



**Educação Infantil:  
Ponte de Cidadania**

## **Prefeitura do Recife**

Prefeito

João Paulo de Lima e Silva

Vice-Prefeito

Luciano Siqueira

Secretária de Educação

Edla Lira Soares

Secretária Adjunta

Ednar Carvalho Cavalcanti

Diretoria Setorial de Recursos Humanos

Custódio Feitoza Amorim

Diretoria Setorial de Administração Financeira

Gilson Gomes de Oliveira

Diretoria Geral de Programa Especiais

Manoel Moraes de Almeida

Diretoria Geral de Ensino

Marileide de Carvalho Costa

Departamento de Educação Infantil

Socorro Barros de Aquino

## **Assessoria/colaboração**

Ana Flávia Araújo Pinho

Fernando Azevedo

Flávia Campos Faria

Gisélia Sátiro

Lúcia de Queiroz

Marco Aurélio Jardim

Maria Jaqueline Paes

Patrícia Freire Sales

Rosa Cândida Cavalcanti

Sandra Dias

Zeny Maria de Faria e Silva

## **Consultoria**

Ester Rosa

Maria Isabel Pedrosa

**Secretaria de Educação**

**Educação Infantil:  
Ponte de Cidadania**

*Série Educação e Cidade,6*

Recife  
2004

DIRETORIA GERAL DE ENSINO/Secretaria de Educação. Prefeitura do Recife. **Educação Infantil: Ponte de Cidadania**. Recife 2004.

Série Educação e Cidade, 6

Copyright©Prefeitura do Recife

Publicação da Diretoria Geral de Ensino/Secretaria de Educação

Av. Cais do Apolo, 925, 4º Andar

CEP 50030-230 - Recife-PE

Telefone: (81) 3425-8131

E-mail: seceduca@recife.pe.gov.br

### **Projeto Editorial**

Departamento de Educação Infantil/DGE

### **Organização**

Maria Izabel O. de Moraes Vasconcelos

Tacyana Karla Gomes Ramos

### **Projetos didáticos**

Educadores e alunos da rede municipal de ensino

### **Ilustração**

Alunos da Educação Infantil da rede municipal

### **Fotos**

Acervo das creches, escolas e Departamento de Educação Infantil

### **Projeto gráfico e capa**

Edite.Com - Comunicação & Marketing

Av. Fernando Simões Barbosa, 874/506 - Boa Viagem

51021-060 - Recife - PE - Fone/Fax: (81) 3328-1381

E-Mail: editora@edite.com.br

### **Revisão**

Jonatan Bezerra de Almeida

Myrtha Magalhães de Carvalho

### **Capa**

Montagem digital de ilustração a partir do desenho de Genilson, aluno da Escola Municipal Nova do Alto do Pascoal - Anexo II. Representação de brincadeira de roda "Projeto letramento e cantigas de roda".

Recife. Prefeitura. Secretaria de Educação.  
Diretoria Geral de Ensino. Departamento de Educação Infantil. *Educação Infantil: Ponte de Cidadania*. Recife, 2004. 143p. il.

Inclui bibliografia e anexo.

1 – Educação Infantil – Política 2 – Recife – Pernambuco. Educação e Cidadania – Recife – Pernambuco. I. Título.

CDU 37-053.2(813.41)

## **Sumário**

Prefácio.....	7
Apresentação.....	9

## **Parte I**

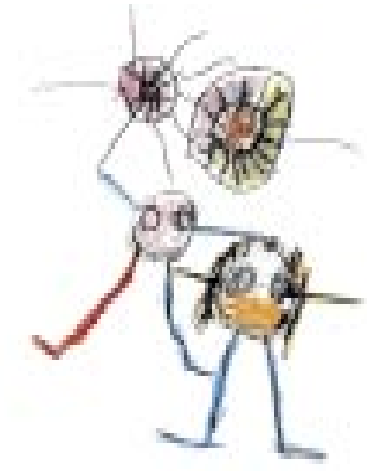
1. Conquistas históricas da Educação Infantil e a definição da política educacional tendo o direito como eixo .....	15
Construção social da infância – um pouco de história .....	15
A trajetória da Educação Infantil no Brasil .....	18
Criança – sujeito de direitos .....	20
Educação Infantil – espaço de vivência dos direitos.....	23
Desafios e perspectivas para uma política de Educação Infantil no Brasil .....	24
Lutas e conquistas da Educação Infantil no Recife.....	26
Educação com qualidade social – gestão 2001/2004 .....	29
2. A proposta pedagógica da Educação Infantil na rede municipal – uma elaboração coletiva.....	32
Perspectivas, desejos e desafios da Educação Infantil no município do Recife.....	40
3. Dimensões do pedagógico.....	44
A cidadania se exerce no cotidiano da Educação Infantil – a rotina que faz a diferença .....	45
O lúdico tem lugar nesta trajetória .....	50
As linguagens, a interação e o afeto se entrelaçam .....	55
A política de leitura na Educação Infantil .....	62
As artes visuais.....	66
A música na Educação Infantil .....	69
O jogo dramático na Educação Infantil .....	71
Professores movimentam o turno da tarde: a animação cultural em creches.....	74
4. Referências bibliográficas.....	78

## **Parte II**

5. Aspectos significativos da prática pedagógica: conversas com quem sabe o que contar .....	87
6. Relatos de práticas pedagógicas .....	94

Educação sob a ótica do direito:	
Projeto criança é vida .....	94
Ciência e qualidade de vida coletiva:	
Projeto aprendendo a viver e a conviver com ecossistema manguezal – uma experiência interdisciplinar - construindo afetos, competências e habilidades na Educação Infantil .....	97
Projeto malungos do mangue.....	101
Projeto nosso amigo peixe – boi .....	104
Projeto o que acontece com os alimentos dentro do nosso corpo? .	107
Cultura, identidade e vínculo social:	
Projeto primeiros passos para a autonomia.....	108
Projeto através da brincadeira e brinquedos populares, embalados pelas cantigas de roda e de ninar, constrói-se cidadania .....	111
Projeto juninário – dicionário junino: uma experiência significativa de leitura e escrita .....	114
Projeto a literatura como recurso didático: uma experiência com a Educação Infantil .....	117
Projeto maracatu: um mergulho nas tradições culturais do povo brasileiro.....	121
Projeto brincando com lendas e parlendas .....	122
Projeto se essa rua fosse minha .....	124
Projeto letramento e cantigas de roda.....	126
Projeto vivendo a arte em museus: um olhar sobre a obra de Richard Boike .....	128
Projeto brincando de Portinari .....	130
Projeto desenhar é conhecer: as linhas na arquitetura da cidade do Recife .....	134
7. Referências bibliográficas.....	136
8. Anexos .....	139

## **Prefácio**



Desenho da aluna Adriane, da Escola Municipal de Santo Amaro. Releitura do livro Frevolina de Jeane Siqueira.

## **Apresentação**



A Prefeitura da Cidade do Recife, através da Secretaria de Educação, assume no período de 2001/2004 uma política educacional na perspectiva da inclusão social e empenha-se na garantia de uma educação ancorada nos princípios éticos da igualdade, da solidariedade e da justiça social desde o comecinho da vida.

Neste sentido, a publicação *Educação Infantil: ponte de cidadania* traduz o olhar pedagógico de muitos educadores e educadoras comprometidos com a qualidade da infância em nossa cidade, acena possibilidades de vias de acesso a sonhos na direção de uma infância feliz, fundada nos espaços das significações, da constituição da identidade cidadã, da autonomia, da liberdade, do respeito e do cumprimento dos avanços legais desta primeira etapa da Educação Básica.

A metáfora do título sugere movimento, dinamicidade, trajetória. O termo "ponte" simboliza elos, legitima o diálogo entre passado, presente e futuro, atualizando valores, articulando os fragmentos, assegurando caminhos na direção de uma sociedade democrática e de um mundo tecido pelo princípio da inclusão social.

Os tijolos que erguem nossa ponte e delinham o percurso da Educação Infantil nesta rede municipal resultam de um movimento coletivo, dialético, frutos de uma construção acompanhada de (re) invenções, ousadias, tentativas constantes de interpretações e avanços, articuladas pelos princípios da ética. Estamos falando de crianças, educadoras e educadores reconhecidos como sujeitos sócio-históricos, produtores de conhecimento e de cultura e, de infância que tem vários nomes, sobrenomes e múltiplas cores: rostos negros, brancos, pardos, amarelos, nos quais os protagonistas têm suas singularidades e diferenças legitimadas na igualdade.

Os autores deste livro são, em sua maioria, educadores e educadoras desta rede municipal que estão constituindo-se no fazer diário e coletivo com as crianças, com as famílias e com a comunidade, numa gestação de compromissos, de saberes, de valores, de atitudes, nos privilegiados momentos de estudos que ensinam a gostar de ler, de escrever, de compartilhar com o outro suas descobertas, de sistematizar a prática, de afirmar a autoria, a autonomia, a decisão política de qualificar a Educação Infantil. Compartilham também desta produção os assessores do Departamento de Educação Infantil.

Assim, os textos aqui apresentados trazem histórias e confidências de crianças, de educadoras e de educadores inquietos, abertos à dúvida, à investigação, à pergunta, à busca do novo, num rico cenário de ações indissociáveis de cuidados/educação, de dia-a-dia planejado e avaliado coletivamente, de ações que remexem concepções e afetos, na perspectiva de provocar a construção de novos significados e/ou redimensionar antigas produções.

Na primeira parte, as conquistas históricas da Educação Infantil

aqui apresentadas introduzem nossas reflexões, fazem reviver em seus textos, as cores, sons e vozes do passado que sugerem ao leitor pistas de outras relações com a infância. É o cruzamento de olhares sobre o tema da infância na história e da Educação Infantil nesta rede de ensino. As linhas escritas se constituem num espaço privilegiado para a desconstrução de antigas práticas assistencialistas de atendimento à criança, erguendo outras, que reafirmem a identidade que a Educação Infantil possui.

É fascinante olhar com seriedade as atividades infantis, planejar coletivamente e definir uma proposta político-pedagógica que amplie aprendizagens significativas, diversificadas e interativas com respeito às singularidades e necessidades de todos os integrantes do processo educativo: crianças, educadores, famílias e comunidade, permitindo o acesso de todos aos bens culturais e educacionais, de forma democrática.

O cotidiano pedagógico na Educação Infantil, fundado numa rotina planejada coletivamente, é aqui reconhecido e apresentado como espaço legítimo de múltiplas aprendizagens, onde ser, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir são partes do todo indivisível de cada criança.

O lúdico tem uma trajetória que traz produção de conhecimentos, generosidade e participação ativa em tudo o que é descoberta, afeto, brincadeira, fascínio, encantamento, animação, exploração.

Aqui as linguagens, a interação e o afeto se entrelaçam, num feixe de sentidos e de significados nas múltiplas expressões, pelos quais as descobertas e o cotidiano se explicam.

A sistematização das práticas e os pressupostos didático-pedagógicos, apresentados na segunda parte desta publicação, abrem espaço para o debate, para o redimensionamento da prática pedagógica, para a reflexão do cotidiano no interior das escolas e creches. Faz perguntas, provoca respostas, estabelece diálogos, enxerga avanços, conquistas, perspectivas, reconhece limites, desafios e possibilidades a serem construídas coletivamente.

A perspectiva é socializar experiências, (re) construir o vivido, permitir que cada educador revise sua prática e reconheça-se noutras, assegurando a especificidade da Educação Infantil.

No registro e na socialização de suas reflexões, cada grupo escreve e conta sua história, dialoga com o vivido, tem a chance de rever o feito, resgatar memórias, reavivando no coração pedagógico de cada prática o desejo de aprender e de ensinar.

Como dimensões articuladas, os textos formam um mosaico, trazendo as contribuições dos educadores e educadoras, seja por meio do registro de textos integrais dos projetos didáticos vivenciados nas escolas e creches ou pela interação de fragmentos significativos extraídos de alguns. Nesse movimento, cada produção revela formas singulares de apropriação dos eixos da matriz curricular da atual gestão: educa-

ção sob a ótica do direito; cultura, identidade e vínculo social; ciência, tecnologia e qualidade de vida coletiva.

Com essa perspectiva, os relatos foram produzidos na direção da ampliação das temáticas de Educação ambiental, Cultura, Linguagens da arte, constituindo-se em feixes carregados de interdisciplinaridade, onde cada autor-educador revela particularidades, construções e registros de seu grupo-classe e do seu próprio caminho de educador/educadora. Por vezes, a mesma temática é partilhada por outras professoras. Nesse movimento, cada relato aponta sua identidade, ganha sua cara e traduz respeito às necessidades e singularidades de cada grupo de Educação Infantil.

Em algumas produções, o manguezal ganha protagonismo como elemento representativo da cultura pernambucana por meio do movimento Mangubeat, que teve como líder o cantor e compositor Chico Science, eleito como homenageado para o ano letivo de 2003. Assim, o entrelace da relação do homem com a natureza passou a integrar o dia-a-dia pedagógico das creches e das escolas, fortalecer e contextualizar os trabalhos em diversos momentos de investigação, expressão corporal, pintura, fala, desenho, modelagem e construções infantis.

Ao vislumbrar os múltiplos significados que impregnam as manifestações culturais, num clima de ludicidade, a tradição oral ganha visibilidade, espaço propício de preservação e cultivo do acervo da nossa memória social. Nesse cenário, a brincadeira também está presente, num diálogo do hoje com ontem, presentes na exploração de brincadeiras e brinquedos populares.

A linguagem como mediadora das aprendizagens, fator de socialização, de construção e constituição de vínculos sociais, aparece imbricada no interior dos relatos por meio de múltiplas expressões, sendo também eleita como objeto de investigação e sistematização em algumas práticas apresentadas.

A interpretação de obras e objetos de arte, espaços de recriação, participação, leituras e diálogos com a estética, encontram interessantes produções aqui.

Ao longo deste reconto da nossa história, desejamos ampliar vozes e olhares a fim de consolidar a Educação Infantil com a qualidade desejada e evidenciar como essa etapa da escolarização constitui-se ponte de cidadania das crianças pequenas.

Os espaços que constituem a ponte por onde a Educação Infantil trafega não são, apenas, feitos de cimento e argamassa, mas são também determinados pelos valores humanos: são espaços amados, de aconchego, de entrelace entre cuidar/educar, de apropriação e produção de conhecimento, de formação continuada, de ludicidade, de trajetórias diárias, sociais, políticas e solidárias na direção de uma educação com qualidade social.



Composição a partir dos desenhos de alunos das  
escolas municipais Sítio do Bernardo e Nilo



(...)

Como é que faz pra raiar o dia?

No horizonte, no horizonte

Esse lugar é uma maravilha

Mas como é que faz para sair da ilha?

Pela ponte, pela ponte

A ponte não é de concreto

Não é de ferro, não é de cimento

A ponte é até onde vai o meu pensamento

(...)

(Trecho da música "A Ponte" de Lenine e Lula Queiroga)



# 1. Conquistas históricas da Educação Infantil e a política educacional tendo o direito como eixo

Este texto discute a Educação Infantil, sua origem e sua evolução histórica. Delineia a trajetória das instituições de Educação Infantil no nosso país, seus desafios, perspectivas e destaca como a rede municipal de ensino de Recife tem enfrentado o desafio do atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos, a partir da integração das creches públicas ao sistema educacional, desde 1993 até os dias atuais. Ressalta a importância de uma política de Educação Infantil consistente que assegure à criança a base da constituição da identidade cidadã.



A complexidade das formas assumidas pela Educação Infantil reflete a diversidade de concepções e de práticas de atendimento à infância que convivem na atualidade. Mas nem sempre foi assim...

Para iniciar a construção de nossa ponte vamos a um pouco de história. Saber das origens é um modo de enxergar melhor o presente e as perspectivas futuras. Vamos traçar um caminho longo que sai do Brasil e volta no tempo alguns séculos, num percurso em que pretendemos deixar claras algumas posições e pressupostos assumidos como opção da política de Educação Infantil implementada na Secretaria de Educação a partir de 2001.

## Construção social da infância - um pouco de história

A trajetória das instituições de Educação Infantil pode ser compreendida tendo como referência as concepções de infância e os modelos de família construídos ao longo do processo de desenvolvimento das sociedades. Assim, a infância não existe como categoria estática, mas como algo que está em permanente construção e que, portanto, está suscetível de ser redimensionada na direção dos direitos.

É incrível, mas até o final da Idade média e mesmo no século XIX início do século XX, a infância era vista de forma totalmente diferente da que concebemos atualmente. Então vejamos.

Ariès (1978) em suas pesquisas afirma o sentimento de família e de infância como fenômenos recentes na história da humanidade. Seus estudos mostram que a família não ocupava lugar de destaque na educação das crianças até o século XVIII. Isso acontecia numa rede ampla de sociabilidade:

... "assistimos ao nascimento e ao desenvolvimento desse sen-

timento de família do século XV ao século XVIII, ele não havia destruído a antiga sociabilidade. É verdade que se limitava às classes abastadas, a dos homens ricos e respeitáveis do campo e da cidade ... a partir do século XVIII, ele estende-se a todas as classes (Ariès, 1978, p. 273).

Segundo o autor, até tal século, a criança era tratada como adulto em miniatura. A duração da infância compreendia o período em que dependia do adulto para sobreviver. Nesse momento, era tratada como bichinho engraçado, bibelot, *paparicada* e enquanto permanecesse na família, vivia numa espécie de anonimato. A família não tinha função afetiva, mas econômica e de proteção, como afirma Pulino (2001).

Nesse contexto, a duração da infância se resumia ao período mais frágil. Com o avanço da idade, a criança era inserida numa rede de sociabilidade, conforme nos refere Ariès (1978), compartilhando com os adultos as atividades do trabalho no campo, na cidade, nos jogos e nas festividades. Afastava-se logo dos pais e assim, durante muitos séculos, a educação foi garantida na convivência da criança e do jovem com os adultos.

A família moderna centrada na criança, tal como a conhecemos hoje, delinea-se a partir do século XVIII, em substituição à antiga sociabilidade, originariamente constituindo-se como fenômeno burguês.

Outras pesquisas que analisam as transformações ocorridas nas famílias européias na sociedade pré-industrial, estudam a evolução desse modelo de família e destacam nos últimos dois séculos o aparecimento de uma nova forma de família conhecida como burguesa ou nuclear, caracterizada pelo estreitamento dos laços afetivos, na qual a mulher assumia encargos junto ao lar que redimensionava o seu papel como "rainha do lar" que tinha que criar os filhos, manter o lar e prover as necessidades do marido, confinada ao lar como nunca havia estado antes.

A construção da infância tem a sua história, na nossa cultura, ligada à mulher como mãe que representa o papel de reprodutora. Não só a que gerava e dava à luz, mas àquela que continuava gerando, produzindo a infância, conforme destaca Arroyo (1994). Nesse processo, foi se gestando uma concepção de criança como ser passivo e incompleto que precisava ser moldado para se tornar competente.

A origem das instituições de Educação Infantil, segundo Bujes (2001), está ligada à nova forma de estrutura familiar nuclear e à necessidade do trabalho materno fora do lar a partir da revolução industrial.

As instituições de Educação Infantil no seu início tiveram como referência as teorias pedagógicas, que desde o aparecimento da escola nos séculos XVII e XVIII, defendiam a importância da educação como meio de proteger as crianças das chamadas influências negativas do mundo, evitar as "más inclinações", a exploração e as tendências como a preguiça - considerada característica dos pobres da época. De fato, uma educação para moldar as crianças em sujeitos produtivos e ajusta-



dos ao meio social.

O ingresso da mulher no trabalho fora de casa fez surgir a *infância* como categoria social. Além dos cuidados maternos no seio da família passa a ser, também, responsabilidade do Estado e da sociedade.

A expansão das instituições de Educação Infantil teve uma conotação assistencial, filantrópica ao atender, na sua origem, as famílias pobres que deixavam as crianças pequenas sozinhas ao saírem para trabalhar nas incipientes indústrias têxteis. Em tal cenário, as altas taxas de mortalidade infantil, desnutrição, acidentes domésticos despertaram a solidariedade de religiosos, educadores e outros segmentos da sociedade no cuidado com as crianças.

Criaram-se instituições cujos primeiros nomes são reveladores desta concepção de guarda das crianças: *garderie*, na França; *asili*, na Itália, *écoles gardiennes*, na Bélgica e, no Brasil, *guarda de criança* foi a primeira expressão usada para esse tipo de atendimento (Didonet, 2001). Experiências que tinham como objetivo a guarda e os cuidados predominavam; no entanto, experiências pedagógicas baseadas nas brincadeiras foram criadas a partir dos estudos dos teóricos da época, tais como os jardins de infância froebianos\* (Oliveira, 2002). O modelo para o atendimento das crianças menores, porém, dependia da classe social: propostas predominantemente voltadas para o desenvolvimento afetivo e cognitivo estavam presentes nas classes mais favorecidas economicamente, enquanto que o atendimento de guarda, cuidados higiênicos e alimentação eram para os mais pobres, contextualizando uma proposta educacional na perspectiva da submissão.

A expansão dessas instituições no final do século XIX na Europa e em meados do século XX no Brasil foi influenciada por médicos higienistas que, preocupados com as altas taxas de mortalidade infantil, definiram condutas rígidas de classificação para as crianças e suas famílias. Rotuladas como normais ou patológicas, as crianças foram marcadas por injustiças e discriminações, sobretudo aquelas consideradas *diferentes*, principalmente as portadoras de necessidades especiais, consideradas incapazes quando comparadas com as crianças ditas normais (Craid e Kaercher, 2001).

Desde o final do século XX, a infância passa a receber mais atenção, graças à luta dos movimentos sociais e ao aprofundamento dos estudos nas várias áreas de conhecimento que reconhecem a criança com ser ativo e sujeito de direitos.

O crescimento da noção de direito no plano internacional gesta três

---

\* FROEBEL (1782- 1852) educador alemão, que influenciado pelo liberalismo, criou em 1837 um kindergarden (jardim-da-infância), onde as crianças, consideradas sementes, teriam condições de "desabrochar", desenvolver-se por meio de uma proposta pedagógica baseada em atividades de cooperação, de jogo, de brincadeiras, e arte, promovendo a sua auto-educação.

documentos que são referência para o reconhecimento dos direitos da criança – a Declaração dos Direitos das Crianças (ONU – 1969), a Convenção dos Direitos das Crianças (ONU – 1989) e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO – 1990), reafirmando a educação como dever do Estado e direito de todos desde o nascimento.

## **A trajetória da Educação Infantil no Brasil**

No Brasil, o surgimento das instituições de Educação Infantil teve na sua origem um modelo assistencialista, filantrópico, como nos moldes europeus e acrescido de outro fator: o atendimento às crianças abandonadas, órfãos e filhos de mães solteiras.

Mary Del Priore em seu livro *A história das crianças no Brasil* (1991), descreve a trajetória do atendimento (ou não atendimento) à infância próxima de um massacre. Injustiça que ainda permanece quando se nega à infância brasileira os seus direitos, apesar do avanço na legislação, do desenvolvimento científico e tecnológico construído pela nossa sociedade.

Priore (1991) continua a reflexão e afirma: (...) *“resgatar a história das crianças brasileiras é dar de cara com um passado que se intui, mas que se prefere ignorar, cheio de anônimas tragédias que atravessam a vida de mulheres, de meninos e meninas”*... ( p.8)

A autora apresenta fragmentos do sofrimento vivido por um grande número de crianças brasileiras. Refere-se ao adestramento físico e mental das crianças indígenas pelos jesuítas, à venda das crianças escravas separadas dos pais e à discriminação sofrida pelos enjeitados mulatos, no Rio de Janeiro. Instituída pela casa de misericórdia, a roda dos expostos promovia um *infanticídio* maquiado com as crianças abandonadas. Na época eram comuns, ainda, às violências cotidianas por meio dos abusos sexuais, dos acidentes de trabalho que sofriam no trabalho escravo ou operário. O lugar da infância e particularmente daqueles segmentos que eram alvo de algum tipo de assistência é, portanto, marcado pela violência e ausência de cuidados. Pensar em modelos com caráter educativo, nessa época, era sabê-los restritos a parcelas muito privilegiadas da sociedade brasileira.

Historicamente, o atendimento às crianças mais pobres no Brasil passou por várias experiências e nomenclaturas: como as “criadeiras”, também chamadas *fazedoras de anjo*, pelo alto nível da mortalidade infantil presentes neste atendimento; creches e escolas maternas, como modelo substitutivo da família durante um longo período. Esse atendimento gerava um antagonismo na sua identidade, já que, quanto mais claramente era definida a responsabilidade da família em relação aos cuidados e à educação da criança pequena, menor era a legitimidade desta instituição para atuar neste campo (Haddad, 1991). As chamadas pré-escolas foram disseminadas na década de vinte por meio de

experiências inspiradas nas teorias educacionais de Pestalozzi, Maria Montessori, Decroly, por exemplo, para atender as crianças das classes mais favorecidas.

No dizer de Kuhlmann (1999), também no Brasil, o que diferenciava o atendimento à criança era a classe social. Assim, a proposta dos jardins da infância surgiu como meio de preparação para a vida adulta (numa concepção futurista de criança) e era destinada às camadas médias e altas do ponto de vista sócio-econômico. Para os mais pobres, o atendimento tinha o objetivo de controle social, e era realizado em instituições de guarda e cuidados eminentemente filantrópicos e sem um atendimento público de responsabilidade dos governos em qualquer das esferas administrativas.

O reconhecimento das instituições de Educação Infantil como espaço de educação para as crianças pequenas ampliou-se com a expansão da força de trabalho feminina nos setores médios da sociedade. A necessidade crescente da inserção da mulher no mercado de trabalho e o desenvolvimento industrial no país exigiram a criação de órgãos de apoio à criança, tais como o Instituto de Amparo à Criança, criado em 1899. Ampliaram-se, pois, programas de apoio à criança na área de saúde, como as campanhas de vacinação, com o objetivo de reduzir as altas taxas de mortalidade infantil.

A partir da década de 30, o reconhecimento da responsabilidade do Estado com a Educação Infantil veio acompanhado, contraditoriamente, da impossibilidade de atender a demanda dessa modalidade por dificuldades orçamentárias, fato que acontece até hoje. O atendimento continuou, então, de forma assistencial, como prestação de favores, longe de ser reconhecido como um direito.



Em 1935 o Manifesto dos Pioneiros da Educação defendia a escola pública e gratuita e entre outros pontos considerava a pré-escola como base do sistema escolar. Este movimento impulsionou a criação de praças de jogos nas cidades tendo como referência os jardins-de-infância froebianos. Parques infantis foram construídos em várias cidades do país para atender as crianças das classes populares e houve nesta época a disseminação de jardins da infância para atender as classes mais favorecidas economicamente, inclusive com a criação de cursos para a formação de professores que seriam responsáveis por tais crianças.

Cada vez mais creches e parques infantis que atendiam as crianças em horário integral eram procurados por operárias, empregadas domésticas, profissionais do comércio, funcionários públicos.

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional aprovada em 1961 (Lei nº 4024161) preconizava a inclusão dos jardins-de-infância no sistema de ensino como classes de pré-primário.

Prevalece, no entanto, uma política de apoio governamental a instituições filantrópicas e assistenciais e entidades comunitárias a custos baixos.

No período pós 1964, órgãos como a Legião Brasileira de Assistência (LBA) e a Fundação Nacional do Bem Estar (FUNABEM) continuavam a desenvolver ações em creches e pré-escolas, com o cunho assistencialista, às crianças carentes.

Neste período, influenciadas pelo tecnicismo também na área de assistência social, instituições que assumiam a educação das crianças pequenas desenvolveram uma ação que teve um enfoque mais formal. Conceitos como carência e marginalização cultural e educação compensatória foram adotados e houve ênfase à estimulação precoce e ao preparo para a alfabetização como garantia de diminuição do fracasso escolar nas séries seguintes, mantendo uma visão assistencialista de educação.

## **Criança – sujeito de direitos**

Na década de 70 e 80 os movimentos operários e feministas a favor do direito ao atendimento das crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil se articularam com a luta pela redemocratização no país, pelo combate às desigualdades sociais e pela democratização da educação pública. A Constituição de 1988, fruto dessa luta, trouxe dentre outros avanços, o reconhecimento da criança como *sujeito de direitos*, definindo um corpo de direitos para crianças, o que foi depois reafirmado em outras instâncias legais como poderemos observar a seguir.

Pela primeira vez, na história do Brasil, uma Constituição faz referências a direitos específicos da criança sem se referir à família. Define o direito à educação da criança de 0 a 6 anos como dever do Estado (art. 208, inciso IV) e também no artigo 7º inciso XXV assegura como direito dos trabalhadores (homens e mulheres) a assistência gratuita dos seus filhos nas creches e pré-escolas públicas. Isso representou um avanço no reconhecimento de que as crianças têm direito a ter um desenvolvimento integral e que é dever do Estado garantir esse direito da criança brasileira, já que as outras constituições usavam termos como “assistir”, “velar” ou “amparar” a maternidade e a criança. (Campos, Rosenberg, Ferreira, 1993).

Nesse momento histórico define-se que a execução dos programas de Educação Infantil é de responsabilidade do poder municipal com a colaboração técnica e financeira da União e do Estado (Constituição Federal 1988, lei nº art. 30, inciso VI).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8.069/90 é considerado pelo UNICEF a legislação mais avançada do mundo no que se refere aos direitos dos brasileiros na faixa etária de sua abrangência. Este documento reitera as responsabilidades do poder

público e supera a tutela na qual viviam as crianças e adolescentes; reafirma o que já estava posto na Constituição Federal por considerar a criança e o adolescente como sujeitos de direitos; enfatiza, desde o nascimento, o direito à vida, à educação, à saúde, à proteção, à liberdade, à convivência familiar e ao lazer.

Nesta mesma direção, a lei máxima que ordena os sistemas educacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei 9394/96) no seu artigo 29, aponta como finalidade da Educação Infantil “o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos”. Instituiu essa modalidade de ensino como primeira etapa da Educação Básica e exige a incorporação das creches, antes ligadas à ação social, ao sistema de ensino.

O Plano Nacional de Educação (1997) legitima o direito da criança à escola quando afirma que “a Educação Infantil cumpre um papel sócio-educativo próprio e indispensável ao desenvolvimento da criança, valorizando as experiências e os conhecimentos que ela já possui e criando as condições para que socialize valores, vivências, representações, elaborando identidades étnicas, de gênero e de classe”.

Neste movimento de luta e afirmação da Educação Infantil no Brasil, o Conselho Nacional de Educação (CNE), emite o Parecer 22/98 que elege como fundamentos norteadores os compromissos com os princípios éticos, políticos e estéticos, numa proposta político-pedagógica de Educação Infantil que respeite os direitos das crianças e suas famílias.

A resolução 01/99 do CNE regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e os Conselhos Estaduais de Educação que estabeleceram as normas para credenciamento e reconhecimento de creches e pré-escolas, o que norteou as propostas curriculares e estabeleceu parâmetros para progressiva qualificação do atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos.

Aliados a essa mobilização e luta em favor da infância, estudos e pesquisas nas diferentes áreas, tais como Psicologia, Pedagogia, Sociologia, Antropologia, Psico e Sociolinguística, explicitam o significado das experiências infantis e a importância dos primeiros anos de vida para a formação do ser humano. Contribuem, desta forma, para que se elabore uma nova concepção de criança, considerada ser ativo que produz cultura, que se apropria dos conhecimentos e se desenvolve na interação com as outras pessoas, com o mundo, transformando-o e sendo transformado por ele.

No entanto, observamos que na sociedade brasileira há uma distância grande entre o que se conquistou em termos legais, diretrizes expressas nos documentos oficiais, aquilo que é formulado teoricamente por pesquisadores e acadêmicos e a prática social efetiva. São muitas as facetas da materialização do que aparece como prescrição política ou teórica.

O que dizer então da situação atual em termos de práticas sociais?

Ao longo dos últimos anos constituiu-se uma rede de atendimento em instituições filantrópicas junto com a progressiva responsabilização do poder público municipal, além de rede paralela de pré-escola privada. Apesar disso, a prática social em relação às crianças tem oscilado ao longo do tempo entre tratá-las como “bibelot”, e como “adulto em miniatura”, para aquelas que, negligenciadas pelo Estado, pela sociedade e pela família, continuam sem infância pela inserção precoce no mercado de trabalho, ou que têm sua infância reduzida, por assumir a responsabilidade das tarefas domésticas e cuidados com os irmãos mais novos em substituição aos pais que trabalham ou que buscam encontrar uma ocupação que permita a sobrevivência da família.

Ampliando essa discussão, Mamede (2001) aponta para o desaparecimento da infância por meio da violência contra a criança, do trabalho infantil, da erotização nas relações humanas, do apelo ao consumo desde os primeiros anos de vida apresentados pela mídia, o que modifica e encurta o tempo da infância. A autora reafirma a defesa intransigente do direito à infância para todas as crianças, reconhecendo-as como sujeitos sócio-históricos e afirma a infância:

*... “que ensina aos adultos o poder da criação, da imaginação, da curiosidade, da vivacidade, da capacidade de fantasiar, de reverter a ordem (ou será a desordem?) instalada e reconstruí-la de outra maneira” (Mamede, 2001, p. 43).*

Infância que assegure o espaço para o brincar como fonte de desenvolvimento e participação ativa no mundo. Infância como tempo em si, que marca uma especificidade que deve ser respeitada e não como tempo de preparação.

Infância que tenha assegurado o direito formal a educação em creche e pré-escola, como opção da família e dever do Estado, que promova o desenvolvimento integral das crianças.

## **Educação Infantil – espaço de vivência dos direitos**

Conceber a criança como sujeito sócio – histórico, e a infância como tempo de desenvolvimento e aprendizagens indispensáveis ao ser humano aponta para uma concepção de Educação Infantil que possibilita a vivência de todas as dimensões da criança que interage nos vários contextos em que vive. Exige a superação de tendências compensatórias, preparatórias e afirma a Educação Infantil que:

*... “dê condições materiais, pedagógicas, afetivas, culturais, sociais, humanas, alimentares, para que a criança viva como sujeito de direitos, se experimentando ela mesma enquanto sujeito de direitos” ... (Arroyo, 1994, p.16).*

O patamar alcançado pela Educação Infantil definido em lei e através das representações sociais de infância leva a compreensão mais ampla do processo de ensino - aprendizagem e a consideração da indissociabilidade entre o cuidar e o educar que se expressa no que é recomendado no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (C.E.B./C.N.E. n.º 1/99):

*"uma prática de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, lingüístico e, sociais da criança, entendendo-se que ela é um ser completo, total e indivisível."*

Segundo essa diretriz, a Educação Infantil deve oferecer um espaço em que as crianças são reconhecidas como cidadãos em processo, participantes de uma educação sem discriminação de nenhuma natureza! Uma educação emancipatória e humanizadora!

Vale ressaltar os esforços que têm sido desenvolvidos no Brasil atualmente, pela sociedade civil organizada, através de suas entidades de defesa da criança, pelos governos que se comprometem com a qualificação da educação pública, pelos profissionais de educação e demais áreas sociais, convencidos da *urgência* da implementação de uma política educacional com qualidade social desde o nascimento. Esforços que fazem nascer uma consciência social em favor da Educação Infantil que pode desestabilizar a cultura guardiã, assistencialista que tem caracterizado, ainda, o atendimento educacional às crianças pequenas no Brasil. Esforços que são frutos da mobilização, fiscalização e articulação dos vários segmentos envolvidos com a educação das crianças, das conquistas legais, dos aportes teóricos que desvendam os processos de aprendizagem e desenvolvimento da primeira infância, apontando caminhos para uma *pedagogia da infância*.

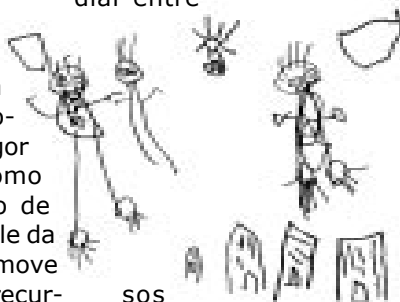
Chegamos ao final do século XX a um nível de organização desse debate que permitiu a constituição do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) que é um exemplo desse esforço. Composto por órgãos públicos, sociedade civil, universidades e sindicatos vêm realizando esforços em prol da Educação Infantil com a qualidade desejada. Nasceu em 1999, a partir da articulação dos vários fóruns estaduais e tem o objetivo principal de potencializar a atuação desses fóruns e ampliar a sua ação a nível nacional. Atualmente exerce importante papel na defesa da Educação Infantil, pressionando o poder público para a efetivação de políticas de Educação Infantil.

## **Desafios e perspectivas para uma política de Educação Infantil no Brasil**

A partir da promulgação da LDBEN/96, vários documentos foram elaborados e projetos implementados, sob a coordenação do MEC, para definir uma política para a Educação Infantil com a participação de universidades, centros de pesquisas, conselhos de educação e segmentos da sociedade civil organizada, envolvidos com a educação da infância.

Como afirma Rosenberg (2002) a política de Educação Infantil avança no reconhecimento da especificidade desse segmento educacional no esforço de regulamentação, por meio dos conselhos de educação, em consonância com a Constituição Federal (1988) e com a LDBEN/96. Entretanto, na década de 1990, a política educacional assiste à entrada do Banco Mundial entre

as organizações que definiram as estratégias dos modelos da política educacional no país. Com base numa visão economicista (obedecendo a proposta do Estado mínimo), entra em vigor uma visão de Educação Infantil como “desenvolvimento infantil” por meio de programas “focalizados” para o controle da pobreza. Dessa forma, o Estado promove ações e destina grandes somas de recursos para o âmbito da assistência social. Introduce antigas concepções de atendimento às crianças, tais como creches filantrópicas, domiciliares, programas “alternativos”, acontecendo o recrudescimento da dotação orçamentária para as políticas educacionais na Educação Infantil (já escassa, com a política do FUNDEF).



