neire Alves da Silva, avó.

“Na minha opinião, e o que eu espero também, é que os adultos do futuro sejam pessoas mais pacíficas, menos preconceituosas, que sejam mais companheiras entre elas, com menos agressividade.”

Anônimo entrevistado.





“Eu gostaria que as pessoas tivessem mais tempo, mais próximas, que brincassem mais, tivessem acesso aos bens de verdade com consciência, porque não adianta eu ter minha casa própria, meu aparelho de televisão, minha máquina de lavar se eu não faço nada com isso. Eu só estou sobrevivendo em um nível mais desenvolvido. Talvez se eu tivesse o meu tanquinho e ouvisse boas músicas, pudesse ter meu pedacinho de terra para plantar minhas flores, pudesse construir um lugar mais sustentável, talvez o mundo fosse melhor”.

Gisela Wajskop, doutora em educação infantil.

“Eita, rapaz, é o seguinte, tem que ser brincante (...) uma pessoa feliz. Acho que a felicidade é o que faz o cidadão ser honesto com as consequências da vida que ele pode abordar”.

Jorge Luciano da Silva, pai.





Conversando com educadores

A escola, muitas vezes, é pressionada pelos pais e pela própria sociedade, a correr com o tempo e antecipar, desde muito cedo, aspectos da vida da criança em idade escolar. A preocupação com o futuro é uma constante: estudar para ter uma vida melhor; brincar para conhecer as profissões; aprender a esperar para ter paciência nas situações do cotidiano, na vida adulta; reciclar o lixo para não prejudicar a Natureza, no futuro; saber escrever as letras para não ter problema na fase da alfabetização. O tempo da Educação Infantil é, costumeiramente, balizado pelo futuro: ou se corre atrás de antecipá-lo, ou se espera que a criança cresça e possa, enfim, aprender determinados conteúdos. Como equacionar a urgência do tempo presente e a premência do tempo futuro?

Ouvir as crianças pode ser um passo importante. O vídeo “Meu futuro” traz diferentes depoimentos de crianças que refletem sobre o tema. Entre vários pensamentos, temos a chance de ouvir pais e especialistas que buscam compreender as questões do nosso tempo e as necessidades das crianças. O vídeo, associado a este texto, oferece subsídios para reuniões pedagógicas com o grupo de professores e educadores da escola.

Como sugestão de trabalho, orientamos a seguinte sequência:

1. Inicie a reflexão com toda a equipe de educadores da escola, tomando como ponto de partida as experiências pessoais: o que cada um lembra de pensar sobre o futuro, quando era criança? O que seus pais esperavam para o futuro e o que de fato cada um conquistou? Que diferenças se podem notar entre suas experiências e o que vivem as crianças, hoje em dia? O que cada um deseja para o futuro de seus filhos? E para as crianças de sua turma, na escola?

2. Assista ao vídeo com o grupo de professores e demais educadores da escola. Depois, o grupo pode montar um painel explicitando as diferentes visões do futuro que são apresentadas no vídeo.

3. E os adultos, como podem pensar um futuro melhor para as crianças a partir do lugar de professores, na Educação Infantil? Esse debate deve anteceder a leitura do texto do professor Lino de Macedo que discute, entre outras coisas, o sentido que o futuro pode ter para as próprias crianças. Refletir sobre como a questão do futuro está presente desde as mais simples brincadeiras pode abrir novas perspectivas de trabalho que permitam a elas elaborar simbolicamente as relações entre passado e futuro.

4. Se a discussão for realizada entre educadores de uma mesma escola, seria interessante, em outro momento, discutir alternativas para pensar como a escola pode lidar com os impasses entre os anseios e as demandas das famílias, o projeto da escola e os direitos das crianças.



Conversando com pais

Pensar sobre o futuro dos filhos é, de certa forma, obrigação dos pais. Planejar formas de protegê-los e de assegurar-lhes o melhor é parte do processo de formar uma pessoa para o mundo, tarefa inequívoca da Educação, tanto em casa quanto na escola. Mas a angústia de cumprir tal missão num mundo que nos parece tão instável, muitas vezes leva os pais a anteciparem precocemente as garantias de inclusão no mundo adulto, a conquista de lugares, de posições sociais, apostando alto em um futuro antes da hora, pagando por ele o preço do presente das crianças.

E não raramente os pais que não pensam assim sentem-se culpados ou são vistos como negligentes com relação aos filhos. Conversar a respeito é necessário para aliviar o peso que esse dilema impõe.

Nesse contexto, o vídeo pode ser promotor de diálogos entre pais. Depois de assisti-lo, os pais podem compartilhar suas incertezas e os esforços que têm empreendido para garantir uma boa formação para as crianças. O texto, por sua vez, ajuda a mediar a discussão, aprofundando aspectos do desenvolvimento infantil e justificando a necessidade de a criança viver o tempo dela, de brincar bastante e de frequentar uma boa instituição de Educação Infantil. Numa roda de conversa, os pais podem trocar experiências, contando uns aos outros como têm lidado com os diversos temas da contemporaneidade que podem ameaçar o futuro das crianças: o modo como elas acessam informações, como consomem bens e tecnologias. Quais são os combinados de cada família? O que as crianças podem assistir na TV? Como e quando podem brincar com tablets e videogames? O que é valorizado em casa? Como assegurar o tempo do relacionamento de pais e filhos, mesmo no dia a dia atribulado e com tão pouco tempo de lazer?