Rosenberg (2002) defende ações públicas do sistema de atendimento à infância como um todo (saúde, habitação, cultura, assistência etc.). Busca um atendimento intersetorial de apoio à criança, sem desconsiderar a especificidade da Educação Infantil. Continua a reflexão e levanta duas idéias que considera “fortes” na garantia do direito das crianças pequenas à educação:

*... “a busca na Educação Infantil (e não apenas por meio da ou pela educação) de igualdade para as crianças; isto é, espera-se, deseja-se, luta-se para que a Educação Infantil não produza ou reforce desigualdades (econômicas, sociais e de gênero).*

*A adoção de uma concepção mais ampla, aberta, indo além dos modelos que conhecemos, de educação escolar; isto é, uma concepção de educação de acordo com a nova maneira de olhar a criança pequena que se está construindo no Brasil, como ser ativo, competente, agente, produtor de cultura, pleno de possibilidades atuais e não apenas futuras” (p. 77).*

Atualmente, uma política de Educação Infantil no nosso país pre-



cisa enfrentar o embate entre modelos diversos, talvez antagônicos, de política social e de educação infantil. Além disso, é urgente assegurar a expansão desse serviço às famílias brasileiras que optarem pelo atendimento e garantir a qualificação desse nível de ensino.

Percebe-se uma luta que está no começo, quando se analisam as estatísticas que revelam o quanto ainda é restrito o acesso das crianças brasileiras à Educação Infantil Segundo pesquisa do UNICEF (2001), no Brasil 6,3 milhões, dos 21 milhões de crianças de 0 a 6 anos, freqüentam creche e pré-escola. Na faixa etária de 0 a 3 anos, apenas 8,3% das crianças estão matriculadas em creches.

A situação torna-se ainda mais grave quando verificamos que o atendimento em Educação Infantil, em grande parte, é feito através do repasse de recursos para entidades filantrópicas e comunitárias, por meio de convênios com órgãos públicos. Existe também um grande número de instituições no país que atendem as crianças pequenas sem regulamentação, sem registro e que não estão incluídos nos censos realizados pelo MEC.

Desafios são colocados para implementação de uma política educacional para a Educação Infantil que concretize as definições legais e para tal é urgente uma gestão e financiamento que assegurem a expansão e qualificação desse atendimento no nosso país.

Com as novas configurações políticas possibilitadas pelas eleições de 2002 em âmbito nacional, o Brasil vive momentos de discussões e possibilidades neste sentido. Entre outras ações, o Congresso Nacional estará aprovando, em breve, o Plano Plurianual (2004 – 2007) que avança se comparado ao plano anterior, no que se refere à Educação Infantil, quando insere este nível de ensino nos programas estruturantes do MEC; amplia o atendimento também para as crianças de 0 a 3 anos; promove a expansão do montante de recursos não só para a formação continuada e aquisição de material, como também para a formação inicial, ampliação, reforma e aquisição de equipamentos e incentivo à formação e pesquisa. Decisão que se articula à vontade de muitos no sentido da criação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica) e à efetivação de uma política de educação para este nível de ensino que *inclua* as crianças numa proposta educacional que as torne de *fato* sujeitos de direitos

## **Lutas e conquistas da Educação Infantil no Recife**

A história da Educação Infantil no Recife apresentou, no seu início, a mesma duplicidade da trajetória no país, ou seja, um atendimento às crianças das camadas mais favorecidas sócio-economicamente através de instituições privadas e um atendimento em rede filantrópica e comunitária para as crianças pobres.

No Recife, o atendimento às crianças pequenas cresceu a partir da década de setenta através da rede pública de creches vinculadas a órgãos de Bem Estar e Ação Social, fruto da mobilização de mulheres, sindicatos e movimentos comunitários em favor do direito dos trabalhadores (as) a este serviço.

Nos anos oitenta, Recife se integra à ampla mobilização nacional pela Educação no bojo da democratização do país, possibilitando a ampliação dos direitos sociais na Constituição de 1988, dentre eles, o reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como direito das crianças.

Esse novo patamar de responsabilidade do Estado abre perspectivas para o avanço do atendimento educacional às crianças pequenas com a inclusão das creches aos sistemas de ensino. A incorporação das creches municipais à Secretaria de Educação, antes ligadas à Secretaria de Ação Social, acontece na gestão 1993/1996, significando um marco na perspectiva da superação do enfoque assistencialista de tal serviço na rede pública municipal do Recife.

As creches foram vinculadas, num primeiro momento à Diretoria de Programas Especiais (DGPE) e não logo à Diretoria Geral de Ensino (DGE), em respeito às peculiaridades do atendimento nas creches populares e ao movimento comunitário. Historicamente, esse movimento havia assumido a luta pelo direito à creche e naquele momento, o atendimento através de moradores selecionados na gestão 1986/1988 pela Legião Assistencial do Recife (LAR).

A ação desenvolvida pela Secretaria de Educação foi no sentido de afirmar a creche como espaço pedagógico numa atuação administrativa, política e pedagógica, em permanente articulação com a Diretoria Geral de Ensino (DGE), respeitando as especificidades do atendimento educacional às crianças pequenas.\*

Intensificou-se na rede um amplo debate, que culminou com a sistematização de uma síntese construída coletivamente sobre o perfil das creches e com propostas para a implementação do trabalho, em consonância com as diretrizes da política educacional de gestão. Tais propostas foram defendidas, entusiasticamente, pelos delegados das creches nas Conferências Municipais de Educação (COMUDE) e contribuíram para fortalecer o espaço e a credibilidade da Educação Infantil na rede municipal.

O Departamento de Creche empenhou-se para superar a cultura e a prática assistencialista nas instituições de Educação Infantil. Possibilitou um olhar diferente sobre o atendimento educacional às crianças de 0 a 4 anos – fase fundamental na estruturação de personalidade do ser humano, explicitando a importância desta tarefa, no momento em que um grande volume de competências estão sendo constituídos, dentre elas:

...“aprender a se comunicar, a dominar as emoções, a formalizar uma língua, a ver o mundo, relacionar-se com ele... creche como espaço do cuidar, mas também de cultura, educação, lazer, de trabalhar as atitudes, desenvolver o saber, saber fazer e o saber ser, as três concepções dos objetivos da formação do cidadão, que devem estar presentes em todas as instituições de educação, portanto também na creche, na educação infantil”... (Dias, 2003)

Na gestão 1993/1996, a ação da Educação Infantil foi, sobretudo, de natureza qualitativa, mesmo considerando um avanço no que se refere a expansão do atendimento em torno de 26% em relação ao 1º ano da gestão e ao esforço de ampliação do acesso a creches através de parcerias com creches conveniadas. Para atender a orientação da LDBEN/96 e para evitar duplicidade de atendimento, foi necessário um reordenamento na faixa etária atendida nas creches municipais. As crianças de 4 a 6 anos tiveram suas matrículas asseguradas nas escolas da rede e as matrículas nas creches foram abertas para atender as crianças de 0 a 4 anos, mudando, portanto, o perfil de atendimento.

A política de Educação Infantil, neste contexto, articula-se ao movimento de qualificação da rede como um todo, através, sobretudo, da política de formação continuada de seus educadores e dentro dela a constituição do *marco curricular* construído em conjunto com todos os professores, que foi sistematizado na publicação Tecendo a Proposta Pedagógica (SEC/PREFEITURA DO RECIFE /1996) que integra a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Este processo definiu os fundamentos teórico-metodológicos que orientavam o trabalho nas escolas e creches tendo por base a concepção sócio-interacionista, aplicada à especificidade de atuação na Educação Infantil.

Aliados a estes avanços e afirmando o espaço de creche como cuidado/ educação, projetos e programas foram implementados tais como: a implantação do professor berçarista, ação inédita em creches públicas no Brasil; o programa de Animação Cultural desenvolvido no 2º horário das creches e que tinha o objetivo de ampliar o universo cultural dos alunos e *mobilizar toda a creche com propostas e atividades que estimulassem trocas entre os educadores, entre as crianças dos diferentes grupos, entre creches e comunidades* (Creches Municipais do Recife – efetivação de uma proposta pedagógica 1993/1996).

Vale salientar o Projeto Aprender a Gostar de Ler realizado em

---

\* As informações contidas neste trabalho sobre a política educacional da SE/PCR na gestão 1993 / 1996 foram obtidas a partir de entrevistas com a professora Ester Rosa e a professora Sandra Dias, então diretora da Diretoria de Programas Especiais e Departamento de Creche, respectivamente, e através de relatório – Creche municipais: efetivação de uma proposta pedagógica – 1993/1996.

convênio com o Centro de Cultura Luiz Freire, que implementou uma política de leitura nas creches municipais, inclusive com a aquisição de rico acervo literário para todas as creches através das malas e casinhas de leitura.

Outras ações dentro da política de formação continuada e afirmação da Educação Infantil como espaço pedagógico foram desenvolvidas tais como a realização de mostras de trabalhos e produções, publicações de livros produzidos pelos (as) professores(as), formação continuada para coordenadores de creche e demais profissionais de apoio envolvidos com o trabalho, inclusive na área de saúde, além de assegurar todo o material didático que era também destinado a outros segmentos da Educação Fundamental, além de materiais específicos com prioridade para o material lúdico-expressivo.

Este processo de qualificação modificou o trabalho na creche, não mais se constituindo uma rotina que tem como eixo condutor os cuidados físicos e sim o desenvolvimento pleno da criança, em que a ludicidade ocupava um lugar de destaque como fonte de prazer, alegria, interação, aprendizagem e conhecimento do mundo.

Ações de articulação junto às famílias e comunidade fortaleceram o trabalho compartilhado e a gestão democrática por meio do esforço para implantação dos conselhos de creche e a participação nas Conferências Municipais de Educação (COMUDE).

No âmbito administrativo e político, ações outras afirmaram a Educação Infantil como direito das crianças e opção das famílias, escrevendo uma página marcante na história de Educação Infantil na cidade do Recife, na direção do respeito aos direitos da criança.

Durante o período 1997/2000 a política educacional implementada na gestão anterior sofre um processo de descontinuidade. Neste período, podemos registrar, entre outros retrocessos a *retirada* das professoras berçaristas das creches públicas municipais que foram substituídas por estagiários, contrariando a própria LDBEN/96 que ao afirmar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica diz no seu artigo 62:

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

Neste período houve também a desarticulação de programas e projetos desenvolvidos na Educação Infantil na gestão anterior.

## **Educação com qualidade social - gestão 2001/2004**

Recife, como bem caracteriza Resende (2003), é cenário de diversidade perpassada pelas desigualdades sociais. A cidade tem dois terços de sua população que vive entre a pobreza e a miséria.

Segundo dados do DIUR (2002), Recife tem 40,54% de seus habitantes que ganham 1/2 do salário mínimo, com 10% da população de jovens adultos maiores de 15 anos analfabetos (IBGE, 2000).

O atendimento educacional à criança de 0 a 4 anos na área metropolitana do Recife, segundo dados do INEP\*, é de apenas de 32,3%, considerando que das 297.444 das crianças dessa faixa etária residente na região, apenas 96.258 são atendidas em creches e pré-escolas. Segundo a pesquisa, 40,71% das matrículas na rede pública são da responsabilidade dos municípios, enquanto que 58,17% são da esfera privada, fato que aponta para a necessidade de uma política de expansão no âmbito público.

As eleições municipais de 2000 consagraram a vitória de um projeto democrático popular que se expressa nessa gestão da cidade do Recife para o período de 2001 a 2004 comprometida com a inclusão social e que traça um caminho, pautado por princípios éticos da liberdade, da solidariedade, da participação e da justiça social, como ideário e práxis do processo de construção da cidadania, para orientar as políticas públicas na cidade (Recife, 2003).

Assim, a atual administração municipal ao estabelecer como diretriz a *educação escolar com qualidade social*, está ancorada nos valores constitutivos de identidades cidadãs nas sociedades democráticas, assegurando-se a universalização do acesso ao ensino fundamental e a expansão da educação infantil, a valorização dos profissionais da educação, a gestão democrática e o desenvolvimento de propostas pedagógicas inspiradas num projeto de inclusão para o conjunto do país.

A educação escolar é, assim, concebida como direito e possibilidade de concretização de outros direitos, espaço para a constituição da cidadania de crianças, jovens e adultos.

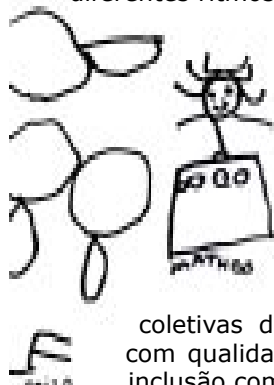
A proposta pedagógica tem como base a prática social e o currículo numa dimensão ampliada que incorpora conhecimentos, valores e competências, considerando a complexidade humana.

Essa concepção de escola redefine a organização da aprendizagem substituindo o modelo organizado por séries, que se caracteriza pela fragmentação e desarticulação do currículo, reproduzindo a lógica linear da produtividade. A Secretaria de Educação do Recife rompe com esta concepção etapista e não dialética e assume a organização do ensino através de ciclos de aprendizagem, compreendendo o currículo como processo que favorece a interdisciplinaridade e que precisa respeitar os

---

\* UNDIME – Pesquisa: Educação Infantil e direito: o atendimento na região metropolitana do Recife – 2003.

diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos.



Coerente com tal perspectiva o sócio-interacionismo aparece como base teórica para a proposta, uma vez que considera o desenvolvimento vinculado ao contexto sócio-histórico e destaca a aprendizagem como processo construído socialmente pelo sujeito através da interação social.

A gestão democrática é base de todo processo, busca assegurar caminhos singulares de aprendizagem para os alunos e práticas coletivas dos educadores(as), na direção de uma educação com qualidade social que considera o princípio político da inclusão como prática emancipatória.

Partindo dessas diretrizes, a Secretaria de Educação do Recife, na gestão 2001/2004, assume como uma das suas primordiais ações a integração das creches municipais à Diretoria Geral de Ensino (DGE), antes vinculadas à Diretoria de Programas Especiais (DGPE). Desta forma, insere a Educação Infantil no sistema de ensino como modalidade da Educação Básica, organizada na rede municipal em dois ciclos: o primeiro, para crianças de 0 a 3 anos e, o segundo, de 4 a 5 anos. Na perspectiva da universalização do atendimento educacional às crianças de 6 anos, a Secretaria de Educação assegura a matrícula dessas crianças no 1º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental, respaldada pelo que dispõe a LDBEN/96 – Lei n.º 9394/96.

A gestão 2001/2004 implementa políticas que favorecem a **democratização do acesso** das crianças pequenas à creche por meio da criação de novas unidades em atendimento às solicitações das comunidades que elegeram a ação como prioridade no *orçamento participativo* nas várias regiões político-administrativa do Recife (RPAS) e através da incorporação das creches antes mantidas pela Legião Assistencial do Recife (LAR) e pela Cruzada de Ação Social, à Secretaria de Educação, ampliando de 35 para 59 o número de creches municipais.

No que se refere à **valorização do profissional de educação**, a Secretaria de Educação, com o objetivo de elevar o patamar de formação inicial, possibilita o acesso à graduação em pedagogia a todos os professores que não o fizeram anteriormente e formação continuada que se concretiza no incentivo a cursos de pós-graduação *stricto e latu sensu* e espaços de reflexão sobre a prática pedagógica. Tal ação se dá através do acompanhamento e planejamento pedagógico e dos estudos intensivos que se realizam no início de cada semestre letivo, vivenciados sob diversas modalidades como seminários, conferências, mesas redondas, oficinas pedagógicas e relatos de experiências instituídas, em que os educadores, como protagonistas, reconstróem seus saberes, valores e atitudes, tendo como referência os princípios assumidos pela gestão e os três eixos da matriz curricular: *a educação sob a ótica do direito;*

*cultura, identidade e vínculo social; ciência, tecnologia e qualidade de vida coletiva.*

Articulada a essa política de formação, a gestão 2001/2004 assegura aos profissionais da Educação Infantil da rede municipal de ensino, também formação continuada com o objetivo de ampliar os estudos sobre as *peculiaridades* do atendimento educacional às crianças de 0 a 5 anos:

“Vale salientar que o tema do projeto desenvolvido na nossa turma surgiu a partir da formação que tivemos quando entramos na rede, inicialmente com o grupo “Bagulhadores do mió”, depois na SBPC, com a oficina “Na folia da fábrica de brinquedos”, que nos sensibilizou para reciclagem de materiais e construção de brinquedos a partir de alguns materiais antes jogados no lixo”. *Professoras Angélica Soraya de F. Coelho e Marta Cristina de França/Escola Municipal do Jordão/Projeto semana da criança.*

Essa ação possibilita o estudo de temas que discutem a Educação Infantil como *direito* e prática que articula cuidado, educação e ludicidade, consolidando uma *pedagogia da infância*, na busca da equalização do padrão de qualidade neste nível de ensino que, historicamente, tem sido tratado no Brasil como algo de menor exigência, quando comparado aos demais níveis. Para tal, a Secretaria desenvolve múltiplas ações, entre elas o intercâmbio com as universidades locais, realização de seminários e módulos de estudo com a participação de especialistas na área de Educação Infantil, em nível local e nacional; formação continuada sistemática para todos os segmentos envolvidos com a Educação Infantil; investimento na formação de leitores (alunos e professores) retomando o convênio com o Centro Luiz Freire para ampliar a ação dentro da política de leitura iniciada na gestão 1993/1996 que elege a leitura como um dos eixos da proposta pedagógica na Educação Infantil, desde o berçário.

Aliado a este esforço de qualificação da Educação Infantil e fiel ao compromisso com um projeto de inclusão social, a gestão implementa uma ação pedagógica na primeira etapa da Educação Básica que privilegia **o diálogo permanente com as famílias** na perspectiva do compartilhar a educação das crianças, do acolher e do respeitar, como também do transformar a prática social na direção do acesso a modos de vida cidadãos para as crianças e seus familiares; e a **articulação com a Secretaria de Saúde e demais secretarias e entidades de apoio à infância** no sentido de mobilizar, coordenar uma ação para a construção de políticas e diretrizes municipais de apoio à criança e suas famílias.

As diretrizes adotadas para a política educacional implementadas pela Prefeitura do Recife na gestão 2001/2004 caracterizam, portanto um conjunto de práticas e concepções que afirmam tal nível de ensino

como **ponte** de cidadania.

## 2. A proposta pedagógica de Educação Infantil: uma elaboração coletiva

... "Apaixonar-se e apaixonar os alunos pela descoberta. Ensinar e aprender sem correr a natureza poética e curiosa da infância"...  
*Proposta pedagógica/Escola Emídio Dantas Barreto\**

Esse texto recupera algumas perspectivas sobre a Educação Infantil formuladas por educadores e educadoras que atuam na rede municipal do Recife. A referência para as idéias aqui expostas são as sínteses das propostas pedagógicas vivenciadas nas escolas e creches e enviadas ao Departamento de Educação Infantil até dezembro de 2002, o que representa 27% do total de unidades educacionais. O material expressa a autoria dos educadores das creches e escolas no empenho de concretizar uma proposta educacional que vem sendo construída/reconstruída, conjuntamente por todos os que fazem a educação pública municipal comprometida com a inclusão social, desde os primeiros anos de vida.

As questões levantadas explicitam os princípios assumidos por cada escola e creche; o contexto histórico, social, econômico e cultural em que vivem as crianças e suas famílias; a concepção de criança que assumem, as competências a ser construídas e como têm enfrentado a tarefa de cuidar/educar as crianças no interior de cada unidade educacional. Por fim, o texto apresenta perspectivas, desejos e desafios da Educação Infantil na ótica dos educadores da rede municipal, contribuindo para fortalecer a gestão participativa da educação pública e o seu redimensionamento na direção desejada.

Segundo esses depoimentos e coerente com as diretrizes assumidas pelos gestores da política educacional, a proposta político-pedagógica de Educação Infantil vivenciada na Rede Pública Municipal de Ensino do Recife assume como princípios norteadores de sua prática, a democracia, a solidariedade, a participação, o respeito às diferenças, a igualdade e a justiça social. Os projetos pedagógicos das escolas e creches concretizam a política educacional da gestão que elege como meta a consolidação da democracia alicerçada nos valores éticos acima citados, assegurando uma política de igualdade e a cultura do *diálogo* que concebe a escola como espaço para a construção da identidade cidadã de crianças, jovens e adultos.

---

\* Todas as citações das escolas e creches municipais encontram-se inseridas nas propostas pedagógicas de cada instituição.



Nesta direção, nas falas dos educadores (as) o contexto sócio-econômico-cultural é ponto de partida para a elaboração de qualquer projeto pedagógico. É impossível, ignorar a:

... “precária realidade social das crianças, cujas famílias sobrevivem da pesca e cata do sururu, residindo em casas de madeira, papelão e palafitas com um mínimo de qualidade de vida, predominando o desemprego e a violência”  
 ...*Proposta pedagógica/Escola Municipal Santo Antônio*



Essa realidade exige que educadores estabeleçam metas e estratégias de ensino que considerem as características sócio-econômicas do grupo com o qual trabalham, visto que são, conforme a percepção de alguns educadores:

“crianças oriundas de uma realidade social difícil. Infelizmente são vistas como seres incapazes de pensar e produzir cultura. É preciso mudar esta concepção, trabalhando com os alunos através de sua história, despertando o seu senso crítico, a sua capacidade de pensar e interagir” ...*Proposta pedagógica/Escola Municipal Simões Barbosa*

Além de constatar a precariedade das condições materiais em que vivem as crianças e de ficarem alertas para não reproduzir preconceitos, os educadores precisam assumir uma postura pedagógica que supere uma visão defectológica que enfatiza as carências e dificuldades enfrentadas pelas crianças em seu cotidiano familiar e comunitário. Se por um lado é comum identificar:

... “crianças com carência afetiva, apresentando agressividade, insegurança, resistência. Por outro também trazem conhecimentos da natureza, de si próprios, de brincadeiras, das formas de expressar sentimentos e emoções em sua cultura, dos hábitos familiares, das cores e dos cheiros”... *Proposta pedagógica/Creche Municipal Senador Paulo Guerra*

Por fim, como princípio geral, é preciso reconhecer as possibilidades e potenciais dos alunos, saindo de uma visão centrada numa referência de outras camadas sociais e que tende a ignorar as afirmações e desenvolvimentos típicos dessas crianças. É um olhar menos etnocêntrico que possibilita perceber:

... "no contato com as famílias e comunidade uma cultura de solidariedade muito presente neste grupo.

Podemos observar uma rede de apoio que se forma através de parentes, vizinhos para ajudar aqueles que, por alguma razão, estão em situação de necessidade, risco"... *Proposta pedagógica/Creche Municipal Sementinha do Skylab*

Diante desse tipo de constatação:

... "nossa missão será ajudar a reverter este quadro de desigualdades de oportunidades, em possibilidades. Reconstruir a escola como espaço de socialização de saberes e de formação de cidadãos cômicos de suas responsabilidades; seres fraternos e solidários, capazes de transformar a comunidade, a cidade"... *Proposta pedagógica/Escola Municipal dos Coelho*s

Este contexto sócio-econômico-cultural, ao ser problematizado como *conteúdo* da proposta vivenciada explicita a complexidade da prática social vivida e a situação de exclusão, de negação de direitos às crianças e suas famílias. Pode desvelar também possibilidades de superação, através da vivência da democracia e cidadania no cotidiano de cada creche, de cada escola.

Nesta perspectiva, a grande maioria das escolas e creches compreende a criança como *sujeito de direitos*, cidadã do presente e aponta competências a serem construídas, o que significa:

... "considerar que as crianças têm idéias próprias, pensam e agem conforme suas hipóteses, sentem, participam, opinam, ensinam, aprendem, transformam e portanto, são capazes de agir com autonomia e serem sujeitos de seu processo de aprendizagem"... *Proposta pedagógica/Creche Municipal Professor Francisco do Amaral Lopes*

A Educação Infantil, legitimada não como período preparatório para a escola, apesar do termo não apropriado mantido na LDBEN/96, e sim como espaço de desenvolvimento da criança na totalidade da dimensão humana, tem como meta formar:

... "crianças independentes e seguras, capazes de intervir na sociedade sem serem reprimidas em relação às suas curiosidades e interesses, bem como suas críticas e argumentos"... *Proposta pedagógica/Escola Municipal Luiz Vaz de Camões*

Ao estruturar um projeto político pedagógico para a Educação Infantil:

...“estamos ajudando a formar crianças reflexivas, conhecedores de sua história” *Proposta pedagógica/Creche Municipal Flor do Bairro da Guabiraba*

Para tanto a ludicidade é eleita como eixo de todo o processo educativo. A brincadeira ganha espaço privilegiado uma vez que exerce papel fundamental na função de representação, na socialização e no prazer de viver. A *leitura* é abraçada nas suas várias dimensões como possibilidades de conhecimento do mundo físico, social, cultural, lingüístico, dentre outras dimensões.

Numa tecitura de relações, de vínculos, de respeito à diversidade e às singularidades dos sujeitos, busca-se a sistematização dos saberes, atitudes e valores contextualizados em ações significativas, conforme nos apontam os comentários a seguir:

...“temos como eixo para o desenvolvimento das potencialidades a leiturização, a contação de histórias, a ampliação do conhecimento do mundo através de passeios e eventos culturais, o resgate da diversidade cultural e artística e a identidade, com vivências de temas do interesse das crianças, através de projetos didáticos”  
... *Proposta pedagógica/Creche Municipal Menino Jesus de Bomba Grande.*

Esta perspectiva busca romper com a discriminação histórica que marcou a infância, num processo de estruturação não-dialética, marcado pela construção progressiva de comportamentos e habilidades cada vez mais complexos, sendo sistematicamente fragmentada em períodos, em estágios, em etapas.

... “o primeiro aspecto relevante a ser vislumbrado é tratar as crianças como seres dotados de potencialidades indiscutíveis face à aprendizagem. Elas não são as coitadinhas que não aprendem direito, não falam direito e não escrevem direito”... *Proposta pedagógica/Escola Municipal Sede da Sabedoria*

Educadores e educadoras das unidades educacionais buscam contribuir para que a criança tenha sua identidade pessoal/social reconhecida e respeitada; que ela seja capaz de expressar-se e comunicar-se através das várias linguagens; que assuma uma atitude sensível e curiosa em relação ao mundo que a cerca, que estabeleça relações éticas, solidárias e autônomas; que seja uma criança feliz.

A indissociabilidade entre as funções do *cuidar* e *educar* na Educação Infantil (citada principalmente pelas propostas das creches) vem deixando de lado a visão assistencialista e assumindo uma ação educativa integral e emancipatória:

...“a ação educativa da creche reflete uma prática educativa de cuidar/educar que considere a pluralidade e a diversidade social e de gênero de nossas crianças”... *Proposta pedagógica/Creche Municipal de Brasília Teimosa*

Além dos princípios gerais norteadores dos projetos político-pedagógicos, os textos elaborados pelas escolas e creches, apresentam também reflexões e posicionamentos sobre as bases epistemológicas eleitas pela atual gestão municipal.

A partir da abordagem histórico-cultural de Vygotsky (1991), em que desenvolvimento e aprendizagem são elementos indissociáveis de um mesmo processo, amplia-se essa compreensão, numa base conceitual que considera a criança como sujeito cognitivo, social, afetivo e cultural:



...“a creche assume um caráter de natureza pedagógica transformando-se em espaço de descobertas e construções considerando o desenvolvimento da capacidade afetiva, cognitiva, ética, estética, física, de relação interpessoal, inserção social” ... *Proposta pedagógica/Creche Municipal Cajueiro*

O sócio-interacionismo como base epistemológica da matriz curricular adotada pela rede municipal de ensino do Recife destaca o conhecimento como construção humana que se gesta por meio das *interações* do sujeito com o mundo físico, social, cultural, transformando-o e sendo transformado por ele. Esse paradigma vê o docente como mediador do processo de aprendizagem de cada aluno, atuando de forma a promover o avanço no desenvolvimento dos educandos.

Como modalidade de ensino, as ações educativas da Educação Infantil também se apóiam no parecer da relatora Regina de Assis sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (1988), na perspectiva de uma educação com qualidade para as crianças:

... *“este é pois, o grande desafio que se coloca para a Educação Infantil: que ela constitua um espaço e um tempo em que, de 0 a 3 anos haja uma articulação de políticas sociais, que lideradas pela educação, integrem desenvolvimento com vida individual, social e*

*cultural, num ambiente onde as formas de expressão, dentre elas a linguagem verbal e corporal ocupem lugar privilegiado, num contexto de jogos e brincadeiras, onde famílias e as equipes das creches convivam intensa e construtivamente, cuidando e educando. E que, para as dos 4 aos 6 anos, haja uma progressiva e prazerosa articulação das atividades de comunicação e ludicidade com o ambiente escolarizado, no qual desenvolvimento, socialização e constituição de identidades singulares, afirmativas, protagonistas das próprias ações, possam relacionar-se, gradualmente, com ambientes distintos dos da família, na transição para a Educação Fundamental" ...*

Momentos de formação continuada para os educadores da rede municipal acontecem bimestralmente e também por meio do contato diário, de reuniões periódicas e de encontros de avaliação, de estudos, num trabalho compartilhado de co-autoria, conforme indica os termos expressos pela Proposta pedagógica/Creche Municipal Nossa Senhora Auxiliadora:

*... "buscamos no dia a dia e em encontros periódicos, garantidos pelo calendário da rede municipal, gerar momentos de discussão da prática pedagógica, buscando superar nossas limitações ... motivar uma ação saudável no trato com nossas crianças e eliminar os vícios da acomodação e do individualismo"...*

A pluralidade de dimensões que coexiste nos ambientes familiares nos aponta para a necessidade de uma investigação da realidade social da comunidade, por meio do coletivo das instituições, com a finalidade de conhecer as práticas sociais e construir outros significados. Essa ação favorece uma relação permanente com as famílias, valorizando, assim, suas práticas e sua cultura, bem como conhecendo as diferentes visões de mundo que perpassam os contextos de vida das crianças. O respeito mútuo e o diálogo entre família / comunidade e instituição é fundamental na qualidade destas relações e são incluídos no projeto pedagógico das creches/escolas do município:

*... "quanto à família e comunidade procuramos intensificar sua participação por meio de reuniões periódicas que têm a finalidade de discutirmos juntos os problemas e encontrar as melhores soluções"...*  
*Proposta pedagógica/Creche Municipal Padre Lourenço*

*... "alguns alunos ainda demonstravam dificuldades em emprestar ou dividir certas coisas. Fiz nesta época uma reunião com as mães e os filhos. Nesta reunião trabalhei com elas o poema de Pedro Bandeira "meus errinhos", e que nos trouxe uma grande troca de experiências, sobre como foram educadas e como estavam edu-*

*cando seus filhos. Depois deste debate nós fizemos um acordo que seria uma regra para todos.*

*Nele constava que:*

- deveríamos respeitar o que fosse decidido no grupo;
- promoveríamos sempre que fosse possível encontros extra-escola entre as crianças;
- valorizaríamos tudo o que fosse feito pelas crianças e principalmente o que ela recebesse de um colega;
- nunca incentivaríamos as crianças a desprezarem as regras ou a agredir um colega, e
- a família estaria sempre por perto para que pudéssemos superar juntas as dificuldades das crianças e das famílias.

*Após essa reunião foi possível perceber que as mães criaram laços de amizade, de tal forma que até hoje é comum chegarem juntas, esperarem umas pelas outras e o mais importante de tudo: ajudam-se nas dificuldades, até mesmo pessoais.*

*Este sentimento de união e solidariedade entre as famílias é refletido nas crianças, quando se preocupam umas com as outras, seja por doença ou porque alguém apresenta dificuldade nas atividades de sala. E é neste momento que vejo o que Vygotsky falava sobre o parceiro mais experiente e sua importância para a superação das dificuldades.*

*As crianças se ajudam e aquelas que já construíram determinadas competências buscam ajudar aquelas que ainda não conseguiram.*

*Dessa forma estamos vencendo os preconceitos, o egoísmo e a violência!*

*Hoje tenho orgulho de fazer parte desse grupo que é um exemplo para todos aqui na escola." Professora Sandra Synara C. Soares /Escola Municipal do Engenho do Meio/Projeto quem sou eu? Quem somos nós?*

Organizar uma ação educativa que respeite as diferenças pressupõe que se conheça e se defina esse contexto: da instituição, dos educadores, das crianças, da comunidade e do entrelace de todos esses contextos:

*...“com a comunidade, além dos trabalhos feitos com as famílias, realizamos atividades como pesquisas e conscientização das pessoas através de panfletos, conversas informais”... Proposta pedagógica/Escola Municipal Inês Soares de Lima*

Num movimento dialético, as instituições de Educação Infantil constituem espaços de construção da identidade social e cultural das crianças que ampliam o acesso das mesmas à pluralidade de culturas, como afirmam os educadores(as) da creche *É Lutando Que Se Conquista*:

*... "respeitamos a pluralidade cultural da nossa região, ou seja, a diversidade de costumes, valores, crenças e etnias. Trazemos sempre que possível, nos nossos eventos, a cultura da nossa comunidade para ser vivida por todos que fazem parte da nossa creche ou levamos às nossas crianças para conhecer outras culturas locais"...*

Pensando sobre isso, podemos concluir que trabalhar pedagogicamente com as diversas dimensões que constituem o sujeito implica incluir todos os contextos da instituição e do seu entorno no planejamento das ações da escola e da creche. Assim, a compreensão da Educação Infantil como espaço educativo que rompe com a concepção assistencialista e compensatória, ainda tão presente no nosso país, quando se trata do atendimento a crianças de 0 a 6 anos, compromete-se com uma ação coletiva de democratização do acesso e qualificação deste primeiro nível de ensino da Educação Básica.

## **Perspectivas, desejos e desafios da Educação Infantil no município de Recife**

Os educadores e educadoras da Educação Infantil expressam também desejos, desafios e apontam para uma prática que possibilite a consolidação deste nível de ensino com a qualidade social, elegendando algumas ações:

### **Política de formação:**

A necessidade de estudo, reconstruções e reinvenções da prática pedagógica ressalta a formação profissional que recupere a especificidade do trabalho educativo no início da vida, privilegie a formação continuada de todos os profissionais envolvidos com Educação Infantil, no sentido da qualificação das ações, e amplie a compreensão sobre desenvolvimento e aprendizagens da criança, construindo uma *pedagogia da infância* que possibilite:

*... "compreender o universo infantil conhecendo as características próprias desta faixa etária, como se desenvolvem e como constroem conhecimentos, traduz-se em desafios para todos os profissionais que aqui trabalham "... Proposta pedagógica/Creche Municipal Professor Francisco do Amaral Lopes*

Os profissionais dessa creche ampliam suas reflexões e apontam para a necessidade de um planejamento pedagógico e estratégias de aprendizagem inseridas em práticas sociais reais, significativas, carregadas de afetos. Nesse sentido, ensinar não é transferir conhecimentos

e conteúdos:

*...“o profissional deve ser aquele que reflete, constantemente, sobre sua prática. A observação, o registro, o planejamento e a avaliação são elementos indispensáveis para a reflexão da prática”...*

Os educadores(as) das escolas e creches ressaltam a importância de uma política de formação que consolide os pressupostos teórico-metodológicos do sócio-interacionismo, superando as práticas pedagógicas inatistas ainda presentes e a concepção que vê as crianças das classes populares como incapazes de aprender ou apresentando dificuldades de “assimilação”, assim como a visão assistencialista e compensatória que não foi de todo superada em algumas propostas pedagógicas da rede municipal de ensino.

Construir uma prática social com qualidade nas instituições de Educação Infantil torna-se um desafio diário e coletivo. Num movimento interdisciplinar, procura-se construir um olhar diferenciado sobre a infância com respeito às suas especificidades, a partir das mudanças que estão incorporando-se no país: nas relações de trabalho, nas organizações sociais e culturais, nos movimentos coletivos pelos direitos e políticas públicas com qualidade social.

Tal paradigma impulsiona a construção de espaços educativos que legitimem as crianças e suas famílias como sujeitos de direitos, ativos, construtores e autônomos. Nessa perspectiva, cada educador pode ser um observador, crítico e um participante ativo, numa postura de escuta e de construção de diálogos, de parcerias, em respeito às singularidades da criança, de sua família e comunidade.

Regina de Assis amplia essas reflexões no registro do Parecer CEB/CNE 22/98:

*...“as múltiplas formas de diálogo e interação são o eixo de todo o trabalho pedagógico, que deve primar pelo envolvimento e interesse genuíno dos educadores, em todas as situações, provocando, brincando, rindo, apoiando, acolhendo, estabelecendo limites com energia e sensibilidade, consolando, observando, estimulando e desafiando a curiosidade e a criatividade, através de exercícios de sensibilidade, reconhecendo e alegrando-se com as conquistas individuais e coletivas das crianças, sobretudo as que promovam a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade”...*

## **Ampliação e fortalecimento da articulação com as famílias:**



*"... Uma educação que não seja mais monopólio da instituição escolar e de seus professores, mas sim uma atividade permanente é assumida por todos os membros da comunidade e ligada a todas as dimensões da vida cotidiana de seus membros.*

*Neste sentido, procuramos aprimorar o convívio no cotidiano escolar, buscando a participação mais efetiva dos pais e da comunidade."*  
*Proposta pedagógica/Escola Municipal Casarão do Barbalho*

Por compreender o papel da escola de favorecer a discussão, o estudo, o trabalho compartilhado com as famílias, numa perspectiva democrática, cidadã e transformadora das práticas sociais, as instituições de Educação Infantil inserem as famílias e comunidades no cotidiano de seus espaços e escolhem esta ação como prioridade dentro da política de Educação Infantil.

## **Fortalecimento da articulação entre os dois ciclos da Educação Infantil e demais segmentos da Educação Básica**

A proposta de ampliar o processo de articulação entre creche e pré-escola-ciclos que integram a Educação Infantil, na perspectiva da consolidação da identidade da Educação Infantil, assim como de seus profissionais e a qualificação da ação junto às crianças e famílias, aparecem no depoimento dos educadores de Educação Infantil:

*"... importante se faz a articulação com o segundo ciclo da Educação Infantil (escolas próximas da creche) e a nível da rede como um todo."* *Proposta pedagógica/Creche Municipal Sementinha do Skylab*

Também é importante fortalecer a articulação entre os demais níveis da Educação Básica para a consolidação da concepção integrada de ensino, da compreensão e disseminação da Proposta de Educação Infantil, ainda vista por muitos numa dimensão assistencialista, reducionista, ou como preparação para a escola.

A compreensão de Educação Infantil como ação educativa emancipatória que considera todas as dimensões do ser humano e que tem na *ludicidade* e no *afeto* as bases para a constituição das competências dos alunos, poderá ajudar a disseminar uma prática pedagógica que vê o aluno como ser integral e contribuir para concretizar a *reinvenção da escola que encanta o alunado e suas famílias na alegre ida à escola e nela o aprendizado do sonho e o ensaio dos primeiros passos no agir cidadão (SE/PREFEITURA DO RECIFE 2001)\**.

## **Fortalecimento dos mecanismos da democratização:**

“A democratização da gestão ocorre através da descentralização do poder juntamente com o Conselho Escolar, cujos componentes são representantes dos professores, dos funcionários, dos pais, comunidade e o coordenador da creche, tendo como principais objetivos a autonomia, o controle da aplicação dos recursos pela comunidade e da qualidade serviços educacionais”. *Proposta pedagógica/Creche Municipal Criança Feliz.*

Nesse sentido, a democracia é um dos princípios que norteiam a prática pedagógica na rede e, assim, reconhecem os educadores (as) a necessidade de fortalecer os conselhos escolares e de creche. Essa perspectiva se refere a outras instâncias de democratização da gestão, como as Conferências Municipais de Educação, a articulação com o Orçamento Participativo, a instituição do Orçamento Participativo da Criança (OP Criança), da Brinquedoteca Participativa\* e outros mecanismos de democratização que propiciem a participação das comunidades nas definições e controle das políticas educacionais oferecidas. Entretanto, ações como estas precisam ser fortalecidas em algumas instituições de Educação Infantil do município.

## **Articulação com demais secretarias e entidades de apoio à criança:**

A importância de uma ação em rede que implemente políticas sociais de apoio à criança e suas famílias, coordenada pela educação, dentro de uma política de inclusão e de financiamento público que assegure a democratização do acesso das crianças à educação e que garanta a qualidade desejada na Educação Infantil, foi destacada em algumas propostas, considerando a complexidade da abordagem educacional na primeira infância que exige uma ação intersetorial que articule ação social, saúde, educação e setores ligados a planejamento, obras públicas e administração:

“É imprescindível a execução de ações como reuniões periódicas com pais e/ou responsáveis; campanhas que abordem temas (violência, saúde, saneamento, lixo, sexualidade...) envolvendo associação de moradores, posto de saúde, ONG, entre outros segmentos e entidades de apoio à criança”. *Proposta pedagógica/Escola Municipal Sede da Sabedoria.*

---

\*Secretaria de Educação do Recife – Vivendo e convivendo na cidade 2001 (mimeo).



Com esse entendimento, cada criança é reconhecida como sujeito de direitos e as escolas e creches representam espaços de sustentação da memória coletiva, ambientes de desenvolvimento de competências orientadas pelos princípios e eixos da matriz curricular da política educacional em vigor.

### 3. Dimensões do pedagógico

... “as crianças pequenas são seres humanos portadores de todas as melhores potencialidades da espécie: encantadas, fascinadas, solidárias e cooperativas desde que o contexto ao seu redor e principalmente nós, adultos/educadores, saibamos responder, provocar e apoiar o encantamento e a fascinação que levam ao conhecimento, à generosidade e à participação”... *Parecer CNE/CEB – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil/98.*

O cotidiano da Educação Infantil acolhe as várias dimensões do cuidar/ educar, tendo os princípios éticos, políticos e estéticos como bases para a constituição de sujeitos históricos que exploram o mundo, reiventam o cotidiano, produzem conhecimentos por meio do brincar, sentir, expressar-se, relacionar-se, organizar-se, cuidar-se. Revela sujeitos ativos que dão os primeiros passos do agir cidadão, nas interações e vínculos que constroem consigo, com o outro, com o tempo e com o mundo. Por meio de múltiplas linguagens, entrelaça afetos e significados partilhados.

A sala de aula se transforma em espaço de produção e de interações, a Educação Infantil com a qualidade desejada ganha expressividade, força, posições e alimenta a utopia:

“...tentamos vencer os limites porque, como Madalena Freire acreditamos que somos sujeitos porque desejamos, sonhamos, imaginamos e criamos na busca permanente da alegria, da esperança,

---

\* Espaço de brincadeiras para as crianças, enquanto seus pais participam de reuniões e plenárias deliberativas, no sentido de propor políticas públicas para à cidade.

do fortalecimento, da liberdade, de uma sociedade mais justa...”  
*Prof<sup>as</sup> Angélica Soraya de F. Coelho e Marta Cristina de França/Escola Municipal do Jordão/Projeto Semana da Criança*

A leitura apresenta-se como um dos eixos da política educacional na rede municipal de ensino desde o berçário: ler, ouvir, contar e cantar histórias se traduz em momentos de descobertas, de compreensão do mundo, de aprendizagem para ser leitor e produtor, para desenvolver o potencial crítico e estético. Espaço para nutrição do imaginário, para momentos de cumplicidade com as situações vividas pelos personagens, com os sentimentos que o texto suscita. Oportunidade singular de formar opinião, descobrir novas palavras, encontrar-se com a sonoridade das frases, com a cadência do conto, com o encanto das ilustrações. Gostosa chance de ficar íntimo com os gêneros literários, de começar e/ou ampliar a relação com autores, no mergulho de um texto que agrada ou desagradada.

Nesse cenário em que se tem permissão para pensar, duvidar, perguntar-se, questionar, a linguagem artística, em suas várias dimensões, tem espaço assegurado.

A animação cultural também tem lugar no interior das tardes das creches municipais desde 1993. Aqui mostramos um pouco dessa ação que amplia o universo cultural das crianças.

Tantas outras dimensões do pedagógico ganham forma na Educação Infantil e permeiam as ações, expandindo a possibilidade de uma infância feliz, direito de todas as crianças e de suas famílias, na perspectiva da qualidade social.

## **A cidadania se exercita no cotidiano da Educação Infantil – a rotina que faz a diferença**

Ao percorrer as diferentes dimensões e espaços da Educação Infantil, percebe-se, com clareza, que essa primeira etapa da escolarização da criança tem um papel fundamental no processo de constituição do ser humano. Um olhar mais atento e cuidadoso sobre o trabalho que se realiza nos diferentes grupos que integram esse nível de ensino, vislumbra a complexidade desse período, tão rico em possibilidades de construções e de constituição de identidades.

Por tudo isso, conferir ao vivo e em cores o cotidiano da Educação Infantil é, primeiramente, permitir-se viver o encantamento e a magia dos primeiros passos da formação de homens e mulheres na construção de uma cidadania plena. É, também, debruçar-se sobre a criança pequena e ter do ser humano sua melhor imagem. Imagem que se multiplica ao longo da vida, principalmente quando a transição do contexto familiar para o escolar acontece com acolhimento, respeito, afeto e compromisso.

A compreensão, portanto, do ser humano, nessa primeira etapa educativa, é fundamental para organizar e estruturar um ambiente coletivo infantil de vivências, convivências e aprendizagens que respeitem o desenvolvimento bio-psico-social das crianças e promova ao mesmo tempo, os avanços necessários à ampliação do mundo físico e sócio-cultural, assim como a construção de conhecimentos e valores fundamentais a formação de sujeitos éticos.

Nesta perspectiva, o dia-a-dia das creches e dos grupos de Educação Infantil prioriza as múltiplas linguagens da arte e carrega o burburinho próprio da curiosidade, da liberdade de movimentos e de expressões. O cantarolar de muitas vozes, não é só desejado, como deve ser assegurado e festejado todos os dias:

*"Bom dia, bom dia,  
a todos vou dar.  
Bom dia, bom dia,  
feliz a cantar."* (Domínio popular)

A chegada das crianças nas instituições educativas é também o encontro com as famílias. Recebê-las de braços abertos, compreendendo-as como parceiras essenciais é, antes de tudo, reconhecer o papel complementar da Educação Infantil. A troca permanente entre pais e outros educadores é fundamental para o desenvolvimento da criança em todas as suas dimensões, além de ser um aprendizado conjunto. Todos crescem nessa interação. Crescem as crianças, as famílias, crescem os educadores, crescem as instituições, cresce toda a comunidade envolvida.

Esse desafio cotidiano exige das instituições de Educação Infantil o repensar diário de sua organização. O rever permanente dos caminhos percorridos. Rever os espaços, rever os tempos e os diferentes ritmos estruturadores da rotina de atividades que integram o educar/cuidar. Dessa forma, toda a comunidade educativa é convidada a redimensionar e qualificar o projeto político pedagógico, em que está inserida.

Por meio da rotina, a instituição revela as concepções que se tem de criança, de educação e dos profissionais que nelas atuam. É importante entendê-la como um caminho, uma cadência de atividades que norteia e organiza as ações pedagógicas.

Pela sua regularidade, a rotina garante à criança segurança, pois define o que vai acontecer ao longo do dia, da semana, do mês e do ano, reafirmando sua condição de sujeito nessa construção. Envolver os meninos e as meninas, de tão pequena idade, nessa construção exige, por parte dos adultos, sensibilidade e escuta. Requer considerar o que é próprio de cada idade: interesses, gostos, anseios, preferências, motivação, ritmos, formas de comunicação e interação, bem como as histórias de vida e seu contexto sociocultural, a fim de estabelecer diálogos, compartilhar significados e firmar acordos coletivos de convivência. Dessa forma, a instituição estará contribuindo efetivamente para o desenvolvimento da autonomia da criança e para a constituição

de sua identidade cidadã.

## **A intencionalidade pedagógica no brincar e nas atividades propostas**

*... "A bolinha vai passando de mão em mão, vamos ver quem é, quem não deixa ela cair no chão".(Domínio público)*

A professora e as crianças formam um círculo. A bola percorre as várias mãos. Mãos suadas, ansiosas, ágeis, trêmulas, calmas, agitadas. Mãos negras, pardas, brancas. Mãos desejosas, mãos egocêntricas. Mãos que revelam um pouco de cada criança. Mãos que agarram com força a bola e a apertam contra o peito, antes de passá-la adiante. Mãos que comandam, que puxam, que empurram, que param a bola.

Crianças com seus ambientes, suas vivências, suas experiências cotidianas. Crianças que trazem consigo suas primeiras formas de demonstrar carinho, medo, alegria, raiva, tristeza. Todo repertório sociocultural aprendido com a família, a vizinhança, a televisão, a igreja, as festividades e comemorações do bairro, a dinâmica dos novos contextos de vida e sobrevivência imposta pelas transformações políticas e sociais.

Contextos que são determinantes na constituição da identidade de cada um, e que ao mesmo tempo dão pistas, sugerem procedimentos, trazem novos desafios para os educadores. Apontam para um planejamento centrado no que cada criança tem de universal e de singular, propondo um planejamento ancorado nos princípios éticos, políticos e estéticos, e uma prática pedagógica que possibilite às crianças e às suas famílias a inclusão numa vida de cidadania plena. (DCNEI/1998).

Contextos que são pontos de partida da construção de novos conhecimentos e apontam, também, para a organização das atividades pedagógicas que podem ser estruturadas sob duas óticas: a vertical e a horizontal. A primeira diz respeito às atividades realizadas durante o dia desde a entrada das crianças até sua ida para casa. A segunda se refere às atividades vividas durante a semana, o mês, o ano e que são planejadas ao longo do calendário letivo e elucidam as competências priorizadas no cotidiano da instituição num movimento dinâmico. Dentro dessa perspectiva, recomenda-se garantir na rotina atividades permanentes, de projetos, e sequenciais.

As atividades permanentes são aquelas que acontecem todos dias de forma diferenciada, como por exemplo, a chamada, a roda de conversa, a roda de leitura, de histórias, as brincadeiras, que podem estar relacionadas ao tema (s) do (s) projeto (s) em andamento.

As atividades de projetos são as organizadas a partir de uma problemática surgida, uma necessidade do grupo, evidenciada por eles ou percebida pela professora. Todo projeto tem um objetivo compartilhado com as crianças (produto final) que tem visibilidade durante todo

o processo, procurando responder ao objetivo geral e aos específicos. Nos projetos também ficam explícitas as etapas para a realização de todas as atividades.

As atividades sequenciais são as organizadas para atender determinados objetivos de forma mais imediata e apresenta uma seqüência lógica, gradativa, em que uma depende da outra para se realizar, como em um jogo que exige níveis de complexidade maiores a cada nova partida. Essas podem ser pensadas dentro de um projeto, ou não.

Segundo Barbosa e Horn:

*...“Para dispor tais atividades no tempo é fundamental organizá-las tendo presentes as necessidades biológicas das crianças como as relacionadas ao repouso, à alimentação, à higiene e à sua faixa etária; às necessidades psicológicas, que se referem às diferenças individuais como, por exemplo, o tempo e o ritmo de que cada uma necessita para realizar as tarefas propostas; as necessidades sociais e históricas que dizem respeito à cultura e ao estilo de vida....” (in: Craidy e Kaercher, 2001, p.68).*

No decorrer das atividades, é importante considerar que o tempo de espera das crianças deve ser o mínimo possível evitando, assim, momentos “ociosos” em que tudo pode acontecer: mordidas, empurrões, acidentes. Deve-se oferecer às crianças opções de atividades enquanto espera. Por exemplo, enquanto espera sua vez no banho, deve ter ao seu dispor materiais e acesso a outros espaços ou às atividades de livre escolha por meio dos cantinhos, entre outras propostas.

Um outro fator a considerar é o tempo de duração das atividades que varia de acordo com a idade das crianças, o interesse e seu desenvolvimento sócio-afetivo. Sabemos que quanto mais novas forem as crianças, mais diversificadas devem ser as atividades, incluindo sua alternância entre atividades movimentadas e repousantes, isso relacionado também à sua natureza, ao seu significado e ao sentido para a criança que dela participa.

## **O espaço estruturado para a aprendizagem acontecer**

*“...O espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as idéias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele”. (Ferraz; Flores, 1999)*

A bola entra em cena de novo. Só que desta vez, juntamente com outros brinquedos e sem o comando direto da professora. A bola sai da caixa, do balde, do saco, e se deixa embalar pelo desejo de brincadeiras das crianças.

O espaço está estruturado para a brincadeira acontecer. Brincar

livremente; brincar em pequenos grupos; brincar sozinho; fazer amigos; aprender brincando. Aprender a cuidar de si, solucionar problemas, relacionar-se com os outros, expressar-se, organizar-se, conquistar espaços cada vez mais amplos, construindo competências corporais, gestuais, relacionais, lingüísticas, lógico-matemáticas, topológicas e tantas outras que, articuladas aos valores, possibilitam a ampliação e apropriação do conhecimento, assim como uma maior autonomia e independência das crianças.

Nesse espaço físico e social de vivências significativas, carregadas de afeto fundamentam-se as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças. A sua organização deve, portanto possibilitar às crianças movimentar-se com liberdade e segurança, a fim de estruturar suas funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais.

Para tanto, é importante oferecer às crianças materiais que não ofereçam perigo e com os quais tenham um contato prévio, desafiando-as para o manuseio e exploração. A organização espacial deve promover a interação tanto entre crianças de idades aproximadas como de faixa etária diferente em ambientes (internos ou externos) intencionalmente preparados, que garantam a construção de conhecimentos, a autoconfiança, e a identidade pessoal e grupal.

A rotina, então, deve prever *“uma articulação harmoniosa entre as atividades no tempo e no ritmo que se desenvolve com o espaço”* (Freire, 1992, p.15).

E por falar em rotina, chegou a hora de as crianças organizarem-se para retornarem às suas casas.

A roda no chão reaparece...

É hora de falar sobre o vivido naquele dia. O que foi bom? Por que foi bom? O que não foi bom? Por que não foi bom? O que poderemos fazer juntos amanhã?

*“Vamos dar a despedida como faz o sabiá  
Vai cantando e vai dizendo  
Até logo, adeus, sinhá ...  
Até amanhã! (Domínio público)*

O retorno para casa é o momento de estar, outra vez junto à família, de entregar cada criança, evidenciando suas conquistas, seus feitos, seu crescimento diário. É o momento de reafirmar que toda criança tem infinitas razões para pais e educadores se orgulharem de cada uma delas. E dizer, mais uma vez, que toda criança tem direito de, quando adulta, poder cantar assim: *“Todo menino é um rei. Eu também já fui rei”*.(Nelson Rufino/ Zé Luiz).

Esse é o diferencial da Educação Infantil com qualidade social.



## O lúdico tem lugar nesta trajetória

*Era uma vez uma menina chamada Elis, que gostava muito de brincar. Certo dia, ao acordar, a primeira coisa que pensou foi: "vou chamar meus amigos, pra gente visitar o rei, as fadas e pescar estrelas no lago do céu". De repente, sua mãe apareceu no quarto e interrompeu seu pensamento, dizendo: - Bom dia, filha. Levante-se rápido, pois hoje é o seu primeiro dia de aula. E lá se foi Elis, feliz da vida, acreditando que, ao encontrar seus novos colegas, poderia convidá-los a visitar o rei, as fadas...*

O que você, como professor, faria ao encontrar Elis tão cheia de planos? Como você descobriria os planos de Elis para aquela manhã? Você aceitaria o convite de Elis?

Essas perguntas levam o professor a refletir sobre as suas concepções e sua postura diante do brincar.

Não há dúvidas quanto à importância da brincadeira no desenvolvimento da criança. No entanto, saber justificar por que ela é importante e por que deve estar presente no cotidiano da escola nem sempre é tão simples.

Comumente, associa-se a brincadeira à negação do que é sério, ou mesmo, desconsidera-se sua contribuição no processo de aprendizagem, justificando-se, muitas vezes que, ao brincar, a criança estaria num universo particular, não construindo nada de relevante. Ao contrário, há aqueles que defendem o uso da brincadeira exclusivamente como instrumento didático, visando a preparação para a escolaridade futura, negando, desta forma, o que a caracteriza, ou seja, o seu caráter lúdico e espontâneo. Há, ainda, uma concepção, de que o brincar é visto apenas como forma de relaxar, através do "gasto de energia acumulada", sendo restringida, portanto, ao horário do recreio.

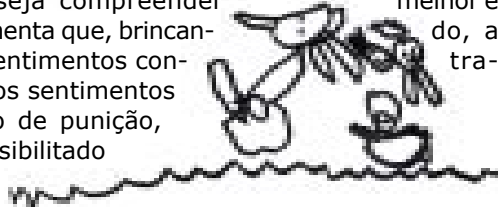
Em uma perspectiva bem distinta, muitos trabalhos atuais apontam a brincadeira como uma atividade social específica, que garante a interação e a construção de conhecimento da realidade pelas crianças (cf, p.ex., Oliveira, 1995; Pedrosa, 1989; Vygotsky, 1984; Wallon, 1971; Moraes e Carvalho, 1994, entre outros).

De acordo com Oliveira (1988), é por meio das interações sociais e, mais especificamente, das situações de brincadeira, que a criança se torna capaz de jogar o papel do outro, reagir a seus próprios atos como o outro o faria, provocando um constante processo de mudanças e reorganizações de suas estruturas internas, uma vez que possibilita à criança um trabalho de construção e criação.

Do mesmo modo Wajskop (1997), salienta que a brincadeira pode ser considerada um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes crianças com diferentes pontos de vista. Brincando, elas tentam resolver a contradição da liberdade de brincar no nível simbólico em

contraposição às regras por elas estabelecidas e aos limites da realidade. Ao lidar com esse conflito, as crianças podem enriquecer a relação com seus parceiros, na direção da autonomia e cooperação, compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. A autora acrescenta, ainda, que a brincadeira infantil pode constituir-se em uma atividade em que as crianças, sozinhas ou em grupos, procuram compreender o mundo e as ações humanas com as quais convivem cotidianamente.

A respeito da importância da brincadeira no âmbito das emoções, Oliveira et al. (1992) afirmam que a forma mais comum de a criança pequena trabalhar seus conflitos e emoções mais fortes, ou mesmo investigar questões que deseja compreender melhor é através da brincadeira. Ela comenta que, brincando, a criança consegue lidar com sentimentos conditórios, como por exemplo, os sentimentos de rebeldia aos pais e medo de punição, graças ao distanciamento possibilitado pela situação de fantasia.



No que concerne ao aspecto mais ligado aos valores sociais, sabe-se que na brincadeira coletiva de faz-de-conta, por exemplo, através dos temas e relações desenvolvidas, estão presentes atitudes e valores da sociedade em que a criança está inserida. De acordo com Moraes e Carvalho (1994), nos episódios de brincadeira imaginativa é possível encontrar comportamentos que traduzem preconceitos, noções de certo e errado, de bom e mal, reflexos da ideologia do grupo social a que a criança pertence.

Assim, a brincadeira tem ocupado um local relevante, por atuar na elaboração de avanços do pensamento da criança, desenvolvendo sua capacidade simbólica, a atenção, memória, imitação e diferenciação de papéis sociais. A brincadeira é, portanto, um meio bastante rico e facilitador para a criança reinventar, recriar e modificar informações que ela recebe no cotidiano escolar ou em outros ambientes. (cf, por ex. Lima, 1995; Brasil, 1998; Carvalho, 2002; Carvalho & Beraldo, 1989, Vygotsky, 1984, Pedrosa, Santos e Santos, 2002; Pinho, 2001).

Pode-se, então, dizer que são muitos os argumentos de que o professor dispõe, como justificativa da presença da brincadeira na ação pedagógica, por se constituir um espaço propício para a criança crescer e se desenvolver, ampliar seus conhecimentos de mundo, desenvolver-se intelectual, emocional e afetivamente, colocar-se na relação com esse mundo para também se apropriar dos valores e normas estabelecidos socialmente, enfim, tornar-se cidadã!

### **Construindo a brincadeira no espaço pedagógico**

A partir das concepções anteriormente citadas sobre a brincadeira, torna-se possível estabelecer um vínculo com a sua função pedagógica

na Educação Infantil.

O lúdico, segundo várias pesquisas na área do desenvolvimento infantil, permeia todo o dia-a-dia da criança. Em decorrência disso, uma instituição educacional, preferencialmente, deve-se preocupar com a criação de um espaço de brincadeira. Pedrosa e Santos e Santos (2002) comentam:

*"o ambiente escolar para ser atrativo para a criança necessita possuir uma atmosfera lúdica em suas diversas manifestações: a presença de brinquedos, de livros infantis, de jogos educativos, de objetos de cor e formatos diversos que estimulem a fantasia. A brincadeira é condição inicial e motivadora do processo de aprendizagem e instigadora do desenvolvimento infantil" (p. 30).*

Defende-se, aqui, que o espaço da brincadeira livre também seja preservado, pela relevância que possui no desenvolvimento da criança. Esta posição é consonante com a de Dorneles (2001), quando diz que precisamos resgatar o lúdico pelo lúdico, passear para curtir o que está ao nosso redor, assistir a um filme apenas por assistir, ouvir ou contar histórias pelo mágico que elas carregam, brincar apenas por brincar, sem pedagogizar excessivamente, e não esquecermos que olhar, curtir, tocar e experimentar fazem parte do ser criança, fazem parte da descoberta na infância e da construção de novos sujeitos-criança.

Nas escolas, entretanto, esse ambiente lúdico não está composto só de brincadeiras livres e espontâneas, mas também de brincadeiras dirigidas.

Kishimoto (1999), de forma bastante apropriada, diz que ambas têm igual importância para o desenvolvimento da criança. A autora completa afirmando: "o uso do jogo/brincadeira educativa com fins pedagógicos" remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino e aprendizagem e de desenvolvimento infantil" (p.36). A brincadeira é o meio de fornecer à criança um ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecido, que amplia a aprendizagem, sobretudo porque, mediante a brincadeira e a fantasia, a criança adquire a maior parte de seus repertórios cognitivos, emocionais e sociais (Aguiar, 1998).

Descrever e defender a brincadeira enquanto tal garante à criança um espaço lúdico adaptado às exigências de cada fase da sua vida, sem que o adulto se mantenha de "braços cruzados", quando se trata da brincadeira livre e nem se aproprie dela de maneira abusiva e utilitarista, quando se trata de uma brincadeira dirigida.

## **O professor da educação infantil e a brincadeira**

Sabe-se que é papel do educador infantil aproveitar os momentos lúdicos, instigando cada vez mais as crianças; mas para que isso ocorra, se faz necessário que haja uma intencionalidade nas intervenções destes

educadores, que devem ser baseadas nas observações das brincadeiras das crianças e ter suas atitudes vinculadas a uma articulação com diferentes áreas do conhecimento, bem como com a organização do trabalho na instituição. É imprescindível que se considerem aspectos importantes do desenvolvimento, para que possam compartilhar das brincadeiras das crianças, fornecendo-lhes espaço, tempo e material na medida em que são solicitados, o que permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis.

Cabe ao professor conhecer o universo infantil, condição essencial para que a brincadeira torne-se uma ferramenta efetiva, visto que, quando se brinca com a criança e, principalmente, quando se intervém nas suas brincadeiras, não se sabe o que vai acontecer no desenrolar dela. Além disso, todo professor tem sempre muito que aprender a respeito do conhecimento que constrói com seus alunos e da forma como fazê-lo (Bizzo, 1998).

Desse modo, assegura Bourgère (1999), o professor poderá caminhar rumo ao seu interesse, organizando o espaço da brincadeira em função dos objetos, da disposição dos mesmos, dando o encaminhamento oportuno e, eventualmente, deverá incitar as crianças a desenvolverem o jogo nesta ou naquela direção. Contudo, o autor alerta que estas intervenções devem se restringir apenas às incitações, nunca obrigações, pois o adulto pode destruir a brincadeira, caso não a coloque à disposição da criança como seu espaço de experiência. Para isso, é imprescindível conhecer bem como ela brinca, respeitar sua cultura, seu jeito, observando quando e como o jogo se desenvolve dentro de uma lógica própria e quando é interessante intervir. São ações que fazem da brincadeira um suporte para ampliação dos conhecimentos de mundo.

Tais ações caracterizam sua intervenção intencional, que exige um exercício de planejar, acompanhar e avaliar. Essa exigência se dá pelo fato de a escola ser constituída de um ambiente socializador bastante dinâmico, onde as crianças se defrontam com outros parceiros, em constantes situações de grupo, sendo necessário um maior controle diante dessas situações, para então poder afastar ou aproximar as crianças entre si, escolher determinados materiais, organizar os espaços de determinadas formas e, sobretudo, articular as descobertas provenientes das diversas interações aos conhecimentos prévios das crianças.

Machado (1994) comenta, ainda, que Vygotsky faz uma amostra de como é possível a articulação entre a prática e a teoria. Ele afirma que em uma interação de caráter lúdico, pode-se observar a concretização da *Zona de Desenvolvimento Proximal*, onde as crianças envolvidas têm a oportunidade de lidarem com conhecimentos e de manifestarem competências que vão além do seu nível de desenvolvimento real. Tentando exemplificar o que foi dito por Vygotsky, a autora comenta que quando crianças, de 2 ou 3 anos aproximadamente, estão na areia e uma delas se aproxima da outra porque quer pegar sua pazinha, pode simplesmente arrancá-la da mão de seu companheiro. Mas, se começarem a conversar,

juntar e espalhar areia, cavar na areia alternadamente, aí a situação se modifica, ou seja, elas passam a construir juntas, o que sozinhas não tinham condições de realizar. Neste momento, elas passam a operar em parceria, convergindo pontos de vista, negociando significados, dividindo tarefas, compartilhando idéias e objetos, desempenhando papéis.

Se o professor concebe a criança como um ser capaz, autora de seu desenvolvimento, não como um vir a ser, mas, sim, como alguém que já é desde sempre uma pessoa que, mesmo dependendo durante muito tempo dos adultos, pode exercer com plenitude as suas capacidades afetivas e cognitivas (Deheinzelin, 1994), pode, então, tornar-se um parceiro que caminha junto e, por ser mais experiente, contribui para o processo de inserção dessa criança no mundo.

A inclusão da brincadeira na prática pedagógica do professor exige um constante exercício de observação crítica de sua prática, relacionando-a às teorias aqui abordadas. Além disso, Maluf (2003) mostra a importância de que esta análise teórico-prática seja permeada pelas suas emoções e representações, em momentos de descontração, em que possa falar de si mesmo, como se sente realizando esta ou aquela atividade, as facilidades e dificuldades encontradas e sensações de prazer e desprazer vivenciadas.

É fundamental essa reflexão entre os profissionais interessados na educação infantil, no sentido de assegurar o direito da criança de brincar em um espaço pedagógico, sob o olhar diferenciado de um professor, que respeite e conheça o desenvolvimento dessa criança. Assim, pode-se garantir o espaço da brincadeira na instituição, como forma de assegurar às crianças diversas oportunidades de vivenciar e conhecer as variedades de conhecimentos do mundo que a rodeia, garantindo sua liberdade, o respeito às suas idéias, entendendo que se trata de um espaço de subjetividade e crescimento.

Com isso, busca-se vivenciar um espaço, em que se desenvolvam as fantasias e o prazer e que o professor possa, assim como a criança, soltar a imaginação, desafiar sua capacidade, ser mais espontâneo, enfrentar desafios, elaborar e modificar regras e ser mais confiante, mais alegre e feliz.

Depois de todas estas afirmações sobre a brincadeira, o que você faria com Elis? Você iria visitar os reis, as fadas, pescar estrelas no lago do céu? E amanhã, você irá convidar Elis e seus colegas para ir aonde? Boa aventura!

“Brincar é o último reduto de espontaneidade que a humanidade tem”. (Lydia Hortélio, 2004)

## **As linguagens, a interação e o afeto se entrelaçam**

A língua materna participa da partilha de idéias, de sentimentos

e constituição de identidade. Mediadora das aprendizagens, fator de socialização, de construção de vínculos, a linguagem dá acesso a vivência de situações de interação por meio do uso de diferentes sistemas simbólicos em contextos sociais diversos.

Assim, com suas múltiplas expressões, a linguagem ganha espaço privilegiado no interior do cotidiano da Educação Infantil, construindo significação, expressão, comunicação e informação.

Desde muito cedo as crianças exploram e interagem com o mundo ao seu redor. Sobem, descem, engatinham, mordem, correm, brincam, perguntam e encontram diversos modos de lidar com o dia-a-dia e reinventá-lo. Revelam um jeito próprio de pensar, de sentir e de agir, elaborando um pensamento que se aproxima da dimensão estética, apropriando-se de diversas linguagens para atribuir sentidos ao mundo e se comunicar:

*"- Por que meu dente caiu?*

*- Porque vai nascer outro dente novo!*

*- Agora eu sei... porque a vovó arrancou todos os dentes da boca!"*  
(Luiz Henrique, 4 anos)

A abordagem sociocultural situa o homem como sujeito eminentemente social e cultural, imerso em um contexto histórico. Neste sentido, construir conhecimentos e significados se dá pela interação social, entendida como teia de relações estabelecidas entre os sujeitos, constituídas de reciprocidade e afetividade, onde todos os parceiros estão em um processo de negociação.

Desde o nascimento, a criança começa a integrar-se no mundo de significados construídos historicamente e, *"através da interação com seus parceiros sociais, se envolve no processo de significação de si, de objetos, eventos e situações outras, construindo e reconstruindo ativamente novos e velhos significados"*( Pedrosa,1996, p. 49):

Maria Eduarda (3 anos e 9 meses) esfrega uma tampinha de refrigerante no cabelo de Lucas (2 anos e 10 meses) como se fosse um sabonete. Depois Maria Eduarda passa cuidadosamente a tampinha de refrigerante, de frente para traz, na cabeça de Lucas, como se o penteasse, dizendo: "tá bonito, vai passear, heim?"

Ana (2 anos e 6 meses) pega um pente do chão e penteia Alexandre (2 anos e 7 meses), enquanto ele manipula um potinho. Depois, Ana pega o pente e vai pentear Alexandre, passa a mão no cabelo dele, afasta-se, aponta para o cabelo dele e, olhando-o, diz: "que bebêlo bonito".

Segundo Wallon (1968), partilhando situações vivenciadas, construindo afetos e conhecimentos, diferenciando pontos de vista, descobrindo novos sentidos é que a criança compreende o significado das coisas, das pessoas e de si mesmo. Ele afirma que a criança ao nascer

manifesta relações interindividuais, por meio das quais garante sua sobrevivência e adaptação, pois, no comecinho da vida, ainda não tem habilidade para agir sobre as coisas que a cercam. Assim, nos primeiros anos, a criança depende da interpretação de seus outros sociais que darão significados às suas ações e gestos, conforme suas concepções construídas historicamente.

Dessa maneira, as interpretações dos outros sociais são constituidoras do sujeito humano, ocorrendo por meio de processos comunicativo-expressivos presentes nas relações sociais. Portanto, conforme afirma Vasconcelos (1996):

“antes da linguagem falada, as crianças se comunicam e se constituem como sujeitos com significado, pela ação e interpretação do meio humano que as contém e, através da construção de suas próprias emoções” (p.44).

Para Wallon (1968), não se pode pensar em processo de desenvolvimento da pessoa sem compreender o significado das trocas relacionadas entre a criança e seus outros sociais. Acreditando nisso, ele atribui a criança uma competência social desde muito cedo, quando suas ações são ainda emocionais.

Fiamenghi (1999) mostrou ações indicativas de reconhecimento intersubjetivo e interações de bebês de seis meses colocados face a face “*pontuadas por imitações e expressões emocionais, tais como curiosidade, simpatia, indiferença e irritação*” (p.111).

Bastos (2003) comenta e amplia os episódios interacionais quando afirma que “mesmo estando um pouco diferenciado do outro e ainda sem saber diferenciar o que lhe é interno e externo, o bebê sente e percebe a presença das pessoas que cuidam dele” ( p.29). Desenvolve-se, pois entre o bebê e o adulto uma intensa comunicação afetiva, um diálogo baseado em componentes corporais e expressivos: a maneira de mudá-lo de posição, de lhe dar a mamadeira, as diferentes tonalidades de voz, o contato físico são modos que aos poucos ele vai podendo discriminar e, assim, expressar suas preferências.

Ao longo do desenvolvimento, pouco a pouco o bebê vai diversificando e tornando intencionais suas ações, estabelecendo correspondência entre seus atos e os do ambiente. Galvão (1995) expressa bem essa transformação quando afirma:

“no início o bebê sorri sozinho, sem motivo aparente (...). Em seguida passa a sorrir somente na presença de pessoas, num sorriso social. Já no segundo semestre de vida, distingue-se, na atividade do bebê, a presença de emoções bem diferenciadas, como alegria, medo, cólera” (p.21).

A afetividade pressupõe uma relação com o outro, geralmente com a mãe ou o educador que lida com ela mais diretamente. Assim a criança vai diferenciando suas próprias emoções e estas vão se transformando em expressões já caracterizadas como manifestações afetivas.

Torna-se, pois, importante compreender que o bebê mesmo ainda totalmente dependente dos cuidados dos adultos já está esboçando-se como pessoa, como um ser singular, único, que precisa ser reconhecido como tal.

Assim, antes de utilizar a linguagem oral para expressar seus sentimentos e pensamentos, a criança explora criativamente uma linguagem fisionômica, gestual e postural, adequando o seu corpo à compreensão cognitiva e emocional de suas vivências, interações com o ambiente e com as pessoas que a cercam.

A linguagem do corpo antecede a fala e o movimento é um meio rico para a comunicação e recurso de manifestação nas primeiras interações do bebê com o meio ambiente que o cerca. Assim, tocar, massagear, olhar, conversar, aconchegar, abraçar constituem instrumentos indispensáveis para o diálogo corporal qualificado entre adulto e a criança.

De acordo com Oliveira (1988), é por meio das interações sociais que a criança se torna capaz de construir e criar suas estruturas internas.

Nesse sentido, por meio das relações sociais, começa a diferenciar as coisas entre si e seus múltiplos significados, ampliando sua capacidade de elaborar imagens, símbolos, idéias e linguagens para representar e habitar o mundo:

- *Tia, você está linda de degraus!* (a criança se refere aos sapatos com saltos altos que sua tia usa)

A imaginação, a palavra, o movimento, o gesto, o jogo, o desenho são ricos meios pelos quais a criança, desde cedo, se apodera do mundo afetivo, físico, histórico social e cultural. Nesse processo de apropriação, a criança reelabora sua experiência acumulada para lidar com o presente e inferir, a seu modo, o futuro, reinventando maneiras de agir, pensar, sentir e interpretar o mundo.

Nas interações e experiências significativas, carregadas de afetos, a criança descobre que pode falar. Adentra-se nessa condição humana de elo indissociável entre sonoridade e significado, cuja manifestação é a palavra.

Assim, como seres curiosos, exploradores ativos por excelência desde o comecinho da vida, as crianças interagem com os diversos sistemas simbólicos socialmente elaborados, particularmente o lingüístico.

As crianças se apropriam das regras de comunicação contextualizadas em seu entorno, reelaborando-as em suas atividades expressivas e em suas primeiras produções verbais. Interiorizam tais regras e elaboram uma linguagem interior constituída e organizada de acordo



com as situações de comunicações vividas, num processo complexo de avanços e recuos, em que cada descoberta provoca novas interrogações (Oliveira, 2002).