Em outro momento, tomando como ponto de partida a reflexão sobre o Jogo da Amarelinha e a discussão sobre o brincar no passado e no futuro, os pais podem ser incentivados a levantar seus repertórios de brincadeiras tradicionais e ensiná-los às crianças, contando a elas como foi viver a própria infância. Trata-se de uma tentativa de aproximar o passado do futuro, aproveitando melhor o tempo de compartilhar o presente, estando mais próximo da criança enquanto ela ainda é criança.

REFERÊNCIAS

- Alexandre Giannico Borges. Tempo, adolescência e jogo. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia - USP, . Orientador: Lino de Macedo.
- BENJAMIN, W. (1984). Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus.
- MACEDO, L. Tempos de ensinar, aprender e conhecer. 30 Olhares para o Futuro(Escola da Vila - 30 anos). São Paulo: , 2010, v. , p. 181-189.
- MACEDO, L. O tempo e suas dimensões. Colóquio Educação Integral - Tempos e espaços para aprender. São Paulo: Cenpec, 2009, v. , p. 80-86.
- PIAGET, J. (1945) A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Traduzido da terceira edição (1964) por Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Editora LTC - Livros Técnicos e Científicos, 1990.
- PIAGET, J. (1946). O desenvolvimento da noção de tempo na criança. Rio de Janeiro: Record, sem data.

COLABORADORES DESSA PUBLICAÇÃO

Cisele Ortiz

Psicóloga pela Universidade de São Paulo (USP) e especialista em Educação Infantil. É coordenadora de projetos do Instituto Avisa Lá, presidente da Abebê (Associação Brasileira de Estudos sobre o Bebê), professora no curso de pós-graduação do Instituto Singularidades e colaboradora do Movimento Nossa Cidade, entre outros, que atuam em defesa dos direitos das crianças. Coautora do livro *Ser Professor de Bebês: cuidar, educar e brincar, uma única ação* e autora de diversos artigos e materiais de apoio na área.

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira

Livre-docente pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (USP). Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo e Pedagoga pela USP. Foi professora da USP orientando pesquisas na graduação, mestrado e doutorado. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento Humano, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Infantil, creche, formação de professores, desenvolvimento infantil e currículo para Educação Infantil. Foi Secretária de Educação da Rede Municipal de Ribeirão Preto, consultora em projetos de formação na área de Educação Infantil para o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e para diversas redes municipais de Educação Infantil. Participou da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e hoje colabora com o MEC em diversas ações focadas na garantia dos direitos da criança de 0 a 6 anos e da qualidade da Educação Infantil. É pesquisadora do Centro de Investigação do Desenvolvimento e Educação Infantil (CINDEDI) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP de Ribeirão Preto. É coautora dos livros *O Trabalho do professor de Educação Infantil*, *A criança e seu desenvolvimento*, entre outros, e autora dos livros *Educação Infantil, fundamentos e métodos*; *Jogo de Papéis*, um olhar para as brincadeiras infantis, entre outros.

Silvana de Oliveira Augusto

Doutoranda do programa de Linguagem e Educação pela Faculdade de Educação da USP (FEUSP) e Mestre em Educação na área de Didática e Teorias do Ensino e Formação de professores pela mesma universidade. Especialista em Educação a distância pelo Centro de Tecnologia SENAC - Rio de Janeiro. Bacharel em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP. É assessora pedagógica na área de Educação Infantil, desenvolve projetos de formação de equipes técnicas, coordenadores pedagógicos e professores em redes municipais de Educação e é autora de materiais de apoio à formação de professores, como *Cadernos de Formação de Professores*, da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) e artigos da *Revista Avisa Lá*, dentre outros. É colaboradora do Instituto Avisa Lá e do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) em projetos que envolvem Educação Infantil, formação de professores e gestores e Educação a distância. É coautora nos livros *Bem-vindo mundo – criança, cultura e formação de professores*; *Dez desafios para o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais*, *Coleção Nós da Educação*; *O Trabalho do professor de Educação Infantil* e autora de *Ver depois de olhar*, a formação do olhar do professor de Educação Infantil para os desenhos das crianças.

Lino de Macedo

Livre docente, doutor e mestre em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP) e pedagogo pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de São José do Rio Preto. É membro da Academia Paulista de Psicologia e docente aposentado do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo onde exercia o cargo de professor titular e hoje é professor e orientador no Programa de pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Sua linha de pesquisa é sobre o valor dos jogos na Psicologia e Educação como recurso de observação e promoção de processos de aprendizagem e desenvolvimento, na visão de Piaget. Atualmente, é integrante do Instituto de Pesquisa do Hospital Infantil Sabará – Pensi; professor titular de Psicologia do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da USP; Autor de *Ensaio Construtivistas* e *Ensaio Pedagógicos* e coautor de *4 Cores*, *Senha e Dominó*, *Aprender com Jogos e Situações-Problema* e *O Jogo e o Lúdico na Aprendizagem Escolar*.



FUNDAÇÃO
MARIA CECÍLIA
SOUTO VIDIGAL
PELA PRIMEIRA INFÂNCIA