A criança brinca com o sons e as palavras da língua como num jogo. Experimenta novas combinações de palavras e explora as regras de linguagem, como nos diz Rossette-Ferreira et al. (1988), ampliando nossas reflexões:

*"É interessante observar que, por vezes, ao desenvolver-se, a criança passa a falar errado algo que antes falava certo. Por exemplo, passa a dizer "fazi" em lugar de "fiz" quando antes usava a forma correta. Regulariza assim, um verbo irregular (...) começa a perceber regras que regulamentam a linguagem. Antes, ao repetir palavras recortadas da fala do adulto, ela usava a forma adequada" (p. ).*

Nessa trajetória de construção e aprendizagens, a criança interage com mais desenvoltura e mostra compreensão a certos pedidos ou proibições dos adultos. Nos diálogos, brincadeiras e ações, ela produz suas primeiras palavras, manifesta uma explosão do vocabulário e experimenta a possibilidade de generalizar os vocábulos que domina. Segue seu percurso de apropriação da língua materna, combinando palavras, ainda que de modo telegráfico, inicialmente. Explora a gramática e reinventa formas próprias de comunicação.

Ana Luíza (3 anos), brincando de esconde-esconde, pergunta:

- "Adivinha onde eu tô escondida?"

- Ah ... eu tô na tua trás!" ( diz isso se referindo às costas de sua tia).

Oliveira (2002) comenta que a criança descobre o sistema lingüístico da língua e passa a dar sentido e uso a muitas palavras de sua cultura, utilizando convencionalmente grande parte das formas morfológicas e sintáticas da língua nativa. Nessa trajetória de aquisições, desenvolve o domínio das estruturas lingüísticas mais complexas, reorganiza a semântica dos subsistemas lingüísticos (a criança pode empregar um mesmo termo em um sentido diferente do sentido convencional), usa artigos e pronomes que asseguram coesão a seus discursos e realizam ajustes a fim de contextualizar sua fala a seu interlocutor ou pares (por exemplo, à idade ou ao papel social dele), além da preocupação com a correção das palavras e frases e da brincadeira com a linguagem, quando, de modo exploratório, proposital ou provocativo, rompe algumas regras e convenções da língua: "Meu nome é Alexandre de Souza porque Souza é nome de menina, viu mamãe?" (Alexandre, 3 anos)

Oliveira (2002) afirma que tal sistema lingüístico se reorganiza

e amplia-se, enriquecendo-se por meio de experiências de comunicação significativas, vivenciadas pelas crianças, particularmente por sua vivência escolar.

Nesse cenário, a criança constrói, portanto, conhecimentos conforme estabelece relações que organizam e explicam o mundo.

No desenvolvimento da linguagem infantil, existe uma forma interna de dialogar que vai sendo produzida graças às várias oportunidades que cada indivíduo tem para participar de diálogos com outras pessoas contextualizando suas idéias, argumentos e significações, tornando-se participante ativo do mundo simbólico dessa cultura, conforme discutido anteriormente. Além de indicar situações, desejo e objetos do mundo externo que não estão presentes, a palavra usada pelas crianças também especifica algumas de suas características, servindo de instrumento, não só do diálogo com o outro, mas também do pensamento discursivo, ou seja, do diálogo interiorizado.

Rossetti-Ferreira (1988) cita que de início, a criança pequena ainda não separa seu papel do papel assumido pelo seu parceiro de interação, como veremos no exemplo a seguir: Aline (1 ano e 6 meses) puxa o cabelo de Ana (1 ano e 2 meses) e diz "na-não" em tom repreensível balançando a cabeça para os lados, olhando para a educadora. Nessa situação, ela está assumindo, ao mesmo tempo, os dois papéis: o seu – de criança "arteira", curiosa – e o do adulto, que a "repreende".

### **Falando, escrevendo, desenhando, brincando, remexendo ... a constituição da escrita e leitura**

Olhares curiosos percorrem e investigam o universo simbólico: rótulos, outdoors, revistas, desenhos animados, placas, palavras, sinais de trânsito e a diversidade de códigos em que a língua materna e as várias linguagens são organizadas para traduzir o universo cultural.

Assim, compreender a funcionalidade da língua e se apropriar do código alfabético da escrita articulada à imagem, ao gesto e à sonoridade são desafios que as crianças enfrentam no processo de construção de suas competências para ler significativamente, explorar os variados códigos, por meio do lúdico, do onírico, das práticas sociais e usos da leitura e da escrita. As crianças se mobilizam ativamente na tentativa de atribuir significados na apropriação daquilo que faz parte do seu meio sócio-cultural. Elas são capazes, pois, de modificar o seu entorno e modificar-se num movimento de protagonismo.

Expressar graficamente suas idéias e sentimentos através de variados códigos e símbolos, independentemente do domínio convencional do sistema de notação alfabética, revela a intimidade e a compreensão que a criança possui sobre a linguagem escrita. Pesquisas de Emília Ferrreiro, Ana Teberosky (1986) e Analice Dutra Pillar (2002), pesquisadora do desenho infantil, sobre as concepções contemporâneas de aprendizagem apontam para o fato de que as crianças de três a seis anos, mais ou

menos, elaboram hipóteses sobre a escrita, a complementam-na com desenho e se apropriam com inventividade do percurso de construção da língua.

As conquistas da base alfabética são processuais e não apresentam uma hierarquia rígida de aquisições. No livro *Psicogênese da língua escrita*, Ferreiro e Teberosky (1986) destacam as concepções infantis sobre a escrita convencional em seu percurso de aquisições. Interagindo com atividades significativas de fala, de desenhos, de escrita e de leitura, as crianças exploram e buscam compreender as relações entre a linguagem falada e a escrita, entre a palavra e a imagem, suas especificidades, semelhanças e diferenças. Inicialmente para poder escrever, a criança desenha e inventa suas próprias letras. Descobre aos poucos a distinção entre a imagem e as letras, buscando formas de interpretá-las. Percebe que para poder codificar e decodificar são necessárias diferentes marcas no texto. Acredita num primeiro momento (hipótese silábica) que é necessária a escrita de uma letra para cada emissão sonora. Posteriormente abandona essa hipótese e ensaia a colocação de mais letras em suas palavras, produzindo uma escrita híbrida, numa arrumação transitória do registro, chamada hipótese silábico-alfabética. O conflito que marca a entrada nessa hipótese é a recusa de letras repetidas ou um pequeno número delas no interior da mesma palavra que registra. Após um longo, trabalhoso e complexo processo de reflexões e reelaborações, a criança se apropria do sistema de notação alfabética da língua materna e compreende o uso das letras representantes dos sons da língua, combinadas com respeito às regras convencionadas socialmente.



Nesse sentido, a partir dos anos oitenta, resultados de investigações sobre os processos de aquisição da linguagem escrita vêm provocando necessidades no âmbito educacional na direção de implementar propostas que ampliem e sistematizem tal aprendizado.

Tais pesquisas indicam que no aprendizado da leitura e da escrita a criança precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. Constitui-se, então num processo no qual as crianças precisam resolver problemas de natureza lógica nessa trajetória de compreensão de que forma a escrita alfabética em português representa a linguagem. *Isso significa que a alfabetização não é o desenvolvimento de capacidades relacionadas à percepção, memorização ou treino de um conjunto de habilidades sensorio-motoras* (Teberosky & Colomer, 2001).

Visto que a criança investiga e explora ativamente o sistema lingüístico, inserida em situações reais de uso da escrita, é fundamental que a Educação Infantil promova práticas de escrita significativas e

contextualizadas em seus diversos usos, desde a creche.

Atividades de escrita promovem a reflexão sobre a língua, abrindo espaço para sua reelaboração, num movimento de construção de hipóteses que se realiza por meio da experimentação e exploração do sistema alfabético.

Assim, na medida em que escreve, a criança interpreta o sistema de escrita, formulando hipóteses.

O aprendizado da leitura se constitui, nesse contexto de significados sociais, dentro de uma prática ampla de leitura de textos reais, considerando as crianças como leitoras, mesmo antes que consigam ler convencionalmente.

Nessa perspectiva, o educador, enquanto parceiro mais experiente, mobiliza a sala, organizando situações didáticas de utilização, investigação dos diversos usos da escrita e da leitura quando, por exemplo, anota uma idéia para não esquecer-la; quando recorre a uma instrução escrita de uma regra de jogo de interesse das crianças; quando escreve coletivamente uma carta para um aluno que está doente; quando consulta o cardápio para saber qual é o lanche do dia, dentre outras ações, num movimento de explorações de distintos tipos de materiais que são portadores de escrita: jornais, revistas, dicionários, calendários, agendas, livros com ilustração, livros sem ilustrações, livros de poesias, de canções, de receitas, enciclopédias, cartas, recibos...

Apropriar-se da linguagem escrita também se relaciona com a freqüência em que as crianças participam de atividades de leitura compartilhada para aprender as expressões próprias da linguagem dos livros (Teberosky & Colomer, 2001), o que destaca a importância do acesso por meio da leitura em voz alta pelo professor(a) de diferentes registros da linguagem escrita.

Neste sentido, a leitura de poesias, parlendas, trava-línguas, canções que possibilitam a exploração não só dos conteúdos, mas também os aspectos sonoros da linguagem, como ritmos e rimas, além das questões culturais e afetivas articuladas são fundamentais no processo.

Portanto, aprender a ler e a escrever fazem parte de um rico processo ligado à participação de práticas sociais de leitura e escrita que não se limita a uma idade específica ou um ano letivo para alfabetização. A construção e apropriação do sistema alfabético da língua, a partir das hipóteses e trajetórias originais de que as crianças se utilizam, expandem as possibilidades de a Educação Infantil enriquecer e ampliar tal processo desde cedo.

## **Política de leitura na Educação Infantil**

Este texto recupera a trajetória da política de leitura na Educação Infantil e caracteriza as Oficinas de Leitura e Escrita desenvolvidas nesta rede municipal na direção da formação de leitores e escritores.

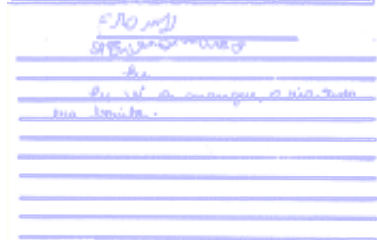
**Era uma vez...** há muito tempo atrás, precisamente 16 anos, em dezembro de 1987, o escritor Rubens Alves escreveu o seguinte:

*"Vou plantar uma árvore: será o meu gesto de esperança. Copa grande, sombra amiga, galhos fortes, crianças no balanço e muitos frutos carnudos, passarinhos em revoada. Mas o mais importante de tudo: ela terá de crescer devagar, muito devagar. Tão devagar que à sua sombra eu nunca me assentarei..." (p. )*

Antes da ação é preciso o desejo de plantar. Escolher a semente, estudar a melhor época de plantá-la, arar a terra, regá-la e a cada dia observar seu desenvolvimento. O desejo é o adubo da ação, sem ele as ações não se sustentam, os sonhos não se realizam. Sem o desejo, a árvore é apenas uma árvore...

Ler e escrever é como plantar árvores: Uma árvore pode dar frutos carnudos, outras flores cheirosas. Uma pode ser alta e frondosa, a outra pequena e quase sem folhas. Mais importante que a aparência do fruto ou o produto oferecido por essas árvores, é o desejo de plantá-las. Assim, provocar o desejo da leitura nas crianças e nos educadores é descortinar possibilidades, considerando o ato de ler, primeiramente como um prazer.

Nesse cenário, o educador é um criador de mundos. Seu desejo é expandir paraísos, onde cada um possa imaginar o seu. Imagine uma flor no campo, quando sopra um vento forte milhares de sementes saem dela, em bolo, pelo ar. Elas vão nascer lá longe, para onde o vento as levou. "Assim é o educador: uma bola de palavras-sementes nas quais se encontra o sonho que ele deseja plantar".



Nessa perspectiva de expansão, vamos passear um pouco por esses campos cheios de desejos plantados, de palavras-sementes que deram origem a belas flores, com o vento que continua a soprar...

Vamos conhecer melhor essa história?

### **Contar a história das histórias...**

O cotidiano das creches municipais nos remete a uma fantástica viagem no túnel do tempo. Viagem que mergulha no mundo da fantasia, no território do lúdico e na trajetória da política de leitura da rede.

Estamos em 1993, o cenário configura um momento político de uma gestão que assume os princípios de uma educação pública com qualidade para todos. Pensando assim, a Prefeitura do Recife, numa ação pioneira em dimensão nacional, transfere as creches municipais da secretaria de Ação Social para a Secretaria de Educação.

A ousadia, a coragem e a determinação de promover uma educação infantil com qualidade vão mais além... Professores são lotados desde o berçário e professores animadores culturais no turno da tarde. A esses professores foi proposto um desafio: redimensionar as práticas cotidianas e tecer, juntamente com as demais modalidades de ensino da rede, uma proposta político - pedagógica, ancorada nos princípios sócio-interacionistas, conservando e enfatizando suas especificidades, a dimensão lúdica, a linguagem em suas variadas formas de expressões e a cultura, permeando o cotidiano da creche.

É nesse contexto que se dá a parceria entre a Prefeitura do Recife e o Centro de Cultura Luiz Freire, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), por meio do Projeto Oficinas de leitura "Aprendendo a Gostar de ler", implantado em rede, democratizando o acesso e qualificando o ensino, com a perspectiva de formação de professores-leitores, constituição e organização do acervo literário das creches municipais.

Nesse cenário, a formação dos professores por meio das oficinas de leitura e escrita, constitui-se em espaços significativos, diversificados e interativos, acontecendo mensalmente, em momentos de estudo, planejamentos, trocas de experiências, reencontros e produções. Em um desses encontros, certa vez, foi apresentado pela professora Josinete Pereira de Lima um livro de histórias, construído artesanalmente, para registrar a brincadeira com massa de modelar entre crianças do grupo infantil II, da Creche Deus é amor. O grupo de professores acolheu a experiência como muito interessante e assim nasceu o livro "*criando histórias com massa de modelar*", editado pela Prefeitura do Recife e que hoje faz parte do acervo literário das creches municipais, de muitos outros "cantinhos de leitura" de outras escolas da cidade e até de outras cidades do Brasil.

Atualmente, o programa foi estendido com o módulo "Aprendendo a gostar de escrever". Concluído o levantamento do acervo e das práticas de leitura nas creches, organizamos as professoras representantes das oficinas de leitura em dois grupos: o módulo "Aprendendo a gostar de escrever" e o módulo inicial de sensibilização "Aprendendo a gostar de ler". Com isso, ao final do ano de 2003 formamos um grupo de professoras multiplicadoras para disseminar as políticas de leituras nas salas de educação infantil das escolas e séries iniciais do 1º ciclo, em 2004.

De volta ao passado, a aquisição e implantação dos acervos literários aconteceram inicialmente em forma de 32 malas itinerantes de leitura, que passavam 2 meses em cada creche. Tais malas foram depois substituídas por 16 casinhas de leitura, com um acervo de 300 livros infantis cada.

Com as mudanças políticas, modificaram as idéias e os rumos do projeto inicial. Entretanto, o gosto e o prazer de ler esteve vivo nas educadoras. Vamos adiante no tempo...

Em 2001, um outro capítulo dessa história começa a ser escrito e redesenhado. Os espaços de leitura e produção são fortalecidos e re-toma-se a parceria com o CCLF, numa perspectiva de articulação entre letramento, alfabetização e linguagem. Com satisfação dos educadores constatarem esses avanços através do resultado obtido com o diagnóstico da situação de leitura nas creches realizado pela equipe de pesquisadores do CCLF. O resultado indicou que as oficinas de leitura, considerando as singularidades de cada creche, de cada espaço pedagógico estavam cada vez mais vivas e dando sinais de que a política de leitura implementada na rede veio e cumpriu o seu propósito. Veio e ficou.

Muita produção foi vista, socializada em seminários, com trocas de experiências dentro e fora da rede. Mais uma vez o caráter de pioneirismo aparece. A poesia eclode nas creches. Como é o caso da creche Flor do Bairro da Guabiraba, que não esconde sua paixão pela poesia em que uma de suas professoras, Inez Borba, através das oficinas de leitura, pôde-se descobrir e disseminou sua produção em toda a creche:

*"A linguagem poética faz parte do nosso cotidiano. Trabalhamos a valorização da vida e o respeito às diferenças individuais também por meio das rimas que contribuem para o processo de letramento da criança. Partindo deste princípio, utilizamos no projeto "Cidadão não nasce grandão, se faz com ação" a poesia para dar início e contextualizar as atividades, buscando sensibilizar as crianças quanto à importância do respeito no processo de formação da identidade cidadã.*

*Nesse sentido, fizemos a leitura do livro Cidadania é quando..., do autor Nilson Machado, seguida de releituras de imagens e de mundo, por meio de desenhos e pinturas. Também realizamos releituras de fotografias, interpretando as gravuras registradas no livro ora mencionado.*

*Outro momento rico do projeto foi a elaboração de um livro sobre cidadania, ilustrado pelas crianças:*

*Todas essas atividades tiveram o objetivo de favorecer às crianças descobertas e informações para o efetivo exercício da construção da cidadania."*

Nessa trajetória, as múltiplas linguagens se revelam e se embriçam nas nossas oficinas.

A leitura de obras de arte, projetos didáticos, envolvendo manifestações literárias, familiarização com as parlendas, trovas, fábulas e lendas já é parte do cotidiano de muitas creches. A vibração das professoras no seu cotidiano, o brilho no olho da criança que se encanta com o livro e rapidamente senta numa cadeira e vai ler a



história para os colegas, reafirma o prazer de ler circulando nas salas e corredores das creches.

Neste sentido, o acervo existente nas creches e escolas será ampliado, organizado e diversificado. Também foram realizados encontros de formação com os dirigentes das escolas e auxiliares de desenvolvimento infantil, além de outros específicos para professores. A publicação de livros produzidos pelos professores e pelas crianças se constitui como meta para esse ano.

**E quem quiser que conte outra...** O programa “Aprendendo a gostar de ler e escrever” ampliou-se no cotidiano das creches municipais. Tão simples quanto ver uma criança brincando, sorrindo, correndo, comendo, é perceber uma criança folheando um livro, contando uma história para o colega ou simplesmente prestando a atenção à história que a professora está contando num mergulho em outros lugares, outros tempos, outros jeitos de ser, outra forma de ver o mundo.

## **As artes visuais**

A dimensão artística e a dimensão lúdica estão presentes na vida humana desde a mais tenra idade: por meio da brincadeira e em seus contatos com o mundo (pedra, carvão, gravetos, folhas entre outros), a criança age e explora múltiplos espaços, superfícies, tais como muro, areia, piso, entre outros. Ela deixa sua marca, seus primeiros traços gráficos (rabiscos, expressões e gestos produzidos). Sentindo prazer nessa constatação, a criança vai-se apropriando do mundo, desvelando-o e revelando-se, trazendo para seu cotidiano comunicação, expressão e reelaborações.

Historicamente, a relação da criança com a Arte vem sofrendo modificações. No começo do século XX, teóricos iniciaram estudos sobre a Arte na Educação Infantil, antes vista como passatempo, forma decorativa, utilitária ou como exercício de fixação de conteúdo, numa proposta centrada no professor, que escolhia uma forma, espécie de molde para o trabalho com a criança. A partir destes estudos, passou-se a exigir que a arte infantil fosse vista como manifestação espontânea e auto-expressiva da criança. Apesar desse momento ter sido de grande valia, os teóricos não foram bem entendidos e o “grito de alerta” em relação ao rumo que a Arte na Educação Infantil estava trilhando, aos poucos foi se transformando em “deixar fazer”, sem nenhum tipo de intervenção, sem ampliar a expressão artística da criança.

Com o passar do tempo e a pouca evolução da criança em Arte, relegada em seus próprios experimentos, foram surgindo questionamentos sobre a “livre expressão” que resultaram em um movimento pela renovação dos caminhos da Arte na Educação.

Hoje, os estudos nos apontam que o desenvolvimento do percurso





criador não acontece espontaneamente: sofre a influência cultural do seu entorno, quer seja com relação aos materiais que lhe proporcionam os experimentos, quer pelo acervo imagético ou pela intervenção do professor, como mediador do processo ou da criança como leitor, ator de suas produções, da apreciação de uma obra de arte. O papel do professor também sofre um redimensionamento:

*... "agir no interior da escola é contribuir para transformar a própria sociedade. Cabe à escola difundir os conteúdos vivos, concretos, indissoluvelmente ligados às realidades sociais. Os métodos de ensino não partem de um saber espontâneo, mas de uma relação direta com a experiência*

*do aluno confrontada com o saber trazido de fora. O professor é mediador da relação pedagógica – um elemento insubstituível. É pela presença do professor que se torna possível uma "ruptura" entre a experiência pouca elaborada e dispersa do aluno, rumo aos conteúdos culturais e universais, permanentemente reavaliados face às realidades sociais" (Cenafor, 1983 p.30, In Barbosa).*

A Arte é deste modo percebida como forma de conhecimento, comunicação, expressão e reelaboração. Por esse prisma o ensino e aprendizagem da Arte fazem-se nos três eixos, o fazer artístico (percurso), a apreciação (ler sentimento, impressões, hipóteses, observação de elementos que constituem a obra de arte etc.) e contextualização (refletir sobre a história da Arte, influência da vida na obra do artista, analisado o ontem e o hoje):

*"Para iniciar nosso trabalho, fizemos uma exposição, na sala de aula, de algumas reproduções de quadros de Van Gogh, discutimos junto com os alunos sobre os tons vibrantes e belos que ele utilizava em suas obras.*

*Estudamos também a sua biografia...*

*... Os alunos fizeram esboços em papelão (materiais que utilizamos como tela), inspirados pelos quadros de Van Gogh.*

*... Os quadros foram aprimorados pintados com tinta guache.*

Todos os trabalhos que os alunos fizeram foram socializados (..) pois acreditamos que todos têm talento e devem ser valorizados". Professora Luciana Miranda dos Santos/



## Escola Municipal Sônia Araújo/Projeto grande pintores

O papel do professor neste contexto é de instigador, pesquisador de arte e mediador do processo do ensino aprendizagem, propiciando às crianças ampliação do conhecimento de mundo que possuem, trazendo conteúdos significativos tais como, manifestações artísticas de diferentes culturas, vida e obras de artistas, assim como provocador de oportunidades de manipulação de diferentes objetos, materiais gráficos e plásticos. A partir da contextualização de suas ações em atividades significativas para as crianças, conhecendo as características e propriedades, explorando possibilidades de usos diversificados dos materiais, propondo o contato com diferentes formas de expressões e impressões artísticas, o professor propicia também o respeito pelas produções individuais e coletivas, bem como a valorização da arte de sua comunidade, região, país.

“Compreendendo a arte como elemento essencial da expressão humana, procuramos vivenciá-la em suas diversas formas, valorizando a sensibilidade dos nossos alunos e sua criatividade, na forma de olhar o mundo e suas representações culturais”. Professoras Flávia M<sup>a</sup> Teixeira de Medina Nery e M<sup>a</sup> Aparecida Oliveira Farias/Escola Municipal Educador Paulo Freire/Projeto releitura de obras de Arte

Em respeito à arte enquanto área de conhecimento, o professor deve buscar conhecer suas especificidades, a fim de tornar-se sensível às manifestações artísticas da criança e mediador de suas aprendizagens. Assim, o educador que deseja trabalhar com arte visual, por exemplo, precisa de vivência e conhecimentos nessa modalidade artística, pois ao propor um percurso criador, o professor é levado a vários questionamentos, confrontos, novas possibilidades, outras produções, quer sejam de artista, quer sejam relatos de outros profissionais que pensam sobre a educação infantil ou as suas próprias.

... *“Como as capas dos cordéis, em sua maioria, são feitas por meio de xilogravuras, este fato fez o meu trabalho mergulhar no mundo das artes.*

*O contato com as xilogravuras fez com que os alunos criassem interesse por essa técnica, onde pude perceber que as releituras mostravam realmente até pequenos detalhes, como molduras, por exemplo.*

*Durante o projeto, fizemos interpretação dos cordéis por meio de fantoches confeccionados pelas crianças. Também produzimos xilogravuras com madeira e tinta a óleo, além de releituras das xilogravuras de J. Borges”. Professora Mariane Patrícia Silva Teixeira/Escola Municipal do Jordão/Projeto aprendendo com o cordel*

Faz-se importante no processo ensino aprendizagem das artes

visuais e demais modalidades, que a criança perceba a si, ao outro e ao mundo, sempre numa perspectiva de ampliação da diversidade cultural através de resignificações. Nesse contexto é necessária a observação da natureza e suas múltiplas formas, de um acervo imagético variado, assim como objetos de exploração, ampliação e alimentação artística.

Por exemplo, se vamos trabalhar animais, destacamos o “gato”, pois consideramos que a maioria dos alunos tem gato ou gosta de gatos. Podemos então, levar um gato para sala de aula, fotos, gravuras, esculturas, músicas, imagens de figuras, como por exemplo, as obras de Aldemir Martins que pintou vários gatos... Assim provocada esteticamente, a criança está livre para produzir seu próprio gato.

Outro marco no trabalho de artes visuais é a contextualização mostrada por meio da história da arte, que aos poucos vai ampliando o conhecimento do aluno pelas intervenções do educador, através de reflexões, trocas de opiniões, idéias e criatividade.

Não menos importante para o desenvolvimento do trabalho em artes visuais é o fazer artístico no qual a criança se expressa e comunica seus sentimentos, impressões, leituras e releituras de obras e do mundo, ampliado assim seu percurso criador.

## **A música na Educação Infantil**

Estudos indicam que os seres humanos já percebem sonoridades a partir do ventre materno. É comum ver futuras mães cantando e acariciando a barriga, alimentando este novo ser de afeto e de impressões sobre o mundo vindouro.

Os bebês também são sensíveis à música e, no início da vida, um chocalho é sempre um presente bem-vindo. Os eventos sonoros são acompanhados de olhares fixos, de movimentos, de sorrisos, de balbucios e de palminhas.

A música é fonte de calma, alegria, prazer e nutrição do imaginário. Depois, as crianças se interessam ainda mais pelos sons que podem produzir: imitam besouros, um gatinho, um avião ou um carrinho, entre outros.

As melodias e letras ainda não são percebidas por completo: muitas vezes, quando brincam de roda, as crianças pequenas cantam só algumas partes das músicas, por exemplo, o “miaaaaaau” ou o final da canção.

Ainda nessa fase, começam a relacionar a música ao movimento e à dança. Nesse sentido, a música sugere a necessidade da expressividade corporal.

Para as crianças, a música representa uma das linguagens mais peculiares. Elas cantam, inventam sons, dançam, constroem e tocam instrumentos. À medida que se desenvolvem, ficam mais atentas e

aprendem facilmente novas canções. É importante que se ofereça um repertório rico, com canções diversas, além das músicas infantis.

A vivência musical leva a uma maior percepção do som e de suas qualidades: altura, duração, intensidade e timbre. O processo de musicalização começa na Educação Infantil. Nela, as crianças vão-se reconhecer como pertencentes a uma cultura; com sua maneira de expressar-se, viver, e relacionar-se com outras.

A tradição oral está repleta de canções, rodas cantadas, brinquedos e brincadeiras musicais, parlendas, trava-línguas, histórias cantadas – como a de “Dona Baratinha”, enfim, um vasto repertório ao alcance dos educadores para enriquecer a sua ação musicalizadora. Também podemos destacar alguns compositores, que, investem na produção de obras com qualidade, no universo infantil: Chico Buarque, Vinícius e Toquinho, Sandra Peres e Paulo Tatit, Miguel Queiroz e Eugênio Tadeu, Antonio Madureira, Antonio Nóbrega, entre outros.(ver anexo I).

A música, como ciência capaz de possibilitar a expressão dos sentimentos e idéias através dos sons, pode ser trabalhada a partir da escuta e análise de obras musicais; contextualização sobre os autores e intérpretes, bem como o cenário (lugar, época, contexto social,etc.), particularidades como ritmo, arranjo vocal e instrumental e/ou efeitos eletrônicos usados na criação musical; e pela interpretação, improvisação e criação de pequenas peças musicais.

Com a música, as crianças estarão mais abertas a descobrir as maravilhas do mundo que as cerca. Porém, faz-se necessário que os educadores mergulhem junto com as crianças nesse universo de sons, ritmos, idéias, sentimentos e formas de expressão cultural. Esse mergulho pode ajudar a desenvolver competências peculiares à linguagem musical no interior das creches e escolas de Educação Infantil. É importante explorar diversos tipos de sons, ritmos, trilhas sonoras, vozes de pessoas e animais, ruídos de máquinas, tre outros. Interpretar canções com a voz, instrumentos e objetos sonoros individualmente e em grupo são ricas ações podem ser vivenciadas. Também, improvisar em jogos e brinquedos musicais, compor pequenas peças, comunicar sentimentos e idéias, pela representação musical, situar-se no tempo e no espaço, percebendo a sua cultura num contexto de multiculturalidade, ampliam as aprendizagens infantis. Assim, expressar-se com a linguagem musical, criando valores étnicos e culturais sob a ótica de uma cidadania participativa convida-nos a um passeio pelo universo da linguagem musical, representada por um mundo de sons e silêncios. Junto com as crianças podemos descobrir as peculiaridades



Prof. Elisete  
O Projeto Criança em  
Canto. Escola Municipal do  
Povoado da Silva.

do ambiente sonoro, de forma lúdica e construtiva, formando a cada passo, uma consciência crítica, estética e cultural:

*... "elegemos estudar a obra de Luiz Gonzaga para contextualizar o nosso trabalho.*

*Dentro das ações de animação cultural, investigamos e investimos na escuta, apreciação de produções musicais regionais. As crianças mostraram-se envolvidas e participativas, num movimento dialético, em que a música foi eleita como uma das protagonistas das vivências do nosso processo.*

*Assim, promovem-se os momentos de apreciação a partir da escuta de histórias contadas e cantadas, contextualização de ações por meio de conversas e comentários sobre o estilo musical trabalhado (farró, xote) e o fazer artístico presente na composição e improvisação musical que realizamos.*

*(...) socializamos nossa descobertas com uma apresentação teatral de um "causo" contado por Luiz Gonzaga junto à comunidade artística da Guabiraba (banda e grupo de percussão).*

*Nessa ocasião, as crianças puderam cantar, dançar soltas ou em pares, as músicas cantadas, utilizando múltiplas linguagens na expressão de suas idéias e sentimentos.*

Assim, mãos dadas com o lúdico, promovemos contato da criança com o mundo sonoro, com as produções musicais regionais e nacionais. Dessa forma, possibilitamos o desenvolvimento da autoestima e ampliação do universo cultural das crianças, extrapolando suas experiências para além dos muros da creche". Professora Clívia Cavalcanti/Creche Municipal Flor do Bairro da Guabiraba/Projeto cantos e causos com Luiz Gonzaga

## **O jogo dramático na Educação Infantil**

*Fazer teatro é uma delícia. Aliás qualquer criança sabe disso, quando brinca por exemplo de médico e doente, mocinho e bandido, papai e mamãe tantos outros faz – de – conta... Isso não deixa de ser "fazer teatro"... (Tatiana Belinky)*

Desde os primeiros dias de vida a criança se comunica através da expressão facial, do gesto e de sons expressando suas necessidades e desejos. Seus movimentos indicam emoções, a percepção de si e do outro e a exploração do espaço numa crescente busca de interação com o mundo que a cerca. Neste sentido, o movimento representa papel fundamental na sua forma de comunicação. Através de ações corporais, a criança segue reconhecendo seu corpo e enriquecendo a expressividade do seu movimento. Dessa forma, podemos afirmar que é pelo corpo que entramos no mundo e nos comunicamos com ele.

O movimento se amplia com a ação do brincar que, longe de ser

uma mera atividade, é uma forma de linguagem através da qual a criança desenvolve habilidades e competências como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação e resolve situações-problema na exploração do mundo ao seu redor. Além disso, na brincadeira, ela desenvolve competências para conviver com outro por meio das regras implícitas e explícitas do modo de habitar o mundo e onde ela representa diferentes papéis sociais. Através da brincadeira a criança manifesta sentimentos e pensamentos, é o espaço no qual vivencia novas possibilidades de convivência. Nesse jogo dinâmico e investigativo a criança vai - se apropriando do mundo. A brincadeira, por ela mesma, representa uma dimensão do currículo fundamental no ambiente escolar. Neste sentido, estaremos tratando o currículo no sentido amplo que passa por uma leitura do mundo. A esse respeito Paulo Freire afirma (Lima e Rosas 2001): *A leitura do mundo precede a leitura da palavra, da mesma maneira que o ato de ler palavras implica, necessariamente, uma contínua leitura do mundo.*(p.152)

Portanto, é importante criar um ambiente fértil para exploração dessas linguagens nas diferentes formas de brincar, tanto nas brincadeiras de faz-de-conta ou com papéis mais definidos (representação da família, casinha, fantoches, profissões), como para os jogos de construções, que explorem a descoberta de características dos materiais e possibilidades associativas (blocos, cilindros, cubos, cores) e também aqueles que possuem regras, os tradicionais didáticos e corporais (amarelinha, pião, corrida do saco, pipa etc).

A brincadeira de faz-de-conta facilita o desenvolvimento da expressão dramática da criança ao propiciar representação de papéis como o de adultos, de outra criança, de reis, de animais, e que revela suas preocupações, dúvidas e fantasias sobre aquilo que está entendendo do mundo. Para esta atividade é importante ambientes onde as crianças possam criar mundos simbólicos e explorá-los colocando à disposição matérias como panos, carteiras, bolsas, espelhos, bonecos, chapéus, caixas, roupas e fantasias. É importante que o “canto de brincar” da sala seja mantido organizado por professores e crianças. Esse tipo de jogo, as vezes chamado de faz-de-conta ou jogo simbólico, jogo de ficção, dramático ou brincadeira cênico-dramática e também os jogos corporais, diferem do jogo de regras porque neles não existe um alvo a ser alcançado, nem a idéia de ganhar ou perder. As regras se adaptam às diferentes situações vividas no momento, podendo o jogador mudar de papel sempre que desejar. As estratégias giram em torno do símbolo e cada um contribui com sua subjetividade.

Estamos falando de teatro da criança nessa idade que, com a presença ou ausência de figurinos, cenários e objetos concretos, ritualizam uma experiência por meio de símbolos. Por isso, é importante ressaltar que esse tipo de jogo promove a experimentação de processos lúdicos de apropriação, em que as crianças criam espaços cênicos e utilizam ações corporais, soltando o corpo no espaço. Sobre isso Garrocho (2002)

comenta: *A criança produz, através do brincar uma cultura da sensibilidade e da forma. Na vida adulta que não cultiva a sensibilidade, esse mundo de cultura se encolhe, confina-se: um pensar sem corpo. Ou como diria Nietzsche: um pensar sentado.*

Os jogos dramáticos, por outro lado, viabilizam o olhar do professor sobre atitudes, interpretação de mundo e temas presentes na vida das crianças e que, expressos nesses jogos, serão fonte de investigação e intervenção. Nesse sentido, o professor deverá garantir no ambiente escolar um espaço de troca simbólica de experiências, algumas vezes difíceis para as crianças, transformando-o em lugar e tempo de entendê-las e superá-las.

O teatro organizado na escola onde as crianças ensaiam e dramatizam um texto fixo para uma platéia, está longe de promover os anseios e as reais necessidades da criança pequena. A apresentação, neste caso, estará servindo mais aos adultos do que à própria criança que nem sempre tem oportunidade de assumir o papel desejado ou que, exposta a uma platéia e, muitas vezes tentando reproduzir gestos e movimentos do adulto, perderá sua espontaneidade em função da preocupação em “desempenhar bem seu papel”.

Assim, o teatro enquanto arte de representar é resultado da aquisição do conhecimento e de laboratórios praticados para o desenvolvimento desse fim. Nesta ocasião, a platéia torna-se indispensável e os atores estão ali por opção. O resultado do teatro é o espetáculo que comunica através da interpretação dos atores, dos seus elementos como cenário, figurino, objetos de cena, maquiagem, sonoplastia, ou pela estética escolhida para a encenação. A respeito dessa diferenciação Richard Courtney cita Ebbinghaus (1980):

*“O menino que brinca de ladrão e policia não é como um ator interpretando o papel de ladrão. Ele é realmente o ladrão, no que se refere às vantagens de liberdade e de poder do ladrão; e desfruta dessas vantagens, enquanto o ator nem mesmo pensa sobre elas. O ator, mesmo quando interpretado o papel de rei, deseja representar o rei e não ser o rei. O jogo, isto é, a atividade instintiva do jogo, intermediário entre a arte e a vida, uma vida de acesso para a primeira”. (p.23)*



Projeto vivendo e aprendendo com teatro/profa. Suzicleide Bonfim. Escola Municipal Poeta Paulo Bandeira da Cruz.

Desde 1954 Peter Slade já apontava para a importância do jogo dramático infantil como uma forma de arte da criança que deveria ser incorporada no currículo escolar na condição de disciplina independente com lugar e horário

próprios. O autor afirma que este tipo de jogo favorece o discurso espontâneo estimulado pela improvisação secundária e apenas apresentado às crianças quando estas forem grandes o suficiente para absorvê-los. Na medida em que a criança vai -se tornando mais velha ela gradualmente necessita de uma platéia.

Koudela (1992) ressalta que o teatro-educação concebe a criança como um ser em desenvolvimento cujas potencialidades se realizam ao conviver em ambiente aberto à experiência para que assim explore a livre expressão da imaginação criativa. Então, a experiência teatral para as crianças pequenas somente tem validade dentro do processo de vida.

Atualmente, cabe estabelecer a diferença entre o jogo dramático e o jogo teatral. No primeiro, do qual tratamos até então, todos os jogadores exercitam a imaginação, estimulados por brinquedos, mobiliário, maquiagem, fantasias, histórias e diferentes situações que promovam o processo dramático sem que exista a presença de platéia. Já no segundo, o palco e platéia se fazem presentes, os grupos se revezam nas funções de jogadores e observadores, as regras são explícitas e o foco está voltado para a resolução de situações – problemas postas para os grupos. Porém, tanto no jogo dramático quanto no teatral, o processo de representação se baseia na improvisação e os papéis assumidos pelas crianças surgem durante a ação de jogar.

Portanto, a educação infantil deve-se constituir cotidianamente num ambiente prazeroso, que promova a comunicação de suas idéias e sentimentos e trocas a partir do movimento criativo, do gesto, da expressão corporal, plástica e musical. Assim, estaremos abrindo espaço para que as crianças descubram suas próprias capacidades expressivas e as do outro.

## **Professoras movimentam o turno da tarde: animação cultural em creche**

“Essa ciranda não é minha só

*Ela é de todos nós, ela é de todos nós...”* (Capiba)

Este texto pretende focalizar o processo de construção do trabalho de animação cultural nas creches municipais, tendo como referência a proposta pedagógica da rede, elaborada no período de 1993 aos dias atuais (2004).

Com esse objetivo, a reflexão aqui delineada, consiste inicialmente, numa tentativa de retomada histórica, desafios, sucessos, retrocessos e redirecionamentos vivenciados pelos animadores culturais neste período, como também, apresentação de novas proposições.

## **Animação cultural: que projeto é esse?**



*"Pra se dançar ciranda, juntamos mão com a mão,  
Formamos uma roda, cantando esta canção..." (Capiba)*

A Animação cultural em creche surge num contexto de reestruturação institucional das creches municipais que atravessavam a transição de um modelo assistencialista, para um modelo pedagógico, que teve como base o debate nacional em torno da LDB que resultou na aprovação na LDBEN/96. Neste sentido, o primeiro movimento foi organizar os grupos infantis por faixa etária, definindo também a permanência das crianças nas creches. O movimento seguinte foi de organizar uma rotina, inicialmente bastante difícil de ser implementada pela diversidade dos horários dos professores.

A partir de 1993, todas as professoras, do berçário ao Infantil IV, passam a desempenhar suas funções, pela manhã, com uma rotina coletiva mobilizadora e com atividades pedagógicas diversificadas. No interior da rotina, o turno posterior ao almoço passa a ser nomeado de "atividades extra-classe".

Na direção de qualificar essas ações torna-se necessário um professor que também desempenhe a função de articulador entre os dois turnos e os diversos educadores da creche (auxiliares de desenvolvimento infantil, pessoal de apoio, família e comunidade), fortalecendo o desenvolvimento integral das crianças e a ampliação do seu universo simbólico, social e cultural, potencializando as atividades ligadas a Arte e a Cultura, contextualizadas nas singularidades de cada grupo infantil, desempenhando de fato e de direito a sua função de "cuidar/educar".

Esse professor foi chamado de animador cultural, por ser a nomenclatura que mais se aproximava das funções de mobilização e articulação entre os vários segmentos envolvidos no trabalho por meio de oficinas pedagógicas com brincadeira, pintura, desenho, modelagem, música, teatro, cultura popular e erudita.

A rotina na creche ganha movimento, aprendizado, substituindo o imobilismo, por atitudes, procedimentos e conceitos adequados e necessários, e antes de tudo, de direito nesse atendimento.

O trabalho do animador cultural articula-se ao do professor regente no atendimento à especificidade de cada faixa etária, como também nos planejamentos e nas avaliações, ancorados na abordagem sociointeracionista da aprendizagem, em que o desenvolvimento humano acontece inserido num contexto sócio-histórico específico.

Assim, através do brincar, do faz-de-conta, das histórias infantis, das diversas expressões artísticas e da apropriação da cultura popular e erudita, a criança constrói identidade, autonomia, solidariedade e criatividade, tornando-se um cidadão participante e consciente do mundo e da cultura.

A Animação cultural, como uma grande ciranda, convida todos para a roda de participação, integrando os turnos, grupos infantis diversos,

auxiliares de desenvolvimento infantil e de apoio, família e a comunidade, no entrelace de aprendizados.

## **Animador cultural: identidade e formação desse novo grupo de professores**

*"A melodia principal quem diz  
É a primeira voz, é a primeira voz..." (Capiba)*

A elaboração das atribuições do animador cultural foi o primeiro passo para a identidade e formação deste novo grupo. O primeiro encontro tinha como objetivo discutir a nova função e as suas atribuições. Todos os professores animadores culturais partiram para a ação de levantamento das manifestações culturais e artísticas da comunidade em que a creche estava inserida para contextualizar as atividades pedagógicas.

Nessa trajetória de ações, foram organizados encontros mensais de formação continuada sob a coordenação pedagógica de arte-educadores, com estudos na área da arte e cultura, planejamento e avaliação de oficinas pedagógicas e socialização de experiências.

O intercâmbio entre os animadores foi também incentivado por meio de encontros de estudos nas creches para trocas de experiências, planejamento e, conjuntamente, a vivência de algumas atividades, fortalecendo sua prática. Assim, crescia a identidade, o entusiasmo, a alegria do grupo, vencendo o desafio de iniciar uma nova prática, compatível e coerente com a nova rotina proposta para as creches municipais.

Os animadores culturais eram conscientes de que, para desempenhar essa função, deveriam ter também um maior domínio da cultura. O conhecimento sobre arte, brincadeira, letramento, literatura etc., é inerente e necessário a qualquer professor que atue na Educação Infantil e Ensino Fundamental. A polivalência exige essa formação diversificada, porém tal apropriação é pouco aprofundada ou com embasamentos teóricos nem sempre tão consistentes. Sabiam que era necessário não só ter "ação", mas também ter "atitudes". Deveriam ser mobilizadores. O desafio era muito grande, mas foi assumido com muito entusiasmo, criando um movimento de renovação nas creches da Rede Municipal, com competência, alegria e animação.

Porém, como em qualquer movimento de grupo, o aquecimento, a valorização, e o reconhecimento, se faz necessário. A coesão e o fortalecimento acontecem, não apenas, por fatores cognitivos. Durante o período de 1997 a 2000, a falta de apoio dos diversos segmentos e do Departamento de Creche, fragilizaram e enfraqueceram a atuação do grupo. Alguns professores desistiram, novos entraram, mas que não

comungavam do entusiasmo inicial.

Apesar de tudo isso, os encontros continuaram, mas as orientações contidas nas "atribuições do animador cultural" não respondiam mais às dúvidas e questionamentos dos educadores.

As reuniões mensais foram palco da insegurança, da dúvida vivida no dia a dia das creches e da crise de identidade estabelecida. Após muitos encontros e levantamento das atividades realizadas e as que deveriam ser executadas pelo animador cultural, o grupo concluiu que o caminho a ser seguido era o mesmo, mas que havia necessidade de uma sistematização da proposta de animação cultural e que também garantisse apoio material e institucional para a realização das atividades com a qualidade desejada.

Todos esses processos e investimentos ligados ao "novo", ao desafio, ao questionamento, a busca de respostas, geram insegurança, inclusive no que se refere a essa função, gerando crises de identidade que são absolutamente compreensíveis.

Com a integração das creches à DGE (Diretoria Geral de Ensino) e a qualificação dos atendimentos na constituição do Departamento de Educação Infantil, a proposta de animação cultural foi mantida, havendo a colocação de professores nas vagas existentes nestas unidades de ensino.

Assim, a proposta de animação cultural foi reorganizada pela equipe pedagógica, a partir das sugestões do grupo, que facilitou a construção de um perfil de ações pedagógicas para os educadores, ajudando o grupo a sair da crise, principalmente os professores novatos, que não acompanharam o processo desde o início.

Hoje, o grupo vem-se fortalecendo através da formação continuada (nos ciclos de estudos intensivos da rede) e de forma específica, com maior investimento nas Oficinas de Arte, debates sobre a cultura local e nacional, popular e erudita, socialização de experiências, trocas, articulações, atitudes e principalmente, sendo reconhecido como sujeitos que possuem identidade, integrantes de um grupo específico de ações pedagógicas.

O grupo compreende a importância dos investimentos para o desenvolvimento das crianças, vínculos com a família e a comunidade, estabelecendo laços de confiança, segurança e aprendizagem. É necessário, porém um maior fortalecimento dessas ações que ampliem o enriquecimento cultural das crianças, recriam tradições, folguedos, brincadeiras e brinquedos populares de seu entorno, criam acesso a exposições, espetáculos de teatro, museus e oficinas de arte.

#### **4. Referências bibliográficas**

ABRAMOWICZ, A.; WAJSKOP, G. *Creches: atividades para crianças de 0 a 6 anos*. São Paulo: Moderna, 1999.

AGUIAR, J. S. Ensino e aprendizagem de conceitos básicos em crianças pré-escolares. In: \_\_\_\_\_. *Jogos para o ensino de conceitos: leitura e escrita na pré-escola*. Campinas, SP, Papirus, 1998. Cap. 2, p. 35-45.

ALVES, Rubem. *Concerto para o corpo e para a alma*. Editora Papirus, 2ª edição, 1999. Campinas-SP. Pág 143 e 145.

ARIÈS, Philippe. *A história social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, IOCHPE, 1991.

BASTOS, B. B. I. *A constituição da pessoa em Wallon e a constituição do sujeito em Lacan*. Petrópolis. Vozes. 2003.

BELO HORIZONTE. Prefeitura. *Infância na ciranda da Educação*. Belo Horizonte, 1994.

\_\_\_\_\_. *Subsídios para o projeto político-pedagógico de Educação Infantil*. Belo Horizonte, 2002.

BENNETT, Roy. *Elementos básicos da música*. Trad. Maria Teresa de Resende Costa. RJ: Jorge Zahar, 1998. (Cadernos de Música da Universidade de Cambridge).

BIZZO, N. Perspectivas para a atuação do professor. In: \_\_\_\_\_. *Ciências fácil ou difícil?* São Paulo: Ática, 1998.

BOURGÈRE, G. O que é brincadeira? *Revista Criança*, Brasília, DF, n.31, p.39, 1999.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Diretrizes e bases da educação nacional: Lei 9.394/96*. Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes curriculares nacionais para Educação Infantil*. CNE/CEB. Parecer nº 22/98 e resolução nº 1/99. Brasília, DF, 1999.

\_\_\_\_\_. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF, 1998. Caderno I: Introdução; Caderno II: Desenvolvimento Pessoal e Social e Caderno III: Conhecimento de Mundo.

\_\_\_\_\_. Senado. *Estatuto da criança e do adolescente: Lei 8.069/1990*. Brasília, DF, 1990.

\_\_\_\_\_. Senado. *Plano Nacional de Educação*. Lei Federal 10.172, Brasília, DF, 2001.

\_\_\_\_\_. Plano Plurianual (2004-2007). Brasília, DF, 2003.

BUARQUE, L. L.; REGO L. L. *Alfabetização e construtivismo – teoria e prática*. Recife: UFPE, 1994.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil para que te quero? In: CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gladis (Org.) *Educação Infantil para te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1993.

CARVALHO, A. M. A.; BERALDO, K. E. A. Interação criança-criança: o ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. *CADERNOS DE PESQUISA*, São Paulo, n. 71, p. 55-61, nov. 1989.

CARVALHO, M. J. P de *Brincar, para quê?* A brincadeira como espaço de apropriação de conhecimentos em crianças de três anos. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

CENTRO DE CULTURA LUIZ FREIRE; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO RECIFE. *Relatório: a leitura nas unidades de Educação Infantil do Recife - levantamento dos acervos, práticas e desafios para a definição de políticas*. Recife, 2003.

COURTNEY, Richard. *Jogo, teatro & pensamento*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

CRAIDY, C.; KAERCHER, G.E. *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: ArtMed, 2001.

CRUZ, M. N.; SMOLKA, L. Gestos, palavras, objetos: uma análise de possíveis configurações na dinâmica interativa. In: Z. R. OLIVEIRA (Org). *A criança e seu desenvolvimento*. São Paulo: Cortez, 1995.

CUBERES, M.T. Um ambiente de aprendizagem enriquecedor e enriquecido. In: \_\_\_\_\_ (Org). *Educação infantil e séries iniciais: articulação para a alfabetização*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DEHEIZELIN, Monique. *A fome com a vontade de comer: uma proposta curricular de educação infantil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho*. São Paulo: Spione, 1985.

DIAS, Sandra. [História da Educação Infantil no Recife - gestão 1993/1996, entrevista realizada no Recife, 2003].

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai... *Em aberto*, Brasília, DF, v. 18, n. 73, p. 11-27, julho. 2001.

DORNELES, L. V. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca.

- In: CRAIDY, M.; *Educação Infantil para que te quero?* Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- EM ABERTO, Brasília, DF, v. 18, jul. 2001.(Fascículo dedicado ao tema Educação Infantil: a creche, um bom começo).
- FERRAZ, B.; FLORES, F. Espaço atraente: espelho de valores. *Revista Criança*. Brasília: MEC, nº 33, p. 34 –38, 1999.
- FERRAZ, M.H.T. e FUSARI, M.F.R. *Metodologia do ensino da arte*. São Paulo: Cortez,1992.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY. *Psicogênese da língua escrita*. São Paulo: Artes médicas, 1997.
- FIAMENGI, G. A. *Conversas dos bebês*. São Paulo, SP: Hucitec, 1999.
- FREIRE WEFFORT, M. Sobre rotina: construção do tempo na relação pedagógica. In: \_\_\_\_\_ (coord). *Rotina: construção do tempo na relação pedagógica*, Cadernos de Reflexão. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.
- GALVÃO, I. *Henri Wallon : uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GARROCHO, Luiz Carlos.[Conferência *O brincar como forma de habitar o mundo*, no Seminário de Educação Infantil promovido pela Secretaria de Educação do Recife]. Recife, 2003.
- GONZÁLEZ ARROYO, Miguel. *A construção social da infância: ciranda da educação*. Belo Horizonte: Secretaria de Educação, 1994.
- HADDAD, Lenira. *A creche em busca da identidade*. São Paulo: Loyola, 1991.(Coleção realidade educando, 9).
- HOTÉLIO, I. Entrevista. *Revista Pátio Educação Infantil*, n. 3, p. 21-24. dez. 2003/março 2004.
- JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. *Metodologia do ensino do teatro*. Campinas, SP, 2001.
- JEANDOT, Nicole. *Explorando o universo da música*. São Paulo: Scipione, 1990.
- KAERCHER, G. E. P (Org.).*Educação infantil: Pra que te quero?* Porto Alegre, Artmed, 2001.Cap.9, p.101-108.
- KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1999. Cap. 1. p. 13-43.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

KRAMER, Sônia ; LEITE, Isabel Ferraz Pereira. *Infância e produção cultural*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

KUHLMANN Jr., Moisés. Educação Infantil e Currículo. In: FÁRIA, Ana Lúcia Goulart (Org.) *Educação Infantil pós-LDB*. São Paulo: Outros Associados, 1999, p. 55-66.

LIMA, E. S. *Conhecendo a criança pequena*. São Paulo: Sobradinho. 2000.

LIMA, E. S. *Como a criança pequena se desenvolve*. São Paulo: Sobradinho. 2000.

LIMA, Maria Nayde dos Santos; ROSAS, Argentina (Org.). *Paulo Freire: quando as Idéias e os afetos se cruzam*. Recife, UFPE, Ed. Universitária; Prefeitura da Cidade do Recife, 2001.

LIMA, Z. V. C. Brincadeira é coisa séria. *Jornal da alfabetizadora*, São Paulo, ano 5, n.26, p.3-4, 1995.

MACHADO, M. L. Educação infantil e sócio-interacionismo. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.) *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez. 1994. p. 25-50.

MACHADO, Maria Lúcia A. (Org.) *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2001.

MALUF, A. C. M. *Brincar: prazer e aprendizado*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MAMEDE, Márcia Mendes. Caminhando para a construção de uma pedagogia interativa na creche. *Em aberto*, Brasília, DF, v. 18, n. 73, p. 29 - 40, 2001.

MORAES, M. L. S.; CARVALHO, A. M. A. Faz-de-conta: temas, papéis e regras na brincadeira de crianças de quatro anos. *Boletim de Psicologia*, v.44, n. 100-101, p. 21-30, 1994.

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL. *Educação infantil: construindo o presente*. Campo Grande, MS.UFMS, 2002.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção docência em formação).

\_\_\_\_\_. Interações sociais e desenvolvimento: a perspectiva sócio-histórica. *Cadernos Cedes*, n.35, 1995. (Implicações pedagógicas no modelo histórico cultural).

\_\_\_\_\_. *Jogo de papéis: uma perspectiva para análise do desenvolvimento humano*. 1988. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

\_\_\_\_\_. MELLO, M., A M.; VITÓRIA, T. ; T. ; FERREIRA, M. C. R. *Creches: crianças, faz-de-conta & Cia*. Petrópolis, RJ: Vozes. 1992. 128 p.

OLIVEIRA, Z.R. ROSSETI-FERREIRA, M. C.; GOSUEN, A. A C. *Os fazeres na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 1988.

PEDROSA, M. I. A emergência de significados entre crianças nos anos iniciais de vida. In: M. I. PEDROSA (Org.) *Investigação da criança em interação social*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1996.

\_\_\_\_\_. *Interação criança-criança: um lugar de construção do sujeito*. 1989. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

\_\_\_\_\_. SANTOS, M. F. ; SANTOS, W: N. Princípios norteadores para a educação infantil. In: CAMARAGIBE. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. *Proposta curricular: educação infantil*. Camaragibe, PE, 2002. p. 27-42.

PILAR, A. D. A . A educação do olhar no ensino da arte. In: A. M. BARBOSA (Org.) *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHO, A. F. A. *Brincando a gente se entende: análise da brincadeira na creche como espaço de desenvolvimento infantil*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

PORTO ALEGRE. Prefeitura da Cidade. Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul.

Proposta Pedagógica de Educação Infantil. *Cadernos Pedagógicos* n. 15, Porto Alegre, 1999.

PRIORE, Mary Del (Org.) *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991.

PULINO, Lúcia Helena Zabotto. Acolher a criança: educar a criança, uma reflexão. *Em aberto*, Brasília, DF, v. 18, n. 73. p. 29 – 40, 2001.

RECIFE. Prefeitura. *Creches municipais do Recife: efetivação de uma proposta pedagógica*. Recife, 1996. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. *Propostas pedagógicas das escolas/ creches*. Recife, 2002.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. *Proposta pedagógica da Rede Municipal de Recife: construindo competências (versão preliminar)*. Recife, 2002.

\_\_\_\_\_. *Tecendo a proposta pedagógica*. Recife, 1996. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. *Tempos de Aprendizagem, identidade cidadã e organização de educação escolar em ciclos*. Recife: UFPE. Editora Universitária, 2003.

RESENDE, Antônio Paulo. Educação Escolar: vivendo e convivendo na cidade. In: *Tempos de Aprendizagem, identidade cidadã e orga-*



*nização de educação escolar em ciclos*. Recife: Editora Universitária – UFPE. 2003.p.47 – 58.

ROCHA, Ruth. *Os direitos das crianças*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.

ROSA, Ester [História da Educação Infantil no Recife – gestão 1993/1996, entrevista realizada no Recife, 2003].

ROSEMBERG, Fulvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da Educação Infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia (Org.) *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSSETTI FERREIRA, M. C.; ANJOS, A. M. dos; AMORIM, K. S.; VASCONCELOS, C. R. F. *A incompletude como virtude: a interação de bebês na creche*. Revista de Psicologia Reflexão e Crítica. V. 16, nº 2. Porto Alegre, 2003.

SLADE, Peter. In: COURTNEY, Richard. *Jogo, teatro & pensamento*. São Paulo: Perspectiva 1980.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2000.(Série Tiradentes).

VASCONCELLOS, V. M. R. Wallon e o papel da imitação na emergência de significado no desenvolvimento infantil. In: M. I. PEDROSA (Org.) *Investigação da criança em interação social*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1996.

VIEIRA, M. L., OTTA, E.; GUERRA, R. F. Brincadeira: aspectos conceituais e metodológicos. *Biotemas*, p.1-25, 1991.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. In: COLE, M.; STEINER, V. J.; SCRIBNER, S; SOUBERMAN, E. (Org.) 4. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1984.

WAJSKOP, G. *Brincar na pré-escola*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção Questões da nossa época, 48).

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Persona, 1968.

\_\_\_\_\_. A expressão das emoções e seus fins sociais. In: \_\_\_\_\_. *As origens do caráter na criança: os prelúdios do sentimento de personalidade*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971. p. 89-94.

\_\_\_\_\_. O papel do outro na consciência do eu. In: M. J. G. WEREBE & J. NADEL - BRULFERT (Org.) *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1976.



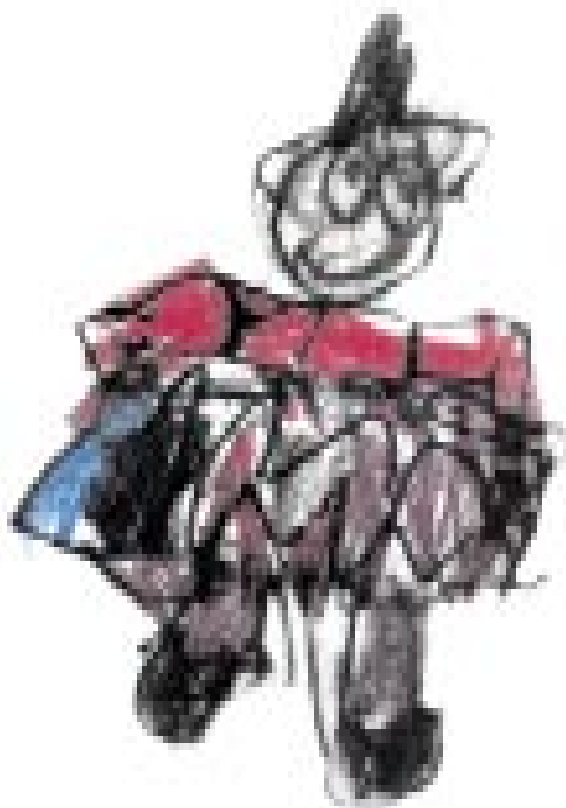
(...)  
**Ouvi o toque da sanfona  
me chamar  
Ouvi o toque da sanfona  
me chamar  
(...)**

(Trecho da música "No som da sanfona" de Kaka do Asfalto e Jackson do Pandeiro)

## **5. Aspectos significativos da prática pedagógica: conversas com quem sabe o que contar...**

*"... O nosso grupo vibrou com o terrário, réplica viva do mangue. Foi uma farrá conhecer o chié, o abato, os caranguejos, as plantas nativas do mangue! Foi a partir dessa observação in loco, que eles fizeram inúmeras descobertas: alimentação dos animais, semelhanças e diferenças entre eles, quantidade de patas. Tais descobertas se deram de maneira prazerosa e integradas ao projeto vivenciado..."* Professora Flávia Ramoa/Creche Municipal CEAPE/Projeto preservação ambiental

e  
an-  
são.  
f do N  
tã  
rã  
d  
d  
o  
o  
ga-  
d o



Curiosas investigativas, desde bem cedo, as crianças interagem com o meio socio-cultural no qual vivem, zendo perguntas e procurando respostas às suas indagações e dúvidas.

A alegria desses momentos de descoberta e compreensão do mundo se constitui numa oportunidade singular para encontro com olhar investigativo, reflexivo do educador e da prática pedagógica.

A trajetória da Educação Infantil, legitimada como primeira etapa da Educação Básica, aponta a intencionalidade pedagógica do educador, concretizando na ação educativa a superação da dicotomia entre cuidado/educação, o planejamento impregnado pela concepção da criança como sujeito de direitos, inserido num grupo social, tendo assegurado respeito às diferenças e singularidades legitimadas na igualdade.

Assim, no interior das práticas pedagógicas, tais idéias ganham expressão, no sentido de promover a formação de alunos autônomos, reflexivos, participativos, cidadãos atuantes e felizes.

Registrar a história de cada grupo e do coletivo, expressa o refletir e o replanejar seu fazer, buscando **suporte teórico para o trabalho do educador num processo de formação permanente:**

*"... Nosso trabalho fundamenta-se nos princípios pedagógicos do sócio-interacionismo, pois nele o conhecimento acontece de forma contínua ao longo das experiências, das ações e das representa-*

*ções organizadas em torno das competências problematizadas. A interação com o outro e com o mundo, a consideração dos conhecimentos prévios, a linguagem e afetividade são fundamentais às situações de aprendizagem.*

*... A escola e a creche se inserem no contexto sócio-cultural das crianças, de caráter interdisciplinar, garantindo, assim, o desenvolvimento das competências e a construção do conhecimento..."*  
 Professoras Jaqueline Ribeiro e Nelma Correia de Souza/ Creche Municipal Waldemar de Souza Cabral/Projeto conhecer para preservar

Nesse sentido, ampliar e sistematizar o conhecimento dos alunos aponta para a necessidade de **princípios pedagógicos que assegurem qualidade às propostas desenvolvidas.**

A ação pedagógica se funda e se fortalece num **diálogo entre teoria e prática**. O fio epistemológico eleito, e que perpassa a produção, legitima o desenvolvimento vinculado ao contexto sócio-histórico e a aprendizagem, enquanto processo socialmente construído, apresenta situação temporal objetiva, datando e situando o sujeito como agente social no mundo e na cultura.

Essa perspectiva rompe como a transmissão de conteúdos usando didáticas expositivas e se insere num rico trabalho articulado e interativo.

**A (re) construção democrática das regras, a autonomia, a cooperação, a solidariedade, a liberdade, a participação, ganham espaço no fazer coletivo, no criar e produzir em conjunto:**

O contexto sócio-econômico e cultural dos alunos e de sua comunidade, na perspectiva da **vivência da cidadania** ganha relevância e expressividade:

*"...A maquete do mangue foi apresentada pelos alunos na comunidade escolar e percebeu-se que, a partir do projeto desenvolvido, os alunos se mostraram mais atentos às questões ambientais, principalmente em relação aos cuidados e destinos do lixo. Registrou-se uma preocupação em não poluir o ambiente e em compartilhar as orientações recebidas com os colegas da escola e com alguns moradores da redondeza.*

*Os alunos perceberam a importância do respeito ao ciclo de vida que habita o mangue, principalmente o período de desova dos camarões. Entenderam o desequilíbrio ambiental e os danos muitas vezes irreversíveis que a falta de respeito ao meio ambiente pode*

*causar ao ecossistema e conseqüentemente, ao homem.”* Professoras Rozineide M<sup>a</sup> dos Santos e Cláudia Cristina França Cordeiro/Escola Municipal Júlio de Oliveira/Projeto mangue é vida.

*“... Através da contextualização da história” Lalá, a latinha de lixo”, refletimos sobre a possibilidade da convivência, de maneira atuante, por meio da participação de cada aluno no meio natural e social como cidadão em defesa da qualidade de vida saudável de sua comunidade, sociedade, também procuramos estabelecer entre o homem e o ambiente uma integração consciente na preservação do equilíbrio ecológico para as gerações presentes e futuras...”* Professora Adeilde Sales/Escola Municipal João XXIII/Projeto o lixo, reciclagem.

A **inter-relação dos campos do conhecimento** na compreensão e investigação da realidade viabiliza respeito às situações diversificadas e significativas de aprendizagens:

*...“Na perspectiva de que, na prática pedagógica, interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente, trabalhamos com conteúdos nas diversas áreas de conhecimento...”* Professoras Doris Dobbin e Valéria Araújo/Creche Municipal Prof<sup>o</sup> Francisco do Amaral Lopes/Projeto manguezal

A **ludicidade** também se entrelaça nessa teia de significados:

*“... Durante o projeto, alguns alunos manifestaram o desejo de poder voar como os pássaros, e este momento coincidiu com a semana da aviação. Conseqüentemente, iniciou-se uma conversa da antiguidade deste sonho da humanidade, vindo à tona a atuação de Santos Dumont na sociedade.*

*Noutro momento do projeto, foram desenvolvidas reflexões sobre como as aves deveriam ser tratadas. Daí surgiu a idéia de criar coletivamente os direitos das aves, os quais os alunos prometeram respeitar e divulgar:*

*Direitos das aves*

*“ter alimentação*

*Receber carinho*

*Ter liberdade*

*Ter amigos*

*Beber água limpa”*

*o projeto foi muito gratificante, pois não só envolveu os alunos como também deixou “raízes” nos mesmos, reavivando a esperança de uma geração que tenha um maior respeito pela natureza.”* Professora Carla Rafaela Bezerra/Escola Municipal João XXIII/Projeto

conhecendo as aves

A **avaliação** caminha de par com a organização da aprendizagem e se insere na prática pedagógica:

*... "A avaliação do projeto aconteceu de forma processual e contínua, refletindo uma concepção mediadora, na qual o aluno é sujeito do processo de ensino e aprendizagem. Os educadores também se auto-avaliaram. Ao longo do projeto foram realizadas reflexões junto aos alunos, quando se pôde investigar se os nossos objetivos estavam sendo contemplados, a fim de redimensionar a nossa prática pedagógica..."* Professoras Doris Dobbin e Valéria Araújo/Creche Profº Francisco do Amaral Lopes/Projeto manguezal

Além das possibilidades de novos encaminhamentos, o momento de avaliação traduz reflexões do professor sobre o processo de aprendizagem dos alunos, por meio do registro, recuperando a história do que foi vivido:

*... "A participação do grupo I foi um pouco agitada pelo fato de que na época do projeto, eles estavam no período de adaptação na creche, o que significa muito choro e saudades de casa, mas, mesmo assim, eles tiveram momentos significativos com o projeto desenvolvido: ficaram encantados com o terrário! Produziram algumas pinturas coletivas bichinhos e músicas com matizações"...* Professora nia Hatori/Creche CEAPE/Projeto preservação ambiental



Projeto atendimento  
Municipal de  
Crianças e  
Jovens

*"... Os alunos desenvolveram as atividades com entusiasmo e interesse, e especial a aula-passeio e a culminância com a apresentação do leilão de jardim. Também confeccionamos um livro coletivo sobre o mangue que terá uma manhã futura de autógrafos pretendida para o final do ano..."* Professora Doralice Rodrigues/Creche CEAPE/Projeto preservação Ambiental

No percurso de investigação do tema, a aprendizagem e a construção de conhecimentos do grupo se expressa por meio de **registros**, apresentados **em diferentes linguagens**:

*"Vivenciamos o projeto a partir da aula passeio à Lagoa do Araçá,*



*bem como da apresentação do terrário, réplica do mangue, provocando muita curiosidade nas crianças. Utilizamos a música, a colagem, desenhos e pinturas, elaboramos textos coletivos, dançamos ao ritmo do mangue beat, assistimos a filmes que retratam o fundo do mar e depois usamos argila para confeccionar o mangue e seus habitantes. Elaboramos também um álbum seriado com os animais do livro "Pata aqui pata acolá". Percebi muita alegria e participação das crianças durante o que foi vivenciado no projeto..." Professora Charisma Tomé/Creche CEAPE/Projeto preservação ambiental*

A organização de um planejamento participativo, que possibilita espaços de troca e discussão para além dos muros da creche e da escola, articula educadores, pais e comunidade, num movimento de produção coletiva:

*... "Tivemos o privilégio de receber a visita de um saxofonista, o Sr. Wilson e de um sanfoneiro, o Sr. Vítor, apresentando estilos musicais diferentes, durante o Projeto Culturas"... Professoras da Creche CEAPE/ Projeto Culturas.*

O percurso de desenvolvimento das crianças se torna significativamente enriquecido pela **intencionalidade pedagógica do professor**, que se constitui, na interação com o grupo, **parceiro das aprendizagens infantis**.

A **sistematização acontece no decorrer do processo** e não só ao final dele:



*... "Na realização deste trabalho, foram utilizadas diferentes linguagens na construção do conhecimento e no desenvolvimento de competências por meio de diferentes formas de expressão, tais como a exploração da oralidade, música, dança e artes plásticas. Para isto, foram organizadas a "hora do conto", a "hora do desenho" e a criação de textos coletivos, como espaços de sistematização.*

*Organizando as crianças para a "hora da história", o faz-de-conta comandou a hipótese de que a escola estava sendo visitada por seres extraterrestres, interessados em*

*conhecer nossa cultura...*

*Assim, as crianças foram desafiadas a encontrar uma maneira de comunicação que conseguisse atingir tal objetivo, proposta logo aceita com entusiasmo pelo grupo, que passou a produzir definições*

de verbetes:

*NATUREZA: - "É tudo que Deus fez". É mágica de Deus".*

*CULTURA: - "É tudo que o homem faz". "É mágica do homem".*

*VACA: - "É um bicho grande que tem chifre e dá leite no peito que os outros bebem e vendem".*

*DINHEIRO: - "É uma coisa que serve para comprar coisas".*

*No início, as idéias foram surgindo e à medida em que eram discutidas, iam sendo registradas no quadro até a chegada de um consenso de opiniões.*

*Foram várias as definições que aos poucos foram sendo ampliadas até se transformar em verbetes que compuseram o dicionário "Definindo as coisas do mundo".*

*O mais importante desse trabalho foi a participação de todos os alunos da turma, ora em grupo, ora individualmente, assegurando, assim, a oportunidade de expressão de seus conhecimentos por meio de múltiplas linguagens, tendo a individualidade respeitada e a produção valorizada.*

*Foi muito gratificante ter participado de momentos tão ricos de aprendizagem mediadora, em que as crianças puderam expressar-se, criando e recriando, no exercício da cidadania crítica e responsável." Professora Ana Luíza Pedrosa/Escola Municipal do Engenho do Meio/Projeto definindo as coisas do mundo*

Pertencentes a universos culturais diferentes, **consideram-se os conhecimentos iniciais das crianças sobre o assunto a ser explorado**, pois revelam suas hipóteses e permitem o planejamento de atividades significativas, nas quais as crianças podem ampliar, reformular ou confirmar suas concepções:

*..."Convidados a expor suas idéias para explicar determinados fenômenos e a confrontá-las com outras explicações, os alunos percebem os limites de suas idéias e a necessidade de novas informações: estão em movimento de ressignificação.*

*Esse processo não é espontâneo; é construído com a intervenção do professor que orienta, cria situações interessantes e significativas e fornece informações que permitem a reelaboração e ampliação dos conhecimentos prévios, propondo articulação entre os saberes construídos, para organizá-los em conhecimentos sistematizados..." Professora Mônica Andrade Couto de Paula/Escola Municipal João XXIII/Projeto O que acontece com os alimentos dentro do nosso corpo?*

Os conhecimentos que as crianças possuem são ampliados também por meio de **atividades que promovam a exploração e a busca de novas informações**:

*"...A visita ao mangue no Espaço Ciência superou nossas expectativas! O ponto marcante foi quando o instrutor ensinou a fazer um caranguejo com as mãos, explorando a lateralidade e quando o mesmo referiu-se ao mangue como berçário dos animais que ali habitavam, logo algumas crianças relacionaram-no ao berçário da creche, relatando suas experiências para o instrutor, articulando saberes..."* Professoras Doris Dobbin e Valéria Araújo/Creche Municipal Professor Francisco do Amaral Lopes/Projeto manguezal

**O resgate das idéias se expressa a partir de histórias, fotografias, filmes, brincadeiras, aulas-passeio, questionamentos interessantes e problematizações formuladas pelo professor,** permitindo às crianças a relação entre o que já sabem com o novo conhecimento, possibilitando que se conheça o que o grupo pensa e já sabe sobre o assunto a ser investigado:

*"...Introduzi o tema perguntando aos alunos do que é que eles mais gostavam de brincar e como os pais, avós, tios deles brincavam quando eram crianças. Após anotar suas respostas, combinei com o grupo fazer uma pesquisa dentro da escola, direcionada a dois públicos diferentes, sobre suas brincadeiras preferidas: os alunos de outras salas, alguns professores e funcionários mais velhos. Depois de realizada a pesquisa, construímos um gráfico e comparamos as brincadeiras de hoje e as de antigamente, aquelas que as crianças conheciam, quais aquelas que brincavam e, assim, a turma fez a escolha das brincadeiras que queriam vivenciar durante aquele mês..."* Professora Adriana Oliveira dos Santos/Escola Municipal do Jordão/Projeto brincadeiras de sempre

Nesse sentido, as crianças coletam dados, pesquisando informações em diferentes fontes: fotos, mapas, jornais, enciclopédias, entrevistas, passeios pela comunidade onde se situa a creche ou a escola ou em locais mais distantes, ida a museus, bibliotecas, feiras, teatros, zoológicos, parques, exposições, dentre outros, numa atitude de **investigação para além dos muros da creche ou da escola:**

*"Planejamos o trabalho com o tema Lixo, lixeira,lixão – cuide dele cidadão – para sensibilizar as crianças no cuidado com o meio em que vivem: a sala, o pátio da escola, a casa e a rua onde moram, enfocando o lixo como agressor e agente poluidor do meio ambiente. Assim, para ampliar nossas investigações e contextualizar o trabalho, assistimos a filmes referentes ao tema e realizamos uma aula-passeio próxima à escola, explorando as características da maré, conversando sobre as palafitas e o lixo depositado e acumulado nas águas ."* Professoras M<sup>a</sup> de Fátima B. Leite e Lindaura da S. Ferreira Escola Municipal Prof<sup>o</sup> Solano Magalhães/Projeto lixo,

lixreira, lixão: cuide dele cidadão

*"... Na perspectiva de fazer com que o aluno sinta-se integrante da natureza, enquanto ser histórico, culturalmente questionador e transformador da realidade em que vive, provocar o interesse pelas questões sociais e ambientais, tornando-o competente para agir em prol de um ambiente mais saudável, durante o projeto desenvolvemos algumas atividades interativas com a comunidade local. Em um desses momentos ricos do trabalho, convidamos um pescador de caranguejos para ir à escola e relatar sua experiência de relação com o mangue. Esse encontro despertou interesse e dúvidas nos alunos que foram esclarecidas e discutidas coletivamente..."*  
 Professoras Rozineide M<sup>a</sup> dos Santos e Claudia F. Cordeiro/Escola Municipal Júlio de Oliveira/Projeto mangue é vida

Nessa perspectiva, as crianças têm espaço assegurado para re-desenhar o encantamento que lhes é próprio, para a construção de competências, traduzidas em projetos pedagógicos que mobilizam a autonomia e a multiplicidade de experiências desde o berçário, configurando a história da infância por meio da educação.

## 6. Relatos de práticas pedagógicas

### Educação na ótica do direito:

#### Projeto criança é vida

**Professoras Angélica Pitanga, Ana Tereza Cavalcanti,  
 Cláudia de Vasconcelos, Cynthia Christina, Fátima  
 Nascimento, Fernanda Silva, Luciana Nogueira, Micheline  
 Araújo, Roseane Alves**

**Escola Municipal Sítio do Berardo**

Por entender que a criança é um ser em formação, que interage e constrói com o outro a sua identidade cidadã, o projeto *"Criança é vida"* foi vivenciado com base no tema proposto pela atual política educacional *"Viver e conviver na cidade"*, no Estatuto da Criança e do Adolescente, e, por meio da vivência do programa Orçamento Participativo da Criança (OP Criança).

Assim, neste projeto, trabalhamos com as áreas de Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas de maneira interdisciplinar, pois acreditamos que de tal forma acontece uma interação, permitindo que façamos um trabalho mais significativo.

No dizer de Goulart (1998), *"interdisciplinaridade significa uma nova*

*concepção de divisão do saber, frisando a interdependência, a interação, a comunicação existente entre as disciplinas e buscando a integração do conhecimento num todo harmônico e significativo.”(p.95)*

O projeto teve como objetivo geral ampliar o conhecimento dos alunos sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, seus direitos e deveres, refletindo e questionando as idéias, a fim de dar suporte à formação da cidadania dentro dos princípios éticos, de inclusão e justiça social.

Para tanto, tornou-se necessário um trabalho voltado para a representação dos alunos no que se refere à participação nas decisões de como querem a cidade e a escola. Nessa perspectiva trabalhamos o *Orçamento participativo da criança*, caracterizado pela atuação dos alunos representantes em todas as atividades referentes ao tema, levando os anseios do corpo discente e da comunidade numa maior amplitude e num espaço de protagonismo. Oliveira (2002), amplia nossas reflexões ao afirmar que:

*“a educação para a cidadania inclui aprender a tomar a perspectiva do outro (...) e ter consciência dos direitos e deveres próprios e alheios (...) Educar para a cidadania envolve a formação de atitudes de solidariedade para com os outros (...), implica fazer gestos de cortesia, preservar o coletivo, responsabilizar-se pelas próprias ações e discutir aspectos éticos envolvidos em determinada situação.” (p.52)*

Diante dos aspectos referentes à vida, à cidadania, à inclusão social e à justiça, trabalhamos com ações que mobilizassem a efetiva participação da criança na sociedade.

Nosso projeto teve como objetivos específicos conhecer o Estatuto da Criança e do Adolescente, refletindo sobre os direitos e os deveres das crianças; vivenciar atividades nas diversas áreas do conhecimento, tendo como eixo norteador os direitos e deveres das crianças; construir sentimentos de solidariedade e de respeito na convivência com o outro; divulgar os cuidados que temos que ter com a vida, refletindo sobre os acidentes no trânsito, dentro da comemoração da semana nacional do trânsito; conhecer os princípios do *Orçamento participativo da criança* em Recife; construir conceitos de cidade e de escola; construir coletivamente regras de convivência e ampliar as dimensões sócio-afetivas dos alunos.

Durante o Projeto “criança é vida”, os alunos puderam conhecer o Estatuto da Criança e do Adolescente, a partir de leituras e reflexões sobre o mesmo. As turmas realizaram pesquisas sobre vários temas referentes ao projeto; leram, interpretaram e dramatizaram vários textos. As crianças, jovens e adultos também produziram cartazes expressando suas descobertas referentes ao tema; a Educação Infantil participou da campanha e eleição dos alunos representantes do *Orça-*

*mento participativo da criança* (atividades que levaram os candidatos do 1ºCiclo a se empenharem bastante).

Houve ainda outras atividades das quais os alunos participaram com entusiasmo, tais como a apresentação de teatro sobre educação no trânsito (turma do Fom-Fom / Detran); palestra de um policial de trânsito com o Projeto criança segura; apresentação de teatro com alunos da escola, com a coordenadora do Projeto de Animação Cultural nos finais de semana nas escolas e a animada apresentação de peças infantis pelas professoras.

Durante todo o projeto, a ludicidade esteve presente nas nossas ações e reaparece nas brincadeiras de um palhaço muito engraçado que certa vez nos visitou, no banho de mangueira que foi uma festa, na aula-passeio ao Parque 13 de maio; no dia do brinquedo preferido e nas diversas atividades recreativas com jogos. E não foi apenas isso, foi muito mais!

Nas atividades propostas, a brincadeira teve uma consideração especial e portanto, foi legitimada no dia-a-dia da escola, porque acreditamos que por meio do lúdico a criança se expressa e aprende, conforme percebemos através das colocações de Craidy, Carmem & Kaercher ( 2001 ):

*"As brincadeiras perpetuam e renovam a cultura infantil, desenvolvendo formas de convivência social, modificando-se e recebendo novos conteúdos, a fim de se renovar a cada nova geração. É pelo brincar e repetir a brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber fazer, incorporando-o a cada novo brincar". (p. 103)*

Através do brincar a criança experimenta, organiza-se, regula-se, constrói normas para si e para outro. O brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro e com o mundo.

O espaço do brincar foi preservado porque legitimamos a brincadeira como manifestação fundamental da infância e asseguramos que aquisições importantes fossem construídas nestes momentos e que também cria condições para o desenvolvimento integral do aluno.

O processo de avaliação ocorreu de forma contínua e envolveu todos os alunos e comunidade educativa. Todas as atividades foram construídas pelas professoras com os alunos, que participaram ativamente e se divertiram durante todo o período do projeto. De forma lúdica e coletiva, os conteúdos foram pensados e discutidos por todos da sala de aula.

Acreditamos que as atividades pedagógicas que foram vivenciadas durante o projeto, desenvolveram o pensar e o agir cidadão de cada aluno, na perspectiva da inclusão social, afinal de contas, não podemos esquecer que a escola, enquanto instituição social, tem o compromisso de trabalhar com a formação ética.

Na culminância dos trabalhos, todas as vozes tornaram-se única, num grande coral que contagiou a todos, entoando a música, de Toquinho, Criança é vida.

As impressões e expressões do vivido durante o projeto, ganham visibilidade também por meio do " *Jornalzinho do Berardo*" (anexo 2), transformando nossos relatos em experiência histórica.

## **Ciência e qualidade de vida coletiva**

### **Projeto aprendendo a viver e a conviver com o ecossistema manguezal – uma experiência interdisciplinar construindo afetos, competências e habilidade na educação infantil \***

**Escola Municipal Alto Santa Terezinha**

**Prof<sup>a</sup> Ana Lúcia Hilário dos Santos**

Decidimos desenvolver esta nossa experiência por meio de uma proposta engajada com as discussões que se travam hoje no mundo inteiro e que decorrem da preocupação com o meio ambiente. Essa preocupação encontra apoio na proposta pedagógica desta rede municipal e no projeto político pedagógico da escola.

Nesse sentido, acreditamos que a educação ambiental deve ser objetivo desde a educação infantil, com a promoção de atividades que possibilitem pensar o bem estar coletivo na perspectiva da inclusão social.

O ecossistema manguezal potencializando competências e habilidades na educação infantil: da proposta à prática, representou uma experiência ousada para a minha carreira docente e prática pedagógica. Pela primeira vez, desenvolvemos um trabalho em que tanto eu quanto os alunos desconhecíamos o conteúdo a ser explorado. Partimos, então, em busca de novos conhecimentos. Entretanto, não bastava apenas conhecer o manguezal, tínhamos que ir mais além, potencializar ao máximo nossa atividade, mobilizar o que se aprende em situações reais, considerando a interdisciplinaridade e a contextualização como elementos fundamentais ao processo de construção do conhecimento.

Todas as ações desenvolvidas com os alunos e alunas objetivaram a construção de afetos, de competências e de habilidades dentro da temática. Inicialmente, desde o primeiro dia de aula, estabelecemos uma conversa com os alunos no sentido de identificá-los e de traçarmos coletivamente nosso planejamento.

A participação das crianças em todo o processo de construção do conhecimento fez com que cada um se sentisse sujeito ativo de suas aprendizagens. Por isso adotamos a metodologia do planejamento participativo: desde a escolha do tema, à realização de uma aula-passeio e até mesmo como seriam construídos os nossos trabalhos.

Para que a temática fosse explorada em todas as suas potencialidades didáticas, utilizamos uma prática interdisciplinar e a avaliação foi realizada de forma processual, considerando o tempo de aprendizagem de cada aluno.

Neste caminho, sistematizamos e registramos o processo de ensino e aprendizagem, como um guia que referenciasse a mediação coletiva, as definições metodológicas e os re-arranjos impostos pelas demandas da classe e de cada aluno em particular. Neste contexto, o erro era redimensionado e assumia o papel reorganizador do processo de aprendizagem, sinalizando o percurso e a retomada necessária tanto para a professora quanto para o aluno.

Deste modo, para facilitar a compreensão das ações desenvolvidas, decidimos montar um álbum com todas as atividades de forma progressiva, explicitando a área trabalhada e as competências por componente curricular, o que não significa que tenha havido desarticulação entre o ensino dos mesmos. Pelo contrário, na medida em que íamos desenvolvendo as atividades, explorávamos vários componentes, ao mesmo tempo.

Inicialmente, foi exibida para as crianças uma fita de vídeo, contando, através de um clipe, toda a trajetória do cantor e compositor Chico Science. Algumas crianças já conheciam algumas de suas músicas e cantaram-nas. Após a exibição do vídeo, conversamos sobre Chico e solicitamos a opinião dos alunos sobre ele. Como já era de se esperar, as crianças gostaram do chapéu e dos óculos que ele usava. Assim sendo, combinamos que cada um receberia um chapéu e um par de óculos iguais ao do Chico para trabalhar em sala de aula.

Adquirimos esteiras, chapéus e óculos para todos os alunos. Foi um sucesso! As crianças pediram para pintar cada uma o seu próprio chapéu do jeito que quisesse. Adorei a idéia! Ao som do CD do cantor, começamos a nossa arte que buscou a construção de algumas competências descritas nos objetivos do trabalho.

Após explorarmos bastante a vida e a trajetória do Chico Science, agendamos uma aula-passeio. Decidimos que iríamos ao Espaço Ciência conhecer um manguezal de verdade, uma vez que o único manguezal natural do mundo que serve como escola está no Espaço Ciência.

Ao Chegarmos ao Espaço Ciência assistimos a um vídeo sobre o manguezal e ouvimos algumas explicações de um monitor de Biologia.

Em seguida, os alunos e alunas foram encaminhados ao manguezal, que fica dentro do Espaço Ciência, para compreenderem o que é, e como é o maior ecossistema do mundo, que serve como berçário para todos os animais da espécie marinha. Até mesmo pra mamíferos como o peixe-boi! Foi também uma rica oportunidade de compreender a diferença entre mangue e manguezal.

Na volta do manguezal, as crianças tiveram uma aula sobre alguns animais que o habitam: siri e guaiamu, estudando suas características



e propriedades, ainda no Espaço Ciência.

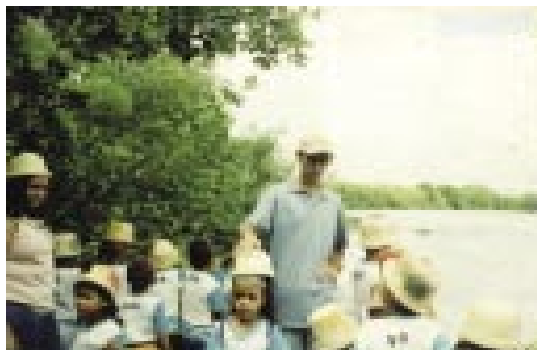
Aprenderam também a construir um terrário, que é um mini manguezal, montado numa sala para estudo. Imediatamente um aluno disse que queria fazer um na sala de aula.

Foi explicada a possibilidade de construção de um criatório de caranguejos, que poderia ser explorado pelos alunos. A idéia também foi aceita por todos.

Na volta dessa excursão, decidimos recuperar o que aprendemos no Espaço Ciência: primeiro, conversamos sobre os assuntos estudados durante a visita e, em seguida resolvemos fazer uma releitura do manguezal, produzindo uma pintura sobre o que vimos e aprendemos. Individualmente, cada um fez o seu desenho e produziu oralmente um texto que foi registrado. Nesta produção, trabalhamos a importância do próprio nome, escrito na sua telinha pintada, e passamos a trabalhar a escrita do nome do aluno.

Outra atividade proposta pelas crianças foi a decoração da sala como se estivessem dentro de um manguezal. Propus que procurássemos catembas de coco para juntarmos ao emborrachado e para confeccionarmos

peixes, caranguejos, siris e guaiamuns que eles próprios decoram a sala de aula.



Colocaram plantas e estrela-do-mar para enriquecer o trabalho. Na medida em que colocavam os animais, fomos escrevendo o nome de cada um deles abaixo das figuras, utilizando a linguagem com uma função social e como

forma de investigação do código alfabético da escrita.

Nessa aula animada aprendemos que para matar o caranguejo devemos colocá-lo dentro de um saco plástico e colocá-lo no congelador para que ele não libere nenhuma toxina ofensiva ao ser humano. Descobrimos que as pessoas matam esses bichinhos jogando água quente ou enfiando uma faca.

No dia seguinte, combinamos com a merendeira da escola que o nosso lanche seria uma caranguejada: pirão com caldo em que o caranguejo é cozido.

A idéia dessa merenda foi muito interessante e enriquecedora. O procedimento didático foi divertido. As crianças, além de terem comido bastante, divertiram-se muito e aprenderam também a comer caranguejo, que é muito rico em proteínas e ferro e, sobretudo é muito barato.

Nesta fase passamos a construir competências em matemática, e usamos o carangüímetro (instrumento usado para medir o tamanho do caranguejo) cujo tamanho mínimo para captura é de 6cm, para ser comercializado de forma legal.

Por ocasião da nossa visita ao Espaço Ciência, um aluno havia sugerido que construíssemos um criatório de caranguejos e, assim, os próprios alunos se encarregaram da tarefa. Os bichinhos ainda novos foram trazidos pela professora.

Durante três meses as crianças cuidaram dos animais, limpando o cativeiro diariamente, alimentando os bichos e acompanhando todo o processo de desenvolvimento. Nesta atividade, as crianças aproveitaram para comercializar os caranguejos que iam engordando e já estavam em tamanho adequado para a venda. O mais importante neste trabalho foi a feira de caranguejo. Com muita facilidade as crianças aprenderam o sistema monetário, vendendo e passando troco. Cada caranguejo era vendido a R\$ 1,00 e eram comprados por outras pessoas da escola e da família.

Como já havia sido solicitado por um aluno e aprovado por todos, planejamos a construção do nosso terrário (manguezal artificial) para estudo em sala de aula. Adquirimos os animais e fizemos o congelamento: compramos o aquário, o formol as seringas, as batas descartáveis para cada um, as máscaras individuais e as luvas.

A necessidade das batas e máscaras deve-se ao fato de que a substância, química formol, utilizada para fixação dos bichos, ser altamente tóxica e prejudicial à saúde. Ressaltamos a animação das crianças e a concentração diante da atividade. Muitos expressaram a sua vontade em serem médicos, cientistas, professores e pesquisadores; conversávamos sobre isto e sobre a possibilidade de cada um profissionalizar-se.



Dando continuidade à construção do terrário, as crianças fizeram coletas de materiais orgânicos encontrados no terreno da escola.

Na construção do terrário, as crianças cultivaram algumas mudas de mangue vermelho para plantá-lo no aquário, dando o formato de um

mini manguezal artificial.

Antes de terminarmos a construção do terrário, para recuperar a aula que tivemos no Espaço Ciência, aproveitamos para identificar melhor os machos e as fêmeas entre os siris, guaiamuns e caranguejos, pois todas essas espécies estavam contidas no nosso terrário. Nesta oportunidade, os alunos produziram alguns desenhos.

Concluimos o terrário para estudos. As crianças fizeram um bom aproveitamento dele, e todos os visitantes que chegavam a nossa sala, receberam uma aula sobre o ecossistema manguezal, sua importância para o planeta Terra, sua conservação, preservação e formas de uso para a economia, desde que sejam respeitadas as regras para a sua exploração.

Durante cinco meses trabalhos este tema que foi o eixo norteador do processo de ensino-aprendizagem com vistas a articular as diversas áreas do conhecimento. Trabalhar o meio ambiente dentro de uma perspectiva interdisciplinar, construindo afetos, competências e habilidades foi sem dúvida um grande desafio, tanto para a Educação Infantil como para o fazer pedagógico da professora.

### **Projeto malungos do mangue \***

**Professora Carmem Dolores de Souza Reis**

**Creche Municipal Vovô Arthur**

O Projeto malungos do mangue teve como um dos seus principais objetivos a articulação das aprendizagens dos alunos com o conhecimento do meio físico, social e afetivo, transformando o espaço escolar, em um espaço vivo, de interações, dialogando com as múltiplas dimensões da aprendizagem. A perspectiva foi de promover a preservação do meio ambiente como garantia de qualidade de vida coletiva.

Para desenvolver o projeto, articulamos os nossos objetivos ao projeto político – pedagógico da creche, que tem como algumas de suas metas estabelecer a relação do homem com a natureza e recuperar sua história e cultura.

Cientes do mangue como um elemento representativo da cultura pernambucana, por meios do Movimento Manguebeat, que teve como líder o compositor e cantor Chico Science (1966-1997), entrelaçamos, também, o nosso projeto ao ano letivo Chico Science – 2003 eleito pela Secretaria de Educação da Cidade do Recife.

Ao iniciar o projeto, utilizamos conversas com as crianças, para compreender a relação delas com o mangue: queríamos saber do grupo infantil qual o conhecimento prévio sobre o assunto. Por meio das con-

versas, analisamos também qual a compreensão das crianças sobre os manguezais de outras comunidades, além de retomar as idéias e atitudes sobre preservação.

No decorrer do processo, percebemos que a maioria das crianças conhecia o mangue e o denominavam de maré. Percebemos também, que a maior fonte geradora de conhecimento era a própria vivência; então, resolvemos realizar pesquisas com os familiares das crianças. Nossas pesquisas animaram toda a sala e como todas as crianças já se mostravam interessadas no tema, começamos a sistematizar o trabalho que teve diferentes suportes de informações, conforme veremos a seguir.

Selecionamos livros que tinham uma linguagem apropriada para a faixa etária da nossa creche, o que proporcionou a exploração dos mesmos de várias maneiras. Para as crianças menores, reproduzimos os livros em quadros e colamos na parede, facilitando com isso sua visualização e leitura compartilhada. Dessa forma, as crianças podiam acompanhar os episódios, apontando com os dedinhos e lendo, fazendo inferências e comentários.

O álbum seriado foi um instrumento a mais de estudo, com as crianças maiores, que depois de ouvirem recontavam as histórias e, em seguida, expressavam suas idéias por múltiplas linguagens, tais como desenhos e dramatizações.

Por meio da leitura de jornais locais, nosso grupo se articulava com outros projetos relacionados ao mangue, como o “Projeto Viva o Mangue”, que realiza ações de reflorestamento de áreas de mangue na cidade, e o “Projeto Recapibaribe”, que trabalha a importância de manter as águas limpas, por meio de oficinas de arte e da pesca do lixo.

Foi através dos jornais que descobrimos juntos que os arredores do Cais José Estelita, nos Coelhos – bairro onde a creche está localizada - é um dos pontos mais críticos da sujeira! Para ampliar nosso estudo, utilizamos também os jornais para confeccionar cartazes em defesa dos manguezais.

A música como recurso de produção de conhecimento e uma das formas de expressão humana, foi utilizada em nosso projeto. Selecionamos algumas músicas do cantor e compositor Chico Science – Lixo do Mangue; Enquanto o Mundo Explode; Da Lama ao Caos – utilizando-as como linguagem em defesa do mangue.

Porém, uma música foi criada para o projeto! E logo, que o grupo infantil aprendeu a canção combinamos gravá-la em fita cassete, com a colaboração do músico Marco Aurélio Jardim, integrante da equipe pedagógica do Departamento de Educação Infantil.

Uma ótima experiência no nosso trabalho foi a utilização do vídeo como recurso visual de ampliação de nossas descobertas. Tínhamos consciência de que as fitas teriam que falar sobre o tema então envia-

mos um ofício ao CEDOC da TV Globo Nordeste, para contextualizar nossas pesquisas, que nos cedeu gentilmente algumas fitas sobre o manguezal.

Nesses momentos, continuava o interesse das crianças pelo tema, num mergulho nas imagens, e a euforia se apresentava cada vez que o vídeo chegava na sala: é como se estivessem certas de que teriam um *show* de belas paisagens!

No entanto, as crianças precisavam ter o contato real com o mangue e entrelaçar na prática tudo o que estava sendo discutido, produzido em sala de aula.

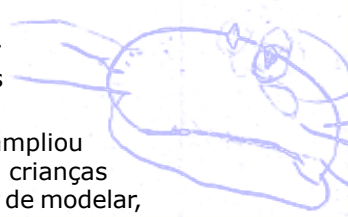
Nesse sentido, combinamos excursões para os manguezais mais próximos da comunidade dos Coelhos: Manguezal Chico Science; Manguezal da Lagoa do Araçá; Manguezal da Ponte Limoeiro e Manguezal da Casa da Cultura. Nesses passeios, as crianças participaram de explicações especiais com biólogos sobre o solo, as vegetações e os animais existentes nos manguezais. Como recuperação das aprendizagens desses passeios, o grupo fez reflexões sobre o que viram por meio dos relatos orais e historinhas, comparando com o que viram no local visitado, produzindo, também, textos coletivos.

Levamos nossos alunos ao Manguezal dos Coelhos, para que eles pudessem fazer uma análise comparativa com os outros manguezais visitados.

Sem dúvida, o trabalho na creche se ampliou com as visitas feitas aos manguezais. As crianças produziram caranguejos com argila e massa de modelar, fizeram desenhos livres e caranguejos com dobradura, pintaram caranguejo para colar nos painéis que eles confeccionaram para representar o mangue limpo.

Surgiu a idéia para falar do caranguejo como fonte de alimento e renda. Então, conversamos com as crianças para combinar nossas ações. Diante do sucesso no diálogo, resolvemos cevar alguns guaiamus por uma semana na creche. No início do trabalho, as crianças ficaram assustadas, com medo, retraídas diante dos bichos, mas depois curtiram tanto a atividade, que queriam dar comida para os animais a todo instante.

Na perspectiva de ultrapassar os muros da creche e socializar com a comunidade nosso estudo, foram feitas reuniões pedagógicas com os pais de cada grupo infantil, para mantê-los articulados com o projeto vivenciado na creche com o objetivo de conscientizá-los sobre a importância da conservação do ambiente na qualidade de vida do homem. Essa interação e parceria com as famílias foram de extrema importância e estiveram presentes, também, no dia da culminância do projeto.



\* Indicado para representar Pernambuco no Prêmio Qualidade na Educação Infantil - MEC/Fundação Orsa/UNDIME-2003.

Neste dia, fizemos, durante a manhã, uma exposição dos trabalhos produzidos pelas crianças, aberta ao público para compartilhar a trajetória das aprendizagens construídas. Durante a tarde, saímos em passeata na comunidade, com a presença dos pais, funcionários e das crianças do grupo III, distribuindo panfletos e cantando a música do projeto, tentando fazer um trabalho conscientizador de preservação dos manguezais.

Os guaiamus que haviam sido cevados foram servidos como prato principal para alunos, funcionários, professores e todos os que estavam inseridos no processo educativo, durante a confraternização de encerramento do projeto.

Ao longo de todo o trabalho, ocorreram momentos avaliativos, nos quais foram observados o envolvimento, o interesse e a participação das crianças. Procuramos fazer nesse projeto um entrelace do homem com a natureza, construindo-o dia após dia com nossos alunos e seus familiares.

Estamos orgulhosos com o percurso dos estudos, das pesquisas e das descobertas. Atingimos os nossos objetivos, vivenciamos todos os conteúdos e tivemos a oportunidade de transformar esse projeto em ações interdisciplinares. Também, o que nos deixa felizes, é saber que contribuímos para uma melhor qualidade de vida na comunidade dos Coelho, que tem agora um conhecimento real da importância do mangue e da natureza, na relação com a vida social.

**Projeto nosso amigo peixe-boi**  
**Professoras Angélica de Cássia G. Marcelino, Daniele Vieira da Silva Calábria e Mônica Andrade Couto de Paula**  
**Escola Municipal João XXII**

O interesse da turma pela pesquisa sobre o peixe-boi surgiu a partir de um projeto maior sobre os animais aquáticos, entre os quais os peixes eram o foco principal.

Inicialmente, as crianças realizaram uma atividade cuja proposta era a de trazer para a sala de aula, nomes de peixes. Alguns alunos apresentaram o nome do peixe-boi como um peixe, e a partir desta idéia, perguntamos o que eles consideravam ser um peixe. Todos disseram que era um animal que nadava, vivia na água e tinha escamas.

Nesse sentido, pesquisamos em livros didáticos o conceito de peixe e suas características, para saber as partes do seu corpo, respiração, reprodução e espécies, e ampliar as descobertas do grupo.

Após esse início e ampliação desse conceito, voltamos a investigar se o peixe-boi se seria realmente um peixe. Algumas crianças continuaram a dizer que sim, mesmo aquelas que nunca o tinham visto.

Trouxemos, então para a sala de aula a figura do animal. Surgiram muitos comentários, elogios e críticas: "Como ele é feio! Ele é horrroso!

Ele é perigoso? Ah, como é bonitinho!”.

Começamos a pesquisar, primeiramente, em livros didáticos da própria escola, mas o conteúdo ainda era insuficiente. Fomos, então, fazer uma consulta na internet, no site do projeto peixe-boi. Foi uma maravilha! Passamos as fotos e algumas idéias centrais para transparências e apresentamos aos alunos com o retroprojetor. Foi um espetáculo! Exploramos suas características, espécies, reprodução, habitat, alimentação, ameaça de extinção, preservação.

Depois uma das professoras participantes do projeto conseguiu duas fitas de vídeo: uma sobre a espécie marinha e outra sobre a espécie amazônica. A partir dessas fitas de vídeo, as crianças fizeram descobertas importantes e aprenderam sobre as espécies e nomes de alguns animais do Projeto Peixe-Boi (Sereia, Netuno, Chica e outros), situado em Itamaracá, personagens de nossas investigações.

Observamos que os alunos construíram um grande vínculo afetivo e de preservação com o animal depois da pesquisa, a ponto de desejarem conhecê-lo de perto. Combinamos, então, uma excursão pedagógica, numa visita a um centro de estudos sobre o peixe-boi, localizado na Ilha de Itamaracá. Assim, combinamos os contatos, agendamos dia e hora da aula-passeio, e pronto! Tudo organizado, chegou o grande dia! Algumas mães, entusiasmadas e com os seus filhos, também foram conhecer o “tal” peixe-boi.

Chegando lá, inicialmente, conhecemos o esqueleto desse grande mamífero que estava exposto no museu arqueológico do projeto. Depois, assistimos aos mesmos documentários que já havíamos visto em vídeo na sala de aula, só que agora em um cinema que era a cópia gigante de um peixe-boi e onde nos sentíamos dentro do próprio animal! As crianças perceberam que o teto do cinema tinha a forma do esqueleto do peixe-boi!

Então, o momento tão esperado de conhecer o nosso estimado animal aconteceu: fomos encaminhados pelo guia aos tanques. As crianças estavam eufóricas! Pediam para os animais virem à superfície! Depois, fomos para a observação do espaço interno dos tanques, onde víamos através dos vidros os animais nadando, acariciando-se e mamando. As crianças estavam tão entusiasmadas que desejavam tocar os bichos. Foi uma visita inesquecível!

De volta à escola, na retomada de nossas descobertas, realizamos debates, registros do passeio por meio de desenhos, da produção dos animais em massa de modelar e combinamos socializar as nossas descobertas e produções sobre o peixe-boi na “feira de conhecimentos” da nossa escola. Nesta feira, houve apresentação dos vídeos a que se assistiu em sala de aula, transparências sobre o tema, inclusive com o manuseio e explicação das próprias crianças, maquete do projeto peixe-boi, cartazes, exposição dos registros das crianças por meio de desenhos e textos coletivos, modelos do peixe-boi em massa de modelar e painel

de fotos da nossa visita ao projeto peixe-boi.

A partir da curiosidade sobre os peixes, as crianças tiveram a oportunidade de conhecer alguns mamíferos aquáticos, destacando o peixe-boi, suas características, hábitos e considerações curiosas, bem como a maneira de preservar a espécie, conscientizando os alunos da importância do animal para o meio ambiente e para a vida social.

Articulado a este objetivo, elencamos outros mais específicos tais, como:

- despertar o interesse pela pesquisa, utilizando não apenas livros, mas também a internet, não desprezando, é claro, o conhecimento empírico das crianças e de seus familiares;
- diferenciar mamíferos aquáticos de peixes e/ou outras espécies de animais;
- caracterizar os mamíferos aquáticos, relacionando-os com outros mamíferos;
- conscientizar sobre a possível extinção do peixe-boi e como devemos preservá-lo;
- identificar a importância do peixe-boi para o meio ambiente;
- produzir textos verbais e não-verbais;
- pesquisar sobre o peixe-boi: como vivem, alimentam-se, principais características hábitos e curiosidades.

Os princípios pedagógicos que nortearam nosso trabalho foram, principalmente, os da Educação Infantil: observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação.

Estabelecer algumas relações entre o meio ambiente e as formas de vida que ali se estabelecem, valorizando sua importância para a preservação das espécies e para a qualidade da vida humana.

E em relação à construção das competências, podemos citar: compreender a importância da preservação da natureza na promoção da qualidade de vida do homem.



**Projeto: o que acontece com os alimentos dentro do nosso corpo?**

**Professora: Mônica Andrade Couto de Paula**

**Escola Municipal João XXIII**

O objetivo principal desse trabalho foi promover a apropriação de conhecimentos científicos sobre a digestão de alimentos; levar a criança



a conhecer a importância de uma boa mastigação; reconhecer a importância de uma boa alimentação e os efeitos de uma má alimentação; favorecer a ampliação do vocabulário; permitir à criança a reformulação de seus conceitos espontâneos, baseados nos conceitos científicos estudados. E também desenvolver na criança a capacidade de questionar, levantar hipóteses, relacionar o conteúdo em estudo com suas vivências, seu conhecimento empírico.

A curiosidade natural da criança é a mola propulsora para a descoberta dos elementos existentes na natureza, seus atributos e transformações. A partir desse pressuposto e concebendo a criança como um pesquisador nato e questionador, o trabalho sobre o sistema digestivo surgiu em sala de aula, depois de uma atividade num livro que trazia indagações sobre o que acontece com a nossa comida dentro do nosso corpo, já que as crianças acreditavam que todo alimento ingerido iria ou para o coração, ou para as "lombrigas".

Embora algumas afirmassem que a comida "ia para o estômago, depois descia e saía pelo bumbum", a maioria do grupo queria saber várias coisas:

- "Como é dentro do nosso corpo?"
- "Como a comida desce?"
- "O que acontece com a comida depois que a gente mastiga e engole?"

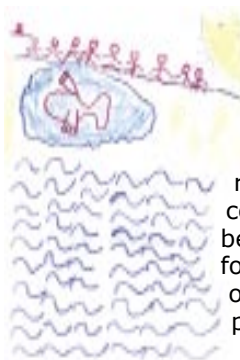
A partir destes questionamentos que não poderiam ficar sem respostas, mãos a obra! Ou melhor, fomos à pesquisa!

Inicialmente fez-se uma pesquisa para saber o que os alunos já sabiam sobre o assunto e o que queriam aprender. As respostas foram as mais diversas e todos elaboraram diversas hipóteses!

Nossas reflexões foram ampliadas com a seguinte investigação: cada aluno recebeu uma uva para comer e imaginar o percurso dentro do nosso corpo. Em seguida, conversando, eles foram dizendo suas opiniões e, usando lápis e papel, desenharam ou esquematizaram o percurso que a fruta faria dentro do corpo.

Em outro momento de sistematização do trabalho, investigamos a partir de uma maquete do corpo humano, o sistema digestivo. As crianças ficaram encantadas com o material! Exploraram-no e explicaram uns aos outros o que havia acontecido com a uva.

A partir das idéias iniciais dos alunos, comecei a explicar o processo da digestão, instigando a participação da turma nas reflexões, utilizando linguagem compatível à idade, mas empregando o nome científico de cada órgão e explicando o seu funcionamento. Para uns a nomenclatura utilizada era estranha e para outros, engraçada. Alguns até chamaram o intestino delgado de "intestino fino", usando como referência o intestino grosso.



Estudamos desde a mastigação, enfatizando o cuidado e a higiene com os dentes, até a excreção e para ampliar o estudo, fomos ao laboratório de informática da escola, onde utilizamos um CD-ROOM do corpo humano, com animação e fotos do sistema digestivo e suas particularidades. Para recuperar as descobertas, elaboramos um texto coletivo e escrevemos um livro que as crianças também digitaram. Figuras humanas impressas em papel foram entregues aos alunos para que registrassem o que estavam aprendendo de interessante sobre o processo digestivo.

Junto com a investigação sobre o que acontecia com os alimentos dentro do corpo, conversamos sobre os alimentos que fazem “bem” e os que fazem “mal” à saúde. Também discutimos os hábitos de higiene e cuidados com o corpo.

## **Cultura, identidade e vínculo social**

### **Projeto primeiros passos para a autonomia**

**Professora Jaqueline Maria Pereira Machado Oliveira**

**Creche Municipal Professor Francisco do Amaral Lopes**

No processo educativo dos bebês, o professor tem o importante papel de promover os mais diversos tipos de atividades desafiadoras e, ao mesmo tempo, investigar e registrar os vários aspectos da trajetória das crianças, para contribuir na resolução das diversas situações problemas que se apresentam no cotidiano do berçário, promovendo avanços e aprendizagens cada vez mais complexas.

Na creche, o período de adaptação é um momento de conhecer tudo e todos. No berçário, procuramos fazer com que as crianças sintam-se seguras, confiantes e participantes da rotina de forma tranqüila. Para que isso ocorra, observamos, de início, o que cada criança gosta, através do contato com a família, por meio de conversas e entrevistas com mães, tias, avós ou responsáveis pelas crianças. Nesse momento, o trabalho busca promover a interação da criança com os educadores, com as outras crianças e com o ambiente físico e sociocultural da creche. Para tanto, alguns objetivos merecem destaque:

- desenvolver a linguagem pré-lingüística ( olhar, sorriso, expressões faciais, movimentos corporais, sons produzidos com o corpo);
- estabelecer vínculos afetivos com adultos e crianças;
- brincar, expressando descobertas, emoções, desejos e necessidades;
- explorar o ambiente com curiosidade e com ajuda do parceiro

mais experiente;

- auxiliar na construção de identidade, constituindo-se num exercício para a cidadania e descoberta do meio físico e sociocultural;
- possibilitar à criança o acesso ao mundo, através das múltiplas linguagens: contação de histórias, músicas, pinturas, poesias, parlendas, fala, saudações;
- fortalecer a interação entre criança, família, creche e comunidade escolar.

Desde o período de adaptação, combinamos com os outros educadores que atuam no berçário as atividades de planejamento mensal e estudos relativos ao desenvolvimento infantil, considerando sempre aquelas que o grupo demonstrou interesse, introduzindo outras, respeitando as singularidades e preferências das crianças. Tais atividades são registradas sistematicamente, expressando a participação e as conquistas infantis.



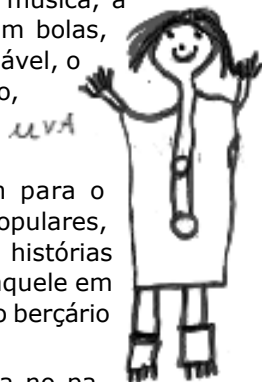
Em cadernos, registramos a trajetória de desenvolvimento das crianças e nossas ações: as histórias lidas e contadas, as músicas, as atividades realizadas no dia, explicitando uma rotina que inclui acolhida das crianças em frente ao espelho, em colchões no chão, com brinquedos de plástico ou borracha, músicas relaxantes, trocas de roupa (onde exploramos o toque, propiciando segurança, criando vínculos de afeto, carinho e respeito pela criança), alimentação, higiene pessoal e o banho de sol.

No banho de sol, as atividades se iniciam no percurso do berçário para o pátio da creche, onde as crianças vão engatinhado, andando com ou sem apoio, todas chamadas e acompanhadas pelos educadores. Nesses momentos, quando elas choram, acalmamos o choro por meio do colo e do aconchego.

Na área externa, também vivenciamos o trabalho de interação com os outros grupos, com a natureza, com a música, a história, as atividades de percurso, os jogos com bolas, as bolinhas de sabão, os brinquedos com rolo inflável, o cavalinho e outros bichinhos. Após tanta animação, todos tomam banho, lancham e a maioria das crianças dorme.

Quando levamos o equipamento de som para o berçário, ouvimos diversos CDs com músicas populares, clássicas, infantis e regionais, além de CDs com histórias cantadas e contadas. Outro momento de folia é aquele em que o minhocão (um túnel feito de tecido) entra no berçário para ser explorado das mais diferentes formas!

Exploramos ainda rabiscos com giz de cera no pa-



pel, blocos de madeiras para construções, jogos de encaixe, de cores e formas, além do teatro de fantoches. Dos desafios com brinquedos, usamos caixas para guardar, girar, jogar, contar histórias, músicas e poesias com os brinquedos (explorando diversos tipos de tons e facetes de voz), esconder e mostrar, construir torres, encaixar e desencaixar, fazer dramatizações no teatro de fantoches com os brinquedos, produzindo diferentes sons. As crianças adoram pintar com a tinta a dedo ou com o pincel no papel!

Dentro da rotina, temos contato diário com as mães, quando conversamos sobre as crianças. Essa articulação se fortalece por meio de outras atividades, tais como: festividades, reuniões periódicas, participação no conselho escolar.

Periodicamente, as mães recebem um relatório com a trajetória de desenvolvimento de cada criança. Nessa ocasião, fazemos a leitura e compartilhamos os seus avanços com as famílias, num movimento de crescimento mútuo. A entrega desse relatório é um momento de grande emoção para a maioria das mães, ocasião em que elas vão apropriando-se da proposta pedagógica/creche.

Fazemos a avaliação de forma contínua no decorrer do planejamento, da observação e do registro. Então, percebemos que a adaptação das crianças ocorre em tempo satisfatório e que todos participam das atividades com entusiasmo. Também a interação do berçário com os outros grupos da creche é muito significativa. Atualmente algumas crianças interagem com mais desenvoltura, imitam os sons produzidos nas músicas, histórias, poesias, exploram com mais autonomia o espaço do berçário (engatinham, andam, empurram, puxam, sobem, rolam, escondem-se em caixas), ampliam o repertório de comunicação e de outras conquistas.



Assim, o gosto pelas histórias, pelo brinquedo, pela música expressam o prazer de explorar o mundo e, na interação, crescem e constroem a autonomia!

**Projeto através da brincadeira e brinquedos populares, embalados pelas cantigas de roda e de ninar,**

**constrói-se cidadania**

**Professora Maria de Fátima Oliveira Batista**

**Escola Municipal Novo Mangue**

O Projeto “Através das brincadeiras e brinquedos populares, embalados pelas cantigas de roda e de ninar cidadania constrói-se”, foi criado

com o intuito de contornar o problema da violência entre as crianças. A violência à qual me refiro aqui não é aquela em que a criança disputa o seu espaço e/ou seu objeto devido a sua fase egocêntrica. Os atos violentos que propus driblar foram aqueles copiados do mundo adulto para o cotidiano das crianças. E foi com a expectativa de contornar esse problema, que combinei com as crianças os meios para que as mesmas pudessem conviver em meio à diversidade de problemas sem perder a esperança do direito à vida de criança, através do ato de brincar.

O projeto teve como subtema: *Refletir o direito à cidadania através da confecção do brinquedo e do prazer de brincar*. Acredito que, através da brincadeira, o educador e os educandos podem discutir valores como respeito, dignidade, solidariedade, liberdade e justiça social, na perspectiva de chamar a atenção dos adultos na sociedade de que a criança é um ser que está em formação e, para isso, é preciso um lugar que possibilite o seu pleno desenvolvimento.

Após avaliação do trabalho desenvolvido no primeiro semestre, entrei em recesso e uma semana antes de volta às aulas fui pensar como poderia redimensionar a prática de modo a superar os entraves anteriores. Foi quando veio a idéia de trabalhar as manifestações culturais lúdicas, pois através delas as crianças poderiam expressar-se utilizando a linguagem dos movimentos. Foi a partir daí que resolvi organizar o planejamento no sentido de criar oportunidades para o grupo discutir propostas de atividades lúdicas, respeitando o seu interesse, porque segundo Piaget e Wallon, o movimento na vida da criança favorece a sua interação com o mundo e em meio à exploração do ambiente em que vive, a criança constrói sua autonomia e sua identidade.

À medida que fui refletindo a problemática, procurei fundamentar o meu trabalho, pois o movimento na vida da criança favorece a sua interação com o mundo e a valoriza enquanto ser integral no processo de aprendizagem, pois o ato de brincar serve de intermediário entre as diversas áreas pedagógicas. Por isso, brincadeira é coisa séria!

A superação da fragmentação jogo e brincadeira x estudo são de suma importância nas áreas pedagógicas, porque o jogo como estímulo não deve perder a sua característica fundamental: **a espontaneidade**.

Para a implementação do projeto, confeccionei um papagaio (pipa) grande, de papel celofane, para a decoração da sala e li, na atividade de boa tarde, a poesia **"O papagaio e a borboleta"** de Tatiana Belink, com a finalidade de motivar a produção de outros brinquedos pelas crianças, para brincar na sala e no pátio da escola. Após essas atividades, fizemos o levantamento de brinquedos, brincadeiras e das músicas cantadas durante tais brincadeiras. Durante todo o processo de reorganização do planejamento, solicitei a participação das mesmas, se se interessariam em organizar os trabalhos na escola, confeccionando textos informativos, pintura, desenho, aula-passeio aos parques da cidade e entrevista com

um artesão da comunidade. Pude perceber a importância do contrato didático feito com o grupo, para obter um resultado satisfatório no trabalho pedagógico.

A partir daí, foram realizadas várias atividades articulando Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Humanas e Naturais e Arte.

Durante a confecção da chalopinha\*, a sala de aula parecia uma fábrica onde as crianças - destaque para os meninos - tiveram a oportunidade de mostrar a sua experiência. Tal situação didática possibilitou a observação, a troca de conhecimento, o respeito recíproco, desenvolvimento da oralidade e coordenação motora, a classificação das cores (quando as crianças escolhiam o lápis de cor para pintar o papel com o qual iriam fazer o papagaio), como também a ampliação do vocabulário no que se refere à nomenclatura científica de conceitos matemáticos da geometria.

Além da confecção de brinquedos, foram vivenciadas brincadeiras, tais como cabra-cega, pega-cocorô, pega-macaco, pega-congelou, casinha, metrô, jogo de bola de gude, brincadeira de passar o anel, brincadeira de roda, brincadeira de bolhas de sabão, confecção de tiras de papel colorido pintadas pelas crianças para fazer uma academia. Nesses momentos a sala se transformava em uma praça! Então, foram institucionalizados na sala os "cantinhos" de brincar de casinha, de metrô e de jogar bola de gude, brincadeiras vivenciadas após as atividades "dirigidas" em sala.

Em síntese, pude perceber que o clima da relação de trabalho, no cotidiano da sala de aula, ficou mais tranqüilo, pois os conflitos existiam, contudo foi possível refletir com as crianças as regras do jogo e/ou brincadeira, de modo a garantir o respeito necessário para uma boa convivência, como também o sucesso dos (as) alunos (as) no que se refere ao trato com o conhecimento específico de cada área de conhecimento sistematizado. Tal comportamento foi resultado da reflexão do educador enquanto mediador do processo ensino-aprendizagem, que descobriu a necessidade de pensar a importância do brincar para o desenvolvimento da criança, respeitando as suas características, como a curiosidade aguçada e o desprendimento de energia física.

Ao trabalhar um grupo de crianças excluídas do direito à educação, saúde, moradia, lazer, segurança e alimentação de qualidade, pude constatar as causas para tanta violência. A ausência de tais direitos provocaria problemas sérios na vida das crianças que passariam a ser vítimas, e conseqüentemente refletiriam no cotidiano escolar. Eis o desafio para todos que fazem parte da rede de ensino da Prefeitura do Recife, que defende em sua política educacional os **princípios éticos da solidariedade, liberdade, participação e justiça social**, os quais estão pautados nos eixos norteadores: **educação sob a ótica do direito, cultura, identidade e vínculo social e ciência, tecnologia com qualidade social**.

Fundamentei o trabalho construído coletivamente, pois as crian-



ças me deram as informações necessárias para observá-las além das quatro paredes da sala de aula, pois procurei olhar o movimento da comunidade, os adultos com que elas convivem, o que fazem; a partir daí, procurei (re) organizar o planejamento das atividades centradas nos eixos norteadores e os princípios éticos acima citados, porque acredito

que a educação escolar sob a ótica do direito vai além da sua função social.

A escola, enquanto cenário de reencontro com a cidadania vivida nas práticas sociais, cria a oportunidade de refletir os fatores adversos nos quais o cotidiano se constrói e reconstrói com os diversos segmentos da sociedade, fazendo o levantamento dos limites e das possibilidades, na perspectiva de fazer compreender que educação é um direito de todos que convivem na comunidade.

A ilustração de algumas atividades é para mostrar que o processo do trabalho não se limitou à produção de um brinquedo, teve início desde o primeiro dia da volta às aulas com a confecção da chalopinha\*. Em paralelo às produções de brinquedos, foram feitas pesquisas através de leitura de texto, produção de texto coletivo relatando as regras do jogo e/ou brincadeira, como fazer o brinquedo e relato de outras experiências. Exemplo:

### **Projeto juninário – dicionário junino: uma experiência significativa de leitura e escrita\***

**Professora Fabiana Silva Barboza dos Santos**

**Escola Municipal João Cabral de Melo Neto**

Decidimos fazer um projeto voltado para a produção textual, visando a melhorar o desenvolvimento das produções textuais e, conseqüentemente, o desenvolvimento da escrita.

Nesse sentido, a comunidade valoriza e dá espaço para a preservação da cultura, como podemos perceber com grupos instalados que mantêm tradições, como o Maracatu Porto Rico. Portanto, as crianças, de certa forma, já haviam entrado em contato com as manifestações culturais de sua comunidade.

Aproveitamos o ciclo junino, que é uma época festiva do ano e um excelente período para contextualizar um projeto didático. Dessa forma, pudemos trabalhar a interdisciplinaridade e tratar os conteúdos de maneira prazerosa.

No período em que o projeto foi desenvolvido, havia muita “movi-

mentação” em torno do tema escolhido, pois era freqüente o comentário das crianças que já tinham visto a mãe cozinhar ou fazer as comidas juninas, um dos temas do nosso estudo.

Resolvemos, então, propor aos alunos a união entre o útil e o agradável: decidimos fazer um dicionário junino, que chamamos de JUNINÁRIO, que explicasse diversas palavras dessa festa.

Os alunos “receberam” a atividade de maneira agradável, já que o trabalho, de certa forma, já fazia parte da vida deles. Esse fato foi fundamental, pois era preciso que o trabalho fosse significativo e compreendido pelos alunos a partir de uma trajetória pedagógica eleita para o projeto.

Assim, a experiência teve como objetivo geral a ampliação e a compreensão sobre a psicogênese da escrita dos alunos, por meio da produção de textos e situações significativas de leitura e escrita.

Diante dessa situação, teríamos que planejar e proporcionar atividades em que os alunos formulassem hipóteses sobre palavras-chaves, escolhidas por eles, relativas ao tema junino; construir textos explicativos sobre o significado da palavra trabalhada; aumentar a competência da comunicação oral e registrar as explicações propostas; possibilitar situações significativas para o desenvolvimento da leitura e escrita; e reconhecer as características históricas e sociais da cultura popular presentes no cotidiano. Dessa forma, poderíamos construir nosso dicionário realmente de forma coletiva.

Em sala de aula, a primeira coisa a ser feita era a apresentação da estrutura de um dicionário. Os alunos precisavam compreender que tipo de texto deveria ser escrito para tentar produzi-lo conforme a estrutura convencional. Realizamos, primeiramente, uma atividade de classificação dos diversos tipos de livros, em que os alunos se depararam com as diversas publicações existentes. A atividade consistiu em levar muitos livros diferentes e pedir que eles identificassem as características dos diversos tipos de livros que estavam manuseando, seus títulos, características e “funções”. Selecionaram aqueles que consideraram dicionários (dicionário da língua portuguesa, de uma língua para outra, de sinônimos e antônimos, jurídicos e antropológicos) e identificaram as características que eram constantes. Realizamos um debate sobre os “achados” para sistematizar pontos importantes tais como os possíveis leitores de cada livro, tipo de texto e linguagem utilizada, organização do texto (ordem alfabética), se existem dicionários com ilustrações, relação do preço de cada dicionário, observação de como é a diagramação do texto (tentamos identificar o porquê de determinadas palavras estarem escritas em negrito ou com todas as letras maiúsculas, palavras que estão em itálico); enfim, exploramos as especificidades de cada dicionário.

Posteriormente, através da oralidade, os alunos construíam coletivamente o significado do que seria um livro. Por meio de questionamentos eu registrava a fala deles e fazia algumas interferências, para refletir sobre o que estavam dizendo. Após estas atividades, eles escreviam o



que haviam dito, ou seja, registravam o que seria o significado de um livro e, em especial, de um dicionário.

Nesta atividade pudemos trabalhar os conteúdos de forma interdisciplinar: em Língua Portuguesa – tipo, interpretação, estrutura e funcionalidade dos textos –; Matemática – registro, comparação e pesquisa de preços –; História – historicidade do próprio homem –; e Arte – organização espacial dos textos nas páginas.



Assim, ao final, percebermos que os alunos já começavam a identificar um determinado tipo de texto; desenvolver a idéia de quantidade e comparação; analisar as condições sociais que influenciam no poder aquisitivo e de compra da população; e estudar a diagramação do texto nas páginas. Isto ficou claro porque, analisando a produção textual coletiva dos alunos, pudemos perceber que as características ficaram bem definidas.

Noutro momento do projeto, definimos a estrutura do JUNINÁRIO porque consideramos importante realizar, junto com os alunos, a definição de como seria o produto final do dicionário, pois é importante valorizar a capacidade deles de organizar graficamente um trabalho desse tipo.

Então, realizamos atividades de definição das características dos textos a serem escritos: seleção das cores e das informações que constarão no dicionário. Coletivamente, definimos a estrutura e características do Juninário, se teria ilustração ou não, se seria “dividido” por temas de pesquisa (folguedos, brincadeiras, alimentação, etc.) ou não, qual seria o possível leitor (pois refletiria na linguagem a ser utilizada), dimensão do papel que seria utilizado, se teria apenas a explicação ou se viria acompanhada por exemplo ou ilustração, entre tantas outras coisas que foram estudadas nesta ocasião.

Também trabalhamos os conteúdos de forma interdisciplinar: Língua Portuguesa – estrutura textual – e Arte – aspectos que facilitam ou dificultam a leitura.

Os trabalhos aconteceram satisfatoriamente, pois, assim que os alunos recebiam a folha em que escreveriam a explicação do dia, logo usavam a estrutura que fora definida. Dessa forma, ficou claro que houve o desenvolvimento da habilidade gráfica e representação plástica de um

\* Brinquedo que consiste numa dobradura de papel a qual se prende uma tira (“rabo”) que lhe dá certa estabilidade quando puxado no ar por meio de uma linha. “Similar ao papagaio de papel”.

trabalho; além de eles ter elaborado de forma satisfatória o esquema textual e compreendido a definição e a importância do público-alvo do dicionário.

Em seguida, foi a vez de escolher os pontos a serem trabalhados, também de forma coletiva, pois era importante decidir, junto com os alunos, o que será estudado para que eles se sentissem “co-responsáveis” pelo projeto.

Além disso, procuramos trabalhar sempre coletivamente, para, dessa forma, desenvolver o espírito solidário nos alunos. Nesta hora, os alunos definiram o que deveria ser estudado e pesquisado e assim, alguns pontos foram escolhidos: os FOLGUEDOS (quadrilha e forró); as MÚSICAS e INSTRUMENTOS (sanfona, triângulo, zabumba e o autor consagrado Luiz Gonzaga); a ALIMENTAÇÃO (comidas típicas), o VESTUÁRIO (matuto), as CRENÇAS (santos), as BRINCADEIRAS (arraial) e os SÍMBOLOS (fogueira, fogos, balões, bandeirinhas). Ao trabalhar com cada um desses pontos, tivemos muitas possibilidades, pois cada um provocou a vivência de muitas coisas, que foram pesquisadas, conhecidas, discutidas e estudadas. Realizamos também atividades como leituras coletivas, individuais, proposição de situações-problema, interpretação de textos enciclopédicos, preparação de receitas, estudo de letras de música e biografias, além da confecção de símbolos das festas juninas.

Nessas ocasiões, a interdisciplinaridade também esteve presente: Língua Portuguesa – leitura, interpretação e produção de textos, gênero e tipologia textual –; Matemática – idéia de quantidade, unidades de medidas das receitas e geometria –; Ciências – higiene e cuidados na preparação dos alimentos, conservação, propriedade do ar, reações químicas que acontecem nos fogos e tratamento de queimaduras –; História – origem das danças e folguedos e história dos santos e das festas juninas –; Geografia – localização espacial de cidades onde se comemoram as festas de São João –; e Arte – ritmos e sonoridade, artesanato, vestimentas e instrumentos musicais utilizados.



Um aspecto muito importante foi a possibilidade de os alunos aprenderem a tomar decisões e selecionar conteúdos a serem trabalhados coletivamente. O que foi feito de forma satisfatória, já que a seleção do que faria parte do dicionário foi extremamente importante, facilitando todo o processo de construção dos textos. Nestes momentos, os alunos puderam estudar e conhecer melhor o ciclo junino.

\* Indicado para representar Pernambuco no Prêmio qualidade na Educação Infantil – MEC /Fundação Orsa/UNDIME - 2003

Concomitante a essas ações, produzimos textos ilustrações, com grande empenho e dedicação da turma pois, a partir da pesquisa, dos estudos feitos, da apresentação dos conteúdos e das características da palavra que está sendo trabalhada, construímos, coletivamente, a explicação do que foi estudado. Estes momentos foram de fundamental importância e os anteriores serviram como uma “preparação” para ele, pois foi nesta etapa do projeto que os alunos realmente executaram suas produções. Isto ocorreu da seguinte forma: depois da coleta, seleção e classificação de materiais sobre a palavra que está sendo explorada, os alunos sempre falavam às informações que consideravam importantes. Estudavam todos os pontos que se relacionavam com as palavras escolhidas para o dicionário. E, posteriormente, as produções dos textos explicativos de cada uma delas, que foram feitas coletivamente. Ao final, procuraram produzir a melhor imagem para representar o que estava sendo dito, desenvolvendo, assim, a sensibilidade e aguçando a observação. Além disso, o conhecimento internalizado se expressava nas imagens. Portanto, este foi o momento em que as crianças puderam processar, averiguar, interpretar e sistematizar as informações, por meio da conceituação, explicação e escrita das palavras.

O trabalho continuou a ser feito de forma interdisciplinar: Língua Portuguesa – interpretação e produção de textos, gênero e tipologia textual –; e Arte – produção dos desenhos.

Acreditamos que esta etapa tenha sido bem aproveitada pelos alunos, pois, a partir das produções feitas, percebemos um “salto” na construção no sistema alfabético da escrita dos alunos que passaram a elaborar com coesão, coerência e seqüencialidade lógica, textos explicativos, expressando o conhecimento estudado e aprendido.

Depois da vivência de todas essas etapas, pude organizar o material em Juninários de cada um dos alunos. Os textos escritos e representados em forma de desenhos foram agrupados em folhas onde tínhamos o texto original produzido oralmente pelos alunos. Assim, ao analisar o trabalho de cada uma das palavras, percebe-se, facilmente, que a compreensão do sistema alfabético de escrita melhorou.

A avaliação foi feita durante a execução do projeto, de maneira que pudemos intervir nos momentos em que as crianças escreviam e liam seus próprios textos, mediando a construção do código lingüístico, por meio da escrita e oralidade.

Além disso, a reflexão gerada no percurso pela retomada do que foi trabalhado anteriormente, com vistas ao avanço do grupo, nortearia o que ainda deveria ser feito.

Outro ponto importante é que a auto-avaliação de como cada um estava diante da turma, fez com que muitos alunos se motivassem a compreender e compartilhar os “achados” de cada um e do grupo.

Ao final do projeto, pudemos perceber que a maioria das crianças pôde ampliar o entendimento da linguagem. Muitas, que estavam na hipótese silábico de quantidade, passaram para o silábico de qualidade. As que ainda utilizavam as “garatujas”, passaram a escrever letras, ou

seja, conseguiram, ao final do projeto, distinguir desenhos de letras.

Além disso, a ampliação do universo cultural pôde ser percebido pelas crianças no seu dia-a-dia. Conseguiram reconhecer que a cultura, a partir das festas, tradições, costumes, é mantida pelas pessoas, inclusive eles, quando se identificaram com o processo. A partir dessa postura, a criança começou a se reconhecer enquanto ser “fazedor” de história, que é um aspecto fundamental para a construção da cidadania plena.

A matemática foi trabalhada de forma significativa, nas ocasiões em que, para solucionar um problema, precisavam da linguagem matemática para resolvê-lo, bem como a estruturação de alguns conceitos, como a idéia de quantidade e entendimento de unidades de medida, fomentados na realização das receitas típicas.

O trabalho com as ciências naturais foi realizado de maneira satisfatória. Primeiro pelo levantamento de hipóteses das crianças, de maneira “natural” ou provocado por uma problematização do professor, sobre tema em estudo (higiene dos alimentos e das mãos, ciclo de vida de um vegetal, características animais, vegetais e minerais das coisas etc). Depois, com a confirmação ou negação das hipóteses formuladas (essa última provocava a formulação de novas hipóteses), até a compreensão satisfatória do assunto em pauta pela maioria dos alunos.

Todas as aulas se fundamentaram em situações significativas de aprendizagem, que “pediam” conhecimentos e informações a serem tratadas de forma interdisciplinar. Em momento algum houve a segmentação ou divisão do trabalho por áreas de estudo.

Outro aspecto importante que procuramos vivenciar foi o desenvolvimento ou o contato dos alunos com um processo de aprendizagem que priorizou a construção do conhecimento por meio da pesquisa. O estudo das palavras foi sendo realizado a partir dos materiais que eram coletados. Nada foi feito de forma previamente definida, tudo estava sendo combinado, pesquisado, estudado, sistematizado e construído durante a realização do projeto, pois acreditamos que este é um dos caminhos para fazer com que os alunos aprendam a aprender, sem tratar o ensino de forma fechada em si mesmo.

Enfim, acreditamos que os resultados tenham sido bastante satisfatórios, inclusive, confirmando o excelente aproveitamento de um trabalho baseado em projetos didáticos interdisciplinares.

### **Projeto a literatura como recurso didático: uma experiência com a Educação Infantil**

**Professoras Cláudia Cristina França Cordeiro, Sandra Ferreira dos Santos e Susi Cristina do Nascimento**

Este projeto teve como objetivo ampliar as possibilidades pedagógicas por meio do paradidático “FREVOLINA”, e serviu como recurso didático-metodológico para que o aluno se identifique como ser histórico,

considerando, assim, as práticas sociais individuais como parte integrante das histórias coletivas.

Para a realização deste trabalho, foi implementada uma seqüência didática que buscou desenvolver, através de um conjunto de ações organizadas, atividades que possibilitassem às crianças a realização de uma leitura de como era o carnaval de Pernambuco antigamente e como é atualmente, recuperando a tradição e a importância do frevo na nossa história.

No mês de fevereiro, festeja-se o carnaval. Na cidade do Recife, esse momento faz parte da vida das pessoas: a cidade se fantasia, há um aquecimento no comércio, cresce o turismo, em todas as partes é grande o número de troças, la ursos, blocos etc. Não distante dessa realidade, a escola também entra em clima de carnaval e as turmas de Educação Infantil do turno da tarde, vivenciaram o carnaval a partir da leitura do livro "FREVOLINA", que tem como autora a recifense Jeane Siqueira.

Para iniciar o projeto didático, tínhamos a intenção de provocar a curiosidade e o interesse das crianças e de mobilizar os conhecimentos prévios, de forma a possibilitar uma maior compreensão das atividades propostas.

O trabalho pedagógico desenvolveu-se a partir da leitura do referido livro e paralelamente a leitura deste paradidático, confeccionamos sombrinhas e fantasias de frevo com material reciclado: garrafas pet, cabo de vassoura, tampas de garrafas, jornal, dentre outros.

Aproveitamos uma professora da escola que já fez aulas de frevo e oportunizamos aos alunos o aprendizado de alguns passos de frevo propostos pelo livro (tesoura, parafuso, dobradura e saca-rolha), juntamente com a apresentação de diferentes ritmos do frevo: frevo de bloco, de rua e frevo canção.

Conhecendo um pouco mais da história do carnaval de Pernambuco, os alunos se interessaram em saber mais sobre a La ursa. Assim, diante do notório interesse apresentado pelo grupo, fizemos um bloco "La ursa" no qual tivemos como personagens a protagonista La ursa (personagem de um urso com corpo de homem), o capitão (personagem que segura a la ursa, pois a mesma anda presa a uma corda) e o tesoureiro (personagem responsável em arrecadar o dinheiro). Para acompanhar o bloco fizemos também instrumentos musicais com latinhas, garrafas pet e grãos de feijão e de arroz.

No encontro seguinte, saímos pela escola com o nosso bloco da La Ursa, visitamos todas as turmas da escola pedindo dinheiro e cantando em coro: "a la ursa quer dinheiro quem não dá é piranguero". Voltamos para a sala de aula e contamos o dinheiro que arrecadamos, num total apurado de R\$ 2,50 (dois reais e cinquenta centavos). Perguntamos aos alunos o que faríamos com o dinheiro e ficou decidido que compraríamos bombons para distribuir com todos. Em seguida, fomos com algumas crianças até a barraca da esquina onde pesquisamos o preço

dos bombons e a quantidade que poderia ser levada de acordo com o dinheiro arrecadado. Compramos bombons e voltamos à sala de aula para dividi-los em partes iguais. Calculamos o total de bombons para cada sala e o total de bombons para cada criança.

O projeto foi finalizado com o grito de carnaval da escola, onde apresentamos desfile com as fantasias e adereços criados e confeccionados pelos alunos ao som de Vassourinha, hino do carnaval de Recife, usando os passos do frevo aprendidos durante a realização do trabalho.

As atividades propostas possibilitaram a produção do conhecimento, considerando a articulação entre a dimensão do conhecimento do cotidiano e as práticas sociais existentes. Dessa forma, os conteúdos trabalhados articularam as histórias individuais e coletivas, estabelecendo, assim, identidades e diferenças com outros indivíduos.

O projeto possibilitou, também, o entrosamento entre as turmas, já que algumas crianças estão tendo o primeiro contato com a escola, quando pudemos perceber o prazer em suas descobertas.

O lúdico esteve presente durante toda a realização do trabalho, contribuindo de forma positiva para que nossos objetivos fossem atingidos, pois o brincar na Educação Infantil é fundamental para o processo de apropriação e construção do conhecimento.

### **Projeto maracatu: um mergulho nas tradições culturais do povo brasileiro**

**Professora Lúcia Maria Pinto Ferreira de Queiroz e Maria de Fátima Cerquinho**

**Creche Municipal Creusa de Freitas Cavalcanti**

*"Meu Maracatu é da Coroa Imperial  
É de Pernambuco, ele é da Casa Real"* (Sebastião Lopes)

Antenados com o tema "Vivendo e convivendo na cidade", os educadores da Creche Creusa de Freitas Cavalcanti combinaram estudar as manifestações culturais brasileiras, inspirados no grande patrono Paulo Freire, eleito como homenageado ao longo do ano letivo de 2002.

Era início de um novo bimestre (agosto/setembro) e em reunião de planejamento, selecionamos as principais temáticas do período para a realização de um projeto de trabalho, em que o tema Cultura foi escolhido.

Foi elaborado, então, o Projeto Maracatu, buscando dar um mergulho nas tradições culturais do povo brasileiro, visando a (re) descobrir suas heranças e, conseqüentemente, sua identidade e soberania.

O Projeto maracatu foi introduzido nos grupos infantis da Creche Creusa Cavalcanti por meio da música "Coroa Imperial" de Sebastião Lopes, em oficinas de música e dança, iniciando a todos da Creche nos

passos básicos do maracatu.

As crianças participaram, contagiadas pelo ritmo forte e marcante da música e contextualizamos as demais atividades culturais e pedagógicas desse nosso projeto: leitura de imagens sobre a cultura negra – sua origem, história e manifestações; produção de desenhos e textos coletivos; eleição para escolha do nome do maracatu; confecção de instrumentos musicais e adereços – a calunga, colares, estandarte, coroas, o palio; pinturas; modelagens; e elaboração do livro “A história do maracatu”. Tudo isso por meio de oficinas de leitura, artes visuais, música e dança.

Com todas essas atividades e vivências, o grupo de educadores conseguiu atingir os objetivos propostos anteriormente: a criança valorizar a cultura de seu grupo de origem, sua identidade e soberania, como também as de outros grupos; respeitar as características pessoais relacionadas a gênero, etnia, crença, etc., e motivá-las a participar da realização de tarefas do cotidiano que envolvam ações de cooperação e de solidariedade.

O projeto foi fundamentado na concepção sócio-interacionista que afirma que a cultura não é estática nem autoritária ao sujeito, sendo processada ininterruptamente em constante recriação e reinterpretação de conceitos e significados.

As produções das crianças nas oficinas foram socializadas num desfile cívico-cultural pela comunidade, numa grande confraternização entre educadores, crianças e seus familiares, cantando e dançando ao ritmo do maracatu.

**Projeto brincando com lendas e parlendas**  
**Professora Mônica Barros de Aquino Cabral**  
**Creche Municipal é Lutando que se Conquista**

A confecção do livrinho, uma coletânea de lendas e parlendas, originou-se do projeto “Brincando com lendas e parlendas”, desenvolvido com os alunos do grupo III da educação infantil.

Anteriormente ao projeto, as crianças demonstravam competências na comunicação oral e apropriação dos usos significativos da língua escrita aquém do esperado para a faixa etária desse grupo e, para contextualizar o trabalho, escolhemos as histórias contadas e cantadas da cultura popular brasileira. Muitas dessas crianças já conheciam algumas lendas e parlendas que ouviram de seus pais e avós, enquanto outras, desconheciam essas manifestações. Assim, para ampliar as reflexões sobre o tema, contamos com a participação de alguns pais no compartilhar de seus saberes em nossas atividades pedagógicas.

Este trabalho procurou contribuir para a formação do aluno leitor e produtor, numa perspectiva que privilegiou a construção de competên-

cias de linguagem contextualizadas em práticas sociais significativas. Segundo FREIRE (1982), desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia; por isso, antes mesmo de aprender a ler e escrever palavras e frases, já estamos lendo, bem ou mal, o mundo que nos cerca. Assim, para ler o mundo é preciso que as crianças conheçam e participem da vida cultural e social da sua comunidade. Para isso é preciso que conheçam e tomem parte no processo de inserção na cultura, desde pequenas.

As lendas e parlendas se constituem num cenário vivo, rico e significativo para o trabalho de linguagem com as crianças por sua ludicidade, musicalidade, ritmo, que agradam não só às crianças, mas também aos adultos. A vivência das lendas e parlendas pode ser internalizada pela criança no convívio familiar, e as instituições de educação infantil podem constituir também um espaço propício de preservação e cultivo do acervo cultural da tradição oral, permitindo a sensibilização do ser poético infantil, com momentos de interação, de prazer, de movimento e inserção da mesma no universo cultural que recupera saberes, atitudes e valores.

O projeto teve como objetivo geral a intencionalidade de mobilizar as crianças para o cultivo do patrimônio cultural da tradição oral, contextualizada nas lendas e parlendas e de instigar o interesse pela diversidade, pela riqueza da língua materna e pelo prazer da comunicação e da expressão através de múltiplas linguagens.

Teve como objetivos específicos: possibilitar o contato e a apropriação dos diferentes tipos e gêneros textuais, dentre eles, as lendas e parlendas, de forma contextualizada e significativa; ampliar o repertório de lendas e parlendas, músicas e histórias cantadas; apropriar-se das características dos diferentes gêneros textuais (lendas, parlendas, histórias e músicas); desenvolver e ampliar as competências lingüísticas da comunicação oral, investigar o interesse pela riqueza e competências lingüísticas da comunicação oral; instigar o interesse pela riqueza e diversidade da língua materna; brincar com as lendas e parlendas no seu dia-a-dia com os seus pares, utilizando-as em diversos contextos, tais como nas brincadeiras de roda, tirar a sorte, pular corda, dentre outros.

Para sistematizar os trabalhos, procuramos incluir atividades de expressão, por meio de desenhos, músicas do cancionário popular, pinturas, modelagem, dramatizações, recitais e (re) escrita dos textos; a fim de provocar o interesse pelos elementos da tradição oral, fruto da cultura popular na qual está inserido; bem como investigar as características da fonologia (rimas) da língua materna, culminando, assim, na coletânea das lendas e parlendas preferidas, selecionadas e eleitas pela turma para confecção de um livrinho e lançamento dessa produção coletiva com a participação da comunidade escolar.

Durante o decorrer do projeto tivemos a preocupação de acom-



panhar o desenvolvimento das competências da leitura e interpretação de textos artísticos (visuais, teatrais e sonoros); o reconhecimento do acervo cultural como construção estética, histórica e social; a leitura das manifestações artístico-culturais, no âmbito local, regional e nacional; o respeito e valorização do patrimônio cultural; uso de sistemas simbólicos das diferentes linguagens de forma crítica e criativa; a compreensão e usos sociais das diversas linguagens.



A recuperação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema aconteceu por meio de conversas, pinturas, modelagem, desenhos, histórias e músicas. Coletivamente, fizemos seleção de leitura dos livros infantis sobre lendas, parlendas, histórias e músicas que gostaríamos de investigar. Escrita de lendas, parlendas, histórias e música foram realizadas pela professora junto às crianças (professor-escriva). Realizamos a análise fonológica de várias palavras contidas nas lendas, parlendas, histórias e músicas trabalhadas, contextualizando a exploração do sistema alfabético da língua, bem como a investigação e caracterização dos gêneros textuais das lendas, parlendas, histórias e músicas vivenciadas.

No percurso de sistematização das descobertas, também realizamos leitura das lendas, parlendas, histórias e músicas nos livros de literatura específica, nos textos pesquisados e afixados na sala de aula, seleção e eleição, através de votação, das lendas e das parlendas preferidas pela turma para confecção do livrinho.

Pesquisamos, cantamos e dramatizamos lendas, parlendas, histórias e músicas conhecidas e vividas na infância pelas famílias dos alunos. Para a socialização dos conhecimentos construídos com as outras crianças da creche e da comunidade escolar, combinamos a ilustração das lendas e parlendas que fizeram parte do livrinho. A combinação coletiva da diagramação do livrinho, o nome fictício da editora e a elaboração do texto de apresentação, foram construídos com animação e foi um sucesso!

A avaliação foi contínua e processual, realizada no decorrer desse projeto, a partir da discussão e reelaboração dos conceitos, atitudes e valores inseridos nos trabalhos. Também privilegiou momentos de auto-avaliações vivenciadas pelas crianças, bem como das atividades coletivas, por meio de rodas de conversa, resultando daí redimensionamentos dos aspectos desenvolvidos.

O percurso do desenvolvimento do grupo-classe foi registrado e também eleito como recurso da avaliação.



**Projeto: se essa rua fosse minha...**  
**Escola Municipal Josué de Castro**  
**Professora Leonora Pinheiro**

O projeto “Se essa rua fosse minha...” veio embalado numa tentativa de resgatar a esperança e a alegria da infância, no prazer de conhecer o mundo e conviver em grupo, aprendendo a reconhecer valores como respeito, amizade, solidariedade, dignidade, liberdade, justiça e paz, com o objetivo de sensibilizar as crianças para a importância da contribuição de cada uma delas na construção de relações mais fraternas com as pessoas e com o ambiente ao seu redor.

A rua da escola foi tomada como espaço de vivência, encantamento e conhecimento, desencadeando a elaboração de uma série de atividades que envolveram aulas-passeio nos arredores da escola, visitas ao manguezal, exercícios de relaxamento, jogos e brincadeiras tradicionais e uma oficina de brinquedos de sucata. Todas as vivências desse período possibilitaram descobertas e aprendizagens muito valiosas para o desenvolvimento das crianças.



“Se essa rua fosse minha”, foi a última, dentre as cinco propostas de trabalho nascidas em meio às rodinhas de conversas, em meio às curiosidades, constatações e perplexidades, surgidas nesse pequeno grupo de crianças, no descortinar do misterioso universo simbólico de letras e números e o emaranhado véu que encobre a complexidade da

vida humana, em meio a infinidade de sensações, ritmos, cores, sons, sentimentos, paisagens, objetos e seres.

Como era de costume, todas as manhãs nos reuníamos para a “hora da conversa na roda”. Certa vez, enquanto conversávamos animadamente sobre fatos do cotidiano de cada um, percebi que uma das crianças estava brincando com algumas bolas-de-gude, fato este que despertou toda a atenção do grupo. Resolvi, então, perguntar, se costumavam brincar na rua onde moravam.

Em meio às falas das crianças, questões de gênero foram frequentes, pois evidenciaram em suas concepções de mundo, “que tem brincadeiras só para meninos e brincadeiras só para meninas”. Todas essas questões serviram para enriquecer o trabalho. No final do período, os conflitos e as antigas restrições entre ambos os sexos diminuíram sensivelmente, já que nas brincadeiras de roda esse tipo de comportamento restritivo era mais evidente por parte dos meninos que preferiam brincar afastados das meninas.

O repertório de brincadeiras, antes empobrecido, aumentou bastante. Das cantigas de roda, antes citadas constavam, apenas, *Atirei o pau no gato* e *o Circo pegou fogo*. Somaram-se a elas mais adiante

outras como *Caranguejo peixe*; *A canoa virou*; *Fui no tororó* e *Se essa rua fosse minha*.

As regras e as diferentes maneiras de se jogar *Bola-de-gude*, também eram pouco conhecidas, inicialmente. Apenas um aluno conhecia bem o jogo porque costumava brincar com seu pai e o irmão mais velho. A *Amarelinha*, também era pouco conhecida, e foi identificada com o nome de academia. *Polícia e ladrão* e *Pega-pegou* foram as brincadeiras mais difundidas entre os meninos. Com o decorrer de algumas semanas, após um trabalho de pesquisa junto aos familiares, as crianças trouxeram um elenco de novas brincadeiras que foram todas vivenciadas, tanto no espaço da escola, quanto no campinho defronte dela, que passou a ser como uma extensão da escola, devido à intensa atividade realizada nesse espaço. A ida ao campinho tornou-se parte da rotina do grupo!

Com o decorrer do tempo, as crianças já apresentavam um conceito e uma relação diferente com o espaço da rua. Havia mais encantamento e poesia. Uma relação de pertencimento foi sendo construída e vivenciada pouco a pouco nas crianças, entre elas próprias e entre o espaço em volta, a partir do resultado das brincadeiras como *Pega-congelou*, *Academia*, *Elefante colorido*, *Esconde-esconde*, *Brincadeira do elástico*, *Pula-corda*, *Chalopinha* e *Pião*, além das brincadeiras tradicionais e dos jogos simbólicos, nascidos da imaginação e criatividade do grupo (salão de beleza, escolinha, maternidade, biblioteca e muitas outras).

Realizaram diferentes tipos de atividades, entre as quais uma oficina de dobraduras variadas de papel (flores, barquinho, chalopinha, foguetinho, chapéu de soldado, gato, cachorro, casinha). Noutro momento, realizaram uma oficina com material de sucata e outra de brincadeira, onde puderam confeccionar pés-de-lata, papagaio e aprender as regras do jogo de *bola-de-gude* com a colaboração de alguns pais de alunos, que aceitaram o convite do grupo para a realização dessa oficina como programação em homenagem ao dia dos pais. Nessas oficinas, as crianças puderam aprender outras técnicas do jogo de *bola-de-gude*, a confeccionar papagaio com varetas de coqueiro e papel de seda e trabalharam de forma bastante significativa os conceitos e a representação das formas geométricas. Com os brinquedos pedagógicos de uma pequena brinquedoteca, ocupavam-se em formar palavras com o silabário embo-rachado e letras de madeira, construíam formas tridimensionais com blocos de madeira e peças de encaixe, representações da escola, de casas e da rua com seu trânsito formado por carrinhos de plástico.

O trabalho de sistematização das aprendizagens perpassou todas as áreas do conhecimento e as atividades escolares foram vivenciadas de forma interdisciplinar: por meio do desenho, da produção de listas das mais variadas, como dos nomes próprios, das brincadeiras, dos brinquedos dentre outros. Realizaram (re)construção de textos e frases, representação numérica em tabelas com os resultados das partidas de *Bola-de-gude* e o nome dos participantes, dentre muitas outras atividades enriquecedoras.



## **Projeto letramento e cantigas de roda** **Gildete de Albuquerque Arruda (estagiária regente)** **Escola Nova do Alto do Pascoal (anexo II)**

Nossos objetivos estiveram sempre pautados na recuperação das cantigas vividas por nossos antepassados, vivência própria da nossa cultura e da nossa cidade, oportunizando o processo de aquisição e apropriação da leitura e escrita dos alunos, a socialização dos conhecimentos, valorização da cultura, linguagem, além da ludicidade que as mesmas proporcionam.

Desse modo, organizamos a prática pedagógica, retomando algumas cantigas de roda dentre as quais podemos destacar: Fui à Espanha, Havia uma barata e Ciranda cirandinha nas quais ludicamente trabalhamos com as crianças a psicomotricidade, a percepção visual, a percepção auditiva (rítmica e melódica), a oralidade, a expressividade e o registro gráfico.

Iniciamos o trabalho apresentando a melodia da música Havia uma barata. Depois da apropriação dessa cantiga, focalizamos o modelo textual, orientando e atuando nas habilidades e competências diferenciadas que envolvem a entonação, os ritmos, como também a modalidade da leitura coletiva, escolha de palavras para estudo e ilustração da cantiga. Após a familiarização, partimos para exploração do som (duração, timbre, intensidade e altura) introduzindo essa sonorização na melodia estudada.

Em seguida apresentamos às crianças a partitura da cantiga trabalhada, relatando que os músicos utilizam a partitura para a escrita e a leitura musical, que na pauta de música há quatro espaços e cinco linhas e que as notas precisam da clave para receber um nome. Após a linguagem construída as crianças trabalharam registrando as notas musicais da cantiga na pauta de música.

Ampliando a questão da sonorização, realizamos uma oficina de instrumentos musicais, onde confeccionamos uma corneta, um reco-reco e um violão, classificados respectivamente como instrumentos de sopro, percussão e cordas.

Depois da oficina, visitamos o Museu do Homem do Nordeste para que as crianças investigassem esses e outros instrumentos musicais.

Quanto à postura dos alunos em relação às atividades desenvolvidas percebemos que quando recebiam uma partitura eles logo queriam dizer o nome dos elementos e sugerir quais as notas que estavam representadas. Na apresentação das imagens e dos próprios instrumentos todos queriam saber o timbre e como cada um é tocado.

Ao apresentar a flauta doce e o teclado às crianças, elas silenciaram e se concentraram para ouvir com atenção o som das notas musicais que

puderam associar ao manossolfa (solfejo realizado por meio de gestos práticos com as mãos). Também conseguiram identificar a cantiga de roda que estava sendo tocada. Demonstraram apropriação dos saberes quando, ao se depararem com as imagens dos instrumentos apresentados, relataram algumas características desses instrumentos.

### **Projeto vivendo a arte em museus: um olhar sobre a obra de Richard Boike**

**Professoras Doris Kay Dobbin Fellows, Dirciane Gonçalves Muniz e Valéria Santos Araújo**

**Creche Municipal Professor Francisco Amaral Lopes**

O relato da experiência pedagógica *Vivendo a arte em museus: “um olhar sobre a obra de Richard Boike”* teve como objetivo ampliar o universo cultural das crianças, ressignificando obras de arte em museus. A escolha de um museu para levarmos as crianças se deu a partir da reflexão sobre a importância desse espaço que acolhe a arte enquanto conhecimento. Fomos em busca de catálogos para sabermos que tipos de obras estavam sendo expostas nesse período, e para investigarmos a aceitação de crianças com tão pouca idade, frequentando coletivamente espaços que historicamente não costumam atender a esse tipo de clientela (1º Ciclo da Educação Infantil). Escolhemos o Museu de Arte Contemporânea em Olinda, por se tratar de um espaço cuja linguagem artística favorece a articulação de significados junto ao social.

Sabendo que este tipo de prática educativa pode despertar na criança a sensibilidade pela arte, e reconhecimento a importância de que a mesma se aproprie desde cedo da linguagem artística, educando o olhar para que o conhecimento se dê não só através da informação sobre a arte mas através da obra, nos propusemos a realizar este projeto sistematizando uma visita a uma exposição.

Dando continuidade a essa trajetória de pesquisa, recorreremos ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil que concebe artes visuais “como uma linguagem que tem estrutura e características próprias, cuja aprendizagem, no âmbito prático e reflexo, se dá por meio da articulação dos seguintes aspectos: fazer artístico, apreciação, reflexão” (RCNEI Vol III, p. 89). Paralelamente a esta pesquisa, fomos concretizando as nossas ações indo ao MAC a fim de investigarmos o nosso campo de atuação e assim nos deparamos com a obra de Richard Boike<sup>1</sup>: “Alma Nordestina Olhar Forasteiro”. Composta de quadros sobre tela em acrílico e esculturas em gesso e jornal, inspiradas na realidade de contrastes sociais dentro do contexto urbano nordestino.

Por meio das rodas de conversas provocamos nas crianças a curiosidade e o interesse em conhecer de fato uma exposição no museu, então começamos a trabalhar o imaginário das crianças em relação a como seria este espaço distribuindo as atividades para o mês de setembro.

Agendada a data da visitação ao MAC em Olinda, e, já nesse mo-

mento de posse de catálogos suficientes para cada grupo, iniciamos a atividade com leitura de imagens. Esse então seria o primeiro contato das crianças com a obra de Richard, na medida em que foram se familiarizando com as imagens percebíamos uma intimidade que confirmava a identificação de contextos. Foi bastante produtivo esse momento, pois cada grupo interagiu com o conteúdo do catálogo apontando-nos interpretações pessoais bastante significativas.

Através do que as crianças nos colocavam como sendo significativo, fomos propondo a cada uma delas que representassem para o grupo com era que elas viam aquelas imagens com figuras humanas. Foram surgindo pessoas tristes, sérias, cabisbaixas, sentadas, em pé, com as mãos para trás ou para frente, de costas, apontando algo, correndo, em fim, exatamente o que viam naquelas cenas.

A partir desse ensaio, de última retratação das imagens, propusemos outro desafio, dessa vez ao grupo como um todo. Combinamos com as crianças que agora elas iriam, juntas, compor aquelas cenas de forma que ficassem completas, ou seja, fazer um retrato daquelas imagens. A medida que escolhiam a cena para ser retratada, algumas crianças se preocuparam com os mínimos detalhes, com por exemplo os objetos que compunham a cena e, espontaneamente, partiam em busca de algo parecido para que se tornasse o mais fiel possível ao que estava lá no catálogo.

A obra de arte ganhou movimento, vivacidade, vida e alma! O MAC recebeu as crianças em pequenos grupos, facilitando apreciação das obras junto as intervenções do próprio artista e de nós educadores. Buscamos resgatar ao máximo aquelas vivências, através dos depoimentos dos depoimentos, medidas pelas nossas observações. Nesse momento, quase todas elas já haviam aprendido o nome do autor e referiam-se as imagens do catálogo como os quadros de "Richa".

No decorrer das semanas, foram realizadas diversas oficinas, utilizando vários tipos de materiais (papel, giz de cera, tecido, tinta a dedo, argila, jornal e cola) com o objetivo de trabalhar as leituras das obras de Richard e outras leituras do universo imaginário da própria criança.

Nas oficinas de desenho e pintura os catálogos estavam sempre presentes para que as crianças recorressem se assim o desejassem. Nas oficinas de escultura as crianças construía individual e coletivamente imagens que se recriavam a todo instante. Algumas crianças preferiam explorar ao máximo aquele tipo de material, em especial a argila, em seu próprio corpo: esfregando na barriga, carimbando os amigos, até perceber que a atividade

havia terminado. Resgatando a mesma atividade antes de vista, foto-

grafamos em diversos confeccionando os painéis das atividades realizadas, construindo, assim no dia-a-dia uma grande exposição. Vale a pena ressaltar o cuidado que todas as crianças da creche tiveram em preservar todos os painéis.

Finalizando o nosso projeto, foi chegada a hora do reencontro com o artista em nossa Creche. As crianças ansiosas puxavam Richard para todos os lados, desejando mostrar as suas produções, e ele encantado e surpreso com o resultado do nosso projeto ,tentava conversar com as crianças brincando e trocando informações a respeito de seus trabalhos.

Concluimos que esta etapa da aula passeio ao Museu de Arte Contemporânea de Olinda, provocou nas crianças reações até então inesperadas no que se refere a releitura de imagens de arte. Acreditamos que a experiência de ter vivenciado a apreciação das obras no plano real, possibilitou as crianças construir atividades interessantes e compreensíveis a elas mesmas, por estarem adequadas ao seu processo de aquisição da leitura. Essas leituras mostram a diversidade de significados e ao quanto o contexto as informações, as vivências da cada leitor estão presentes ao procurar dar um sentido para a imagem. Percebemos o dialogo que se estabeleceu a partir da relação direta com a obra, estimulando pelas formas cores e espaços retratados, dando-nos então a certeza de que quando fazemos uma leitura. Estamos explicitando verbalmente relações de outra natureza, da natureza do sensível.

### **Projeto brincando de Portinari**

**Professoras Sílvia Correia, Mauricéia Oliveira, Janaína Douglas e Rejane França**

**Creche Municipal Nosso Senhor Jesus do Bonfim**

O Projeto “Brincando de Portinari” teve origem durante o mês de agosto quando estudávamos nossa cultura e algumas de suas manifestações: brinquedos e brincadeiras populares retratados por Cândido Portinari em suas obras, as quais foram motivos de apreciação e leitura, principalmente, por entendermos a importância deste universo, para as crianças de 0 a 3 anos.

Para a valorização do trabalho desenvolvido com as crianças, pensamos articular todos os segmentos da creche (pais, funcionários, professores, ADI e crianças), em momentos de parceria.

Investigamos a vida e obra de Cândido Portinari, trabalhando de maneira interdisciplinar e contextualizada.

Pesquisamos sobre o artista, criamos histórias para ser contadas, levamos obras desse autor – em cópia ampliada e colorida - para que as crianças observassem, descrevessem e fizessem releituras.



Esse nosso projeto consistiu num estudo da identidade e influência cultural presentes no universo da obra de Portinari, fundamentado na abordagem triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa nos anos 80/90, que ressalta a importância da vivência de três eixos no processo pedagógico em artes: apreciação em arte, fazer artístico e contextualização.

Iniciamos o trabalho pelo resgate dos conhecimentos prévios das crianças sobre o assunto. Após esse resgate, contamos a história da vida do pintor: essa história foi criada por nós, a partir de leituras sobre o pintor, e confeccionada em um livrão. A história foi lida várias vezes e a partir dela, começamos o trabalho com atividades do tipo: recontagem da história, dramatização, leitura de imagens e de vários gêneros textuais, filmes, várias técnicas de pinturas, recorte e colagem, leituras de gravuras, pesquisas, criação de painéis, que desencadearam várias outras atividades de forma interdisciplinar. Uma outra atividade que nos emocionou bastante foi a visita do pintor Jailson Sever que trouxe as suas obras para a exposição na creche. Os bebezinhos do berçário ficaram encantados com as obras tão coloridas que o pintor trouxe, dizendo: "Oia! Oia!".

Esse pintor expôs várias telas já pintadas e uma obra ainda inacabada para que pudesse mostrar às crianças como ele pintava, pedindo também, para que as crianças dos grupos maiores pintassem junto com ele. Nessa ocasião, as crianças puderam interagir com o pintor, realizando entrevista, pintando e fazendo suas leituras acerca das obras.

É com bastante ênfase que também falamos da oficina de brinquedos e brincadeiras realizada com os pais. Criamos este momento com o objetivo de trazer os pais para o universo pedagógico, tentando articulá-los com o trabalho desenvolvido com seus filhos, levando-os a refletir sobre a creche como instituição educacional. Vejamos depoimentos de alguns pais:

*"Professora, fiz um vai-e-vem daqueles que aprendi aqui com minha sobrinha em casa. Foi muito bom por que agora posso fazer com ela e com meu filho em casa! E era pra um trabalho da escola que ela tinha que fazer" (D. Maria)*

*"Adorei brincar de pipa com meu filho. Fazia tempo que a gente não brincava juntos".(Sr. Wilson)*

*"Gostei de brincar de boliche. Meu filho ficou tão feliz quando me viu brincar com ele"!(D. Conceição)*



*"As professoras não sabiam cortar as garrafas direito! Eu ensinei a elas".(Sr. Ricardo)*

Contextualizamos nossos trabalhos de forma que as crianças pudessem expressar idéias e sentimentos ao ler e interpretar obras, objetos de arte e manifestações artístico-culturais.

Dessa forma, as crianças interagiram com as pinturas do artista, apreciando-as, interpretando-as (cores, formas, temas, espaço), conheceram a sua vida e obras do autor, produziram desenhos e pinturas inspirados em aspectos presentes nos trabalhos de Portinari de forma lúdica, ou seja, através de brincadeiras e atividades que utilizaram diversos tipos de materiais como tinta, pincel, giz de cera, cola, papel e grãos variados, dentre outros.

Na perspectiva de articular as áreas do conhecimento, utilizamos mapas, textos escritos com histórias infantis, biografia do artista, gravuras, gráficos e principalmente brincadeiras infantis realizadas durante todo o projeto, pois acreditamos que:

*"...Brincar é conhecer. O universo do brinquedo é uma questão de conhecimento. Enquanto a criança brinca, estão aflorando conceitos que o educador tem de permitir que afluam, o que só é possível acreditando na criança e no ser humano". (Pereira, 1996)*

O entrosamento e envolvimento de todos os funcionários da creche foram notórios e essa articulação foi importante para que todos os objetivos fossem realizados. Assim, o projeto conseguiu contagiar muita gente, conforme podemos perceber nos registros a seguir:

*"... Aqui, Portinari nunca morre, viverá para sempre!" (Rita - Serviços gerais)*

*"... Perguntei pra minha filha, se ela já tinha ouvido falar em Portinari e já fui explicando pra ela sua biografia que aprendi aqui na creche. Por coincidência, ela estava estudando o assunto por causa de um trabalho da escola, daí pudemos conversar sobre o assunto e aprender mais".(Rita - Serviços gerais)*

*"... Ao pegar o metrô, ouvi várias crianças do Colégio Militar falando sobre Portinari. Daí, falei que também tinha aprendido muito sobre Portinari no meu trabalho, então fomos conversando sobre Portinari a viagem inteira, foi ótimo, me senti uma estudante no meio daquelas crianças!" (Vera - Cozinheira)*

*"... Eu estava esperando a visita de Portinari.*



*Pensei que ele estava vivo!” (Índia - Serviços gerais)*

*“... Adorei ser entrevistada pelas crianças. Parecia que estava revivendo minha infância”. (Índia - Serviços gerais)*

*“... Ficamos bastante emocionadas de ver como é possível fazer tanta coisa, com crianças tão pequenas! Gostaríamos que a nossa visita fosse o começo de um espaço de formação in loco. Aprendemos muito mais em momentos como este!” (Professora Izabel Vasconcelos - Creche Sementinha do Skaylab)*

Todos esses depoimentos nos deixam muito felizes e podemos ter certeza de que momentos como estes terão que estar sempre presentes no nosso cotidiano, assegurado pelo nosso projeto político pedagógico.

Ficamos felizes em saber que o nosso trabalho pôde entrelaçar e contagiar tanta gente! Temos certeza de que esse projeto contribuiu de modo significativo nas construções de várias competências, tais como:

- “Comunicar-se adequadamente com o grupo;
- Ouvir com atenção e respeitar a fala do outro;
- Ouvir uma história e ser capaz de (re) contá-la, dar um, final diferente para ela ou criar outra;
- Construir imagens com finalidade comunicativa;
- Expressar idéias e sentimentos ao interagir, ler e interpretar objetos e obras de arte assim como manifestações artístico-culturais e;
- Respeitar as produções artísticas, pessoais e de diferentes autores e preservar o patrimônio artístico cultural reconhecendo seus valores, dentre outras competências.”



Construindo competências 2002 – SE/  
Prefeitura do Recife).

A culminância dos trabalhos foi também outro momento de aprendizagem, onde recebemos várias escolas da comunidade para socializar nossas descobertas.

Adoramos, pois trabalhar com este projeto e também gostamos da receptividade dos funcionários e dos pais que participaram da oficina por nós promovida, criando um vínculo de respeito e co-autoria no trabalho desenvolvido, legitimando a articulação entre creche-família-comunidade.

**Projeto desenhar é conhecer: as linhas na arquitetura da cidade do Recife**

**Professoras Cláudia de Sena Sales Barbosa e Ana Paula Buarque**

## **Escola Municipal Professor Nilo Pereira**

A criança quando desenha confirma a sua capacidade de compreensão de mundo e por meio do seu desenho, do traço que lhe é próprio, ela conta uma história: “o desenho fala, chega mesmo a ser uma espécie de escritura, uma caligrafia” (Mário de Andrade). Desse modo, legitimamos o desenho como linguagem, expressão e conhecimento.

Desenhar é conhecer, é apropriar-se, conforme diz Edith Derdyk (1985), o desenho também é brincar e brincar faz parte do universo infantil. Portanto, buscamos, por meio dessa linha de pensamento, fundamentar nossas ações e proporcionar às crianças comunicar suas idéias por meio do desenho, utilizando a linha gráfica como ponto de partida para um universo de possibilidades criadoras.

Assim, a idéia principal que norteou o nosso trabalho foi ampliar a visão dos alunos dos grupos IV e V de Educação Infantil, quanto as linhas presentes na arquitetura da cidade do Recife, para que eles pudessem explorar os detalhes no espaço que os rodeia e formar desenhos variados.

Nesse estudo, percebemos o interesse das crianças pelas construções antigas, vistas em fotos, quando então, conversamos em grupo sobre a cidade do Recife. Desse modo, passamos a elaborar um projeto que proporcionasse o estudo das linhas nas construções antigas da cidade.

Nesse sentido, as diferentes formas que compõem a arquitetura da cidade do Recife, as construções antigas de séculos passados, “O Recife Antigo”, suas casas, pontes, igrejas e prédios, foram exploradas por meio de passeios e outras atividades, tais como pesquisa via internet, biblioteca da escola, coleta de figuras de construções diversas trazidas pelas crianças e por nós professores e estudo do material recolhido.

Para elaboração dos desenhos iniciais, fizemos o estudo dos artistas Volpi e Mondrian, investigando a forma como os artistas utilizavam a linha para formar os seus desenhos e pinturas. Nesta ocasião, as crianças, construíram desenhos utilizando o “paint” como recurso. Fizeram também, um estudo sobre as linhas e uma releitura sobre os trabalhos dos artistas.

Aos poucos, fomos organizando o conhecimento sobre as diferenças existentes na arquitetura da nossa cidade, tendo como principal objeto de estudo “a linha”, elemento compositivo na paisagem e na arquitetura, possibilitando aos alunos, a observação dos seus diferentes tipos, como também relacionando sua presença no passado e no presente.

Após os estudos da linha física e gráfica, conversas em roda e diversos desenhos. Elaboramos um passeio pelo centro histórico de nossa cidade, onde as crianças participaram ativamente na construção do roteiro deste passeio: definimos em grupo os locais onde íamos parar, estudamos cada edificação por meio da leitura de imagens e resumo

histórico do local.

Durante o passeio, exploramos todos os detalhes que compõem a nossa cidade, as suas diferenças, o novo e o antigo, as diversidades de linhas na construção do moderno e do antigo e os diversos tipos de construções. Fizemos paradas em alguns lugares, tais como a Praça da República, conhecemos o Palácio do Campo das Princesas, o Teatro de Santa Isabel, a Torre Malakoff com o seu relógio e janelas, a rua do Bom Jesus, o Tribunal de Justiça. Esse espaço foi palco de grandes interferências das crianças: as formas geométricas existentes, a exuberância e grandiosidade dos prédios antigos. A rua da Aurora tão festejada pelas crianças, o colorido do casario, os telhados do bairro de São José formando triângulos, pirâmides, também foram muito bem explorados pelo grupo.



A necessidade da preservação desses locais foi enfatizada em nossos estudos e observados pelas crianças, que fizeram bons comentários sobre a falta de conservação de algumas edificações. Nada escapou ao olhar de nossos pequenos pesquisadores!

Nossas descobertas foram transformadas em registros escritos, fotográficos, desenhos e pinturas.

Percebemos que as crianças descobriram um Recife, ecleticamente inigualável, cheio de grandes e maravilhosas descobertas! Passamos a viver e conviver numa cidade única, cheia de surpresas, e que devemos preservá-la. Ampliamos a visão de mundo, a visão quanto ao uso das linhas no papel na construção do desenho, ampliando a possibilidade de colocar o seu sonho transformado em linhas retas, curvas, mistas no que quiser.



As crianças demonstraram competência nas criações elaboradas, que culminaram numa apresentação na feira de conhecimentos da nossa escola, onde os trabalhos e as descobertas foram socializadas com a comunidade escolar e com os pais.

Utilizamos o desenho das crianças como suporte para a comunicação dos seus saberes acerca dos conceitos trabalhados. O desenho, uma das formas de registro da criança na Educação Infantil, deu suporte para a construção de aprendizagens.

Concluindo, fica em nós a certeza de que as idéias construídas durante todo o processo de ensino e aprendizagem ajudaram na construção da própria individualidade, respeito à criação do colega, res-

peito às diferenças e a valorização do material construído individual e coletivamente. E que o novo nem sempre vem substituir o antigo, mas, agregar-se a ele na construção da nossa história.

## 7. Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Theodora M.M. *Quem canta seus males espanta*. São Paulo: Caramelo; 1998. 2 v.
- AQUINO, Socorro B. *Lendas e parlendas: a fantasia e a rima no processo de leiturização de crianças pequenas*. Recife: FAFIRE, 2002. (Monografia).
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio: LTC, 1978.
- ATZINGEN, Maria Cristina Von. *História do brinquedo: para as crianças conhecerem e os adultos se lembrarem*. São Paulo: Alegro, 2001.
- BARQUETA, Clélia. *O mar não tá pra peixe*. Recife: Bagaço, 1996.
- BRASIL, Ministério da educação e do desporto. *Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais*. Brasília, DF, 1997.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de educação fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF, 1998.
- CABRINE, Conceição. *Ensino de história: revisão urgente*. São Paulo: EDUC, 2000.
- CASTORINA, J.A. et al. *Piaget e Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1997.
- CASTRO, Josué de. A cidade. In: DOCUMENTÁRIO do Nordeste. São Paulo: Brasiliense, 1957.
- COLL, C. Aprendizagem e desenvolvimento: a concepção genética – cognitiva da aprendizagem. In: \_\_\_\_\_. PALACIOS, J.; MARCHESI A. *O desenvolvimento psicológico e educação*. São Paulo: Artes Médicas, ano. p. 114-120.
- COLL, C. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- CRAID, Carmem; Gladis E. Kaerther. *Educação infantil, pra quê te quero?* São Paulo: ArtMed, 1998.
- DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho*. São Paulo: Spi-one, 1985.
- DEWEY, J. *Democracia e educação: breve tratado de filosofia de educação* 2. ed. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1952.
- FRANÇA, Eliard. *Na roça!* São Paulo: Ática, 1992.



FRANÇA, Mary. *Dia e noite*. São Paulo: Ática, 2003.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1988.

GOMES, Lenice. *Ra, ré, ri, ro, rua*. Recife: Bagaço, 1994.

\_\_\_\_\_. Lenice. *Viva eu, via tu via o rabo do tatu*. Recife: Bagaço, 2003.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KAUFMAN, Ana María ; RODRÍGUEZ, María Elena. Trad. Inajara Rodrigues. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.

LEITE, L.H.A. *Pedagogia de projetos. Construir notícias*, Recife, ano 2, n.9, mar./abr.2003.

LIMA, Adriana Flávia Santos de Oliveira. *Pré-escolar e alfabetização: uma proposta baseada em Paulo Freire e J. Piaget*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

LIMA, Edmilson. *Pata aqui, pata acolá...* Recife: Bagaço, 1996.

LOUREIRO, Leila Maria Lopes (Org.). *Álbum cultural do Recife*. Recife: DEBJA/SE/PCR, 1998.

MAIA, Vitor. *Seres encantados*. Ilustração Ricardo Paonessa. São Paulo: DCL, 1998.

MEDEIROS, E. B. *Brincadeiras e brinquedos como manifestação cultural*. 1990. (Cadernos do E.D.M, Comunicações e debates).

MIRANDA, Cláudia. *Língua Portuguesa*. São Paulo: Ática, 2001 (Pensar e viver).

MIRANDA, Elvira Glória Drummond. *Ouvir e criar: iniciação musical*. Fortaleza: 1988. v. 1.

MIRANDA, Sônia. *Pra boi dormir*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. *O espaço do desenho: educação do educador*. São Paulo: Loyola, 1984.

OLIVEIRA, M.K. Vygostsky. *Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

OTT, William Robert. *Ensinando crítica nos museus*. In: BARBOSA, Ana Mae. *Arte educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.

PEDROSA, Sebastião.  
*Aprendendo a ver arte com imagens de Eckhout.* 2002.



Rua da Aurora



da Releitura de Volpi

PERRENOUD, Philippe.  
*Construir as competências des-  
de* escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. *Dez novas competências para ensinar.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PILLAR, Analice Dutra. A educação do olhar no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) *Inquietação e mudanças no ensino da arte.* São Paulo: Cortez 2002.

PRIOLLI, Maria Luisa de Mattos. *Princípios básicos da música para a juventude.* 15. ed. Rio de Janeiro: Casa oliveira de músicas, 1977. v.1.

Projeto peixe boi. Disponível em: <<http://www.projetopeixeboi.org.br>> Acesso em: set. 2002.

RECIFE. Secretaria de Educação. *Proposta pedagógica da rede municipal de Recife: Construindo competências.* Recife, 2002.

ROSA, Nereide Schilaro Santa. *Cândido Portinari.* São Paulo: Moderna, 1999.

SAMPAIO, Tânia Maria; MORAIS, Maria Socorro Vieira de; FERREIRA, Geraldo (Org.) *Cantigas de roda.* Recife: Prefeitura da Cidade do Recife. Secretaria de Educação e Cultura, 1995.

SANTRA, Rosa Nereida Shilaro. *Brinquedos e brincadeiras.* São Paulo: Moderna, 2001. (Coleção artes e raízes).

SIQUEIRA, Jeane. *Frevolina.* Recife: Bagaço, 1993.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura.* 6. ed. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, Nilton Marques de (Ed.); SOBRINHO, Oswaldo Biancardi; SCHERER, Vânia. *Ciranda Cirandinha* . 6. ed. São Paulo: Editora Criança Feliz, 2000. (Coleção criança feliz, sucessos da música infantil, v.6).

THISTEWOOD, David. Estudos críticos: museus de arte contemporânea e a relevância social. In: BARBOSA, Ana Mae. *Arte educação: leitura no subsolo.* São Paulo: Cortez, 1997.

TRZMIELINA, Nadine. *Ângelo Bonito.* São Paulo: Callis, 1997.

## 8. Anexo

## **Anexo I**

### **Sugestões de algumas obras musicais para o acervo da Educação Infantil**

Arca de Noé 1 e 2, Toquinho e Vinícius (Polygram).  
Baile do menino Deus/bandeira de São João /Alequim, Ronaldo Brito e Antônio Madureira.  
Brincadeiras de roda, histórias e canções, Antonio Nóbrega e outros artistas.  
Canção dos direitos da criança, Toquinho e Elifas Andreatto.  
Canções das crianças do Brasil (Palavra cantada).  
Canções de brincar, Sandra Peres e Paulo Tatit (Palavra cantada).  
Casa de brinquedos, Toquinho.  
Castelo ratimbum (vídeo cultura).  
Coleção happy baby, músicas clássicas para crianças.  
Concerto para uma voz, Saint Preux.  
Corazón andino( Movie play ).  
Cordas brasileiras (Movie play).  
Doce harmonia, Nando Cordel.  
Dois a dois, Grupo rodapião, Miguel Queiroz e Eugênio Tadeu (Palavra cantada).  
Histórias gudórias (Palavra cantada).  
Madeira que cupim não rói, Antônio Nóbrega.  
Mil pássaros, sete histórias, Ruth Rocha (Palavra cantada)  
Na pancada do ganzá, Antônio Nóbrega  
Os saltimbancos, Chico Buarque (Polygram)  
Pernambuco falando para o mundo, Antônio Nóbrega.  
Quem canta seus males espanta, vol. 1 e 2 (livro e cd)  
Ratimbum ( Eldorado).

## **Anexo II - Jornalzinho do Berardo**









# Jornalzinho do Berardo

ANO 11 - 25 ANOS DE 1983 - Edição 101

Ano I - Número 1

Essa semana de volta com o trabalho planejado e de acordo com o horário. Desde que não seja de mais horas para ocupar os horários da escola Municipal que se fixaram, mas por conta de horas que faltavam de faltas.

Na semana a professora de Educação Infantil e de Educação de Jovens e Adultos estão trabalhando em sua sala de aula, trabalhando, trabalhando, um pouco que trabalham, que mais de horas e faltas, um pouco de que na semana de volta a Escola "Colégio é Vida", porque, a uma semana, mais uma a semana, mais uma.

Esperamos que gostem do nosso trabalho.

## 12 DE OUTUBRO DIA DA CIDADANIA



ESCOLA MUNICIPAL COLÉGIO É VIDA

### PROCURA VAGA DE SEU

A Escola Municipal São do Berardo, através do Conselho Municipal de Educação "Colégio é Vida" está buscando para o período de 1983 e 1984 em duas ou menos de horas para ocupar nos horários, desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O nome do candidato será o nome de uma pessoa da família para quem a vaga. O nome do candidato é o nome de uma pessoa.

O nome do candidato de qual se inscreverá e o nome, incluindo um nome de uma ou mais de horas para ocupar nos horários, desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esperamos que gostem do nosso trabalho.

O Projeto de uma semana de trabalho planejado e de acordo com o horário, desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esperamos que gostem do nosso trabalho.

Esperamos que gostem do nosso trabalho e de acordo com o horário, desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esperamos que gostem do nosso trabalho.

Podemos registrar, ainda, através de desenhos e textos, como surgem a cidade de Porto:



Os desenhos foram produzidos em 1997 durante o Projeto "Cidade e Eu" (2002).



O desenho foi produzido durante o Projeto "Cidade e Eu" (2002).

#### As ideias das crianças

“A cidade que queremos seria um lugar. As pessoas não são as pessoas e trabalham para não pagar tax na cidade e no carro”.

“Não quer ter aquela igreja, não quer aquela igreja, queremos a igreja para dentro e também aquela praça”.

“As pessoas não vão trabalhar na cidade as pessoas não vão trabalhar e não trabalham nenhuma”.

“As pessoas não vão ter uma cidade sem isso e aquilo”.

Os desenhos foram produzidos em 2002.

#### As ideias das professoras

“Queremos uma cidade

com árvores

e brinquedos (e eu)

queremos uma cidade

sem escola,

e sem crianças.

Queremos uma cidade

com brinquedos sem pessoas

e sem crianças.

Queremos uma cidade

sem mais escola.

Em uma situação sem escola

queremos uma cidade

com escola e brinquedos

e sem crianças.

Queremos uma cidade sem escola e sem

crianças (desenho de uma criança)



O desenho foi produzido durante o Projeto "Cidade e Eu" (2002).

# TOMA CUIDADO TEU BOLSINHO À ESCOLA!

## Atenção!

Compreenda os direitos de sua família referente aos R\$ 300,00, desde de 1º dia de 1º mês A 4º mês das crianças matriculadas no P.A. Criança de Escola Municipal São do Socorro. Confira abaixo:

**Atendimento do Estado (Lilly) - Criança de 1ª e 2ª classes**  
Atendimento do Estado (Lilly) - Criança de 3ª e 4ª classes  
**At. Social e transporte de 1ª a 4ª classes**  
At. Social (Lilly) - 1ª e 2ª classes  
At. Social (Lilly) - 3ª e 4ª classes  
**At. Social (Lilly) - 1ª a 4ª classes**  
At. Social (Lilly) - 1ª a 4ª classes

## DIREITOS E DEVERES

Quando a família ou o aluno não comparece a Escola "Criança de Escola", as instituições e os alunos não recebem mais o quanto lhe deveria e devem de acordo. Não são devidos, muitas vezes, os valores devidos, mas não há o direito de não receber o dinheiro das crianças de matrícula regular e regular. A seguir estão alguns desses princípios.

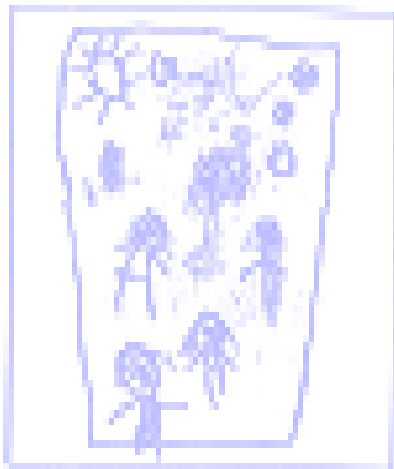


Ilustração de uma criança com vários braços e mãos.

### DEVERES

- Não comparecer
- Não estudar
- Não trazer os livros
- Não trazer o material
- Não estudar
- Não estudar
- Não trazer livros
- Não trazer livros
- Não trazer livros
- Não trazer livros

### DIREITOS

- Respeito a professora
- Respeito a professora
- Respeito a escola
- Não trazer os livros
- Aprender a ler e escrever
- Aprender a ler e escrever
- Aprender a ler e escrever
- Aprender a ler e escrever
- Aprender a ler e escrever
- Aprender a ler e escrever
- Aprender a ler e escrever

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

## SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

**Atividade**

1. O trabalho desenvolvido
2. Como se deu o processo
3. Foi fácil para os
4. Os desafios
5. Os recursos
6. Os resultados
7. Os aprendizados
8. Os encaminhamentos
9. Não sei...

**Resumo**

1. Conhecer o tema de discussão
2. Ler
3. Falar ao lado das crianças
4. Ler com elas no texto
5. Não ler
6. Responder as crianças
7. Não ler com elas
8. Responder as crianças
9. Responder as crianças

Elaboração de Erika, 2011.

**A VISTA DA TORMENTA DAS CRIANÇAS**

Os adultos vivem as crianças de maneira diferente do jeito de elas quando a Tormenta da Visibilidade acontece no nosso Estado para apresentar uma pauta e conversar com elas sobre o cotidiano de pessoas que vivem em condições precárias e inseguras.

Mas é que não são os adultos que vivem assim, não é assim que se quer viver. É o ser criança a ser protegido e cuidado para não sofrer.

**Resumo da discussão: TORMENTA DAS CRIANÇAS**

- Eu quero não sofrer para não ser de jeito de criança.
- Não quero sofrer no trabalho, quero estudar e aprender as coisas.
- Eu quero não sofrer na escola, quero estudar e aprender as coisas.
- Eu quero estudar e aprender as coisas, não quero sofrer.
- Eu quero estudar e aprender as coisas, não quero sofrer.

- Eu quero não sofrer de jeito, de jeito de não ser criança, de não ser criança, de não ser criança, de não ser criança, de não ser criança, de não ser criança, de não ser criança, de não ser criança, de não ser criança.

**Atividade com as crianças: T.O.R.M.E.N.T.A.**

Não podemos esquecer que, de fato, de manhã e depois da segunda escola (Escola e um pouco da escola) acontece presença na escola para diminuir mais a tensão. As crianças apresentam mais energia e vontade de participar com o mundo depois.

**Uma das discussões: TORMENTA DAS**

**“Eu quero estudar,  
criança quer a quê?  
Criança quer estudar,  
criança quer viver.”**

**RODRIGO**