

Questão 01

Vemos no relato de Madalena Freire que ela utiliza como disparador de sua atividade o desejo das próprias crianças ("as crianças pediam que eu guardasse"), ao mesmo tempo que cria determinada alteração ("pus todas as lancheiras em cima da nova toalha e fiz uma trouva") para aguçar a curiosidade delas. Além disso, no decorrer do trabalho, houve uma mudança de prática e de significação, em virtude da resposta concedida pelas crianças ao que lhe foi apresentado ("Desde esse dia, o saco perdeu seu sentido, seu significado, e a trouva passou a apresentar a hora do parque").

Identificamos, nesse episódio, os pressupostos de Maria Carmen Barbosa acerca do emprego das rotinas na educação infantil. Em sua obra *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*, a autora esclarece que as rotinas são importantes no cotidiano da educação infantil porque dão segurança à criança (permitem que ela se situe no tempo e no espaço) e ajudam-na a formar hábitos. No entanto, ainda conforme a autora, essas rotinas precisam ser flexíveis, para que não se tornem mecânicas nem sem significado para as crianças. Além disso, e sobretudo, as rotinas precisam partir do interesse das crianças. A autora destaca ainda que as rotinas atuam como uma ferramenta de trabalho pedagógico do professor e evidenciam a concepção de educação, de criança, de infância, de ensino da instituição que as emprega, pois deixam claro o modo como esperam que as crianças se relacionem entre si, com os adultos e com o espaço que ocupam. Com relação ao espaço, Barbosa afirma que ele é um outro educador, pois o modo como é organizado determina as relações e ações que serão travadas ali pelas crianças, influenciando de modos diferenciados sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

A rotina atela-se o planejamento, pois também ele é um instrumento de trabalho do professor, deve partir do desejo das crianças e precisa ser flexível.

Ao traçar determinado planejamento, é importante que o professor conheça as especificidades de seus alunos (seus interesses) e as características inerentes ao momento atual de seu desenvolvi-

Continuação da Questão 01

mentos) e saiba o que pretende com aquilo. Ou seja, o professor precisa considerar "a adequação das experiências do ponto de vista do avanço das crianças" e "a coerência e a articulação das atividades" (in 'O trabalho do professor na educação infantil', p. 38, organização de Zilma Ramos de Oliveira e outros).

Com relação à ~~pl~~ flexibilidade, é preciso que o professor entenda a natureza do planejamento. Ele não pode ser, de modo algum, uma camisa de força, mas, sim, um indicativo de um caminho a ser seguido (e, como indicativo, é algo que permite mudanças de rota). Planejar auxilia o professor a fugir do espontaneísmo, mas é importante como apoio, para que se vislumbrem as possibilidades de uma ação educativa. O planejamento "não é uma prescrição linear, principalmente porque só se concretiza num tempo e espaço mediado pelas crianças e suas culturas" (in Infâncias - cidades, escolas amigas das crianças, organização de Euclides Fedin e outros).

Ter em mente a flexibilidade do planejamento implica considerar um currículo em movimento. Significa, conforme afirma Barbosa (idem), questionar as rotinas cristalizadas, saber suas razões e origens, para subvertê-las e não engessar professores nem alunos. Tal flexibilidade significa, também, contar com a participação das crianças em todas as etapas do trabalho a ser desenvolvido.

Esse item (participação das crianças) merece um pouco mais de atenção. Tanto o planejamento quanto as rotinas evidenciam uma concepção de sujeito. Que sujeito é este com o qual trabalhamos e que queremos formar? Toda prática pedagógica se baseia em determinada concepção de criança, infância, educação. A participação ativa da criança só será de fato propiciada por uma concepção que compartilhe a ideia de criança competente, que entenda essa criança - conforme postula a Sociologia da Infância - como sujeito de direitos, ator social e produtor de cultura. Uma ~~com~~ concepção não adultocêntrica que considere a heterogeneidade de diversas infâncias e crianças e, também, suas alteridades. Estar

Continuação da Questão 01

cientes desses pressupostos e saber que as rotinas, espelhadas nos planejamentos, formam a subjetividade do sujeito, ajuda o professor a decidir qual prática seguir em busca da formação de sujeitos autônomos.

Ainda quanto ao planejamento, cabe lembrar que ele nos oferece consciência de novos propósitos e dos meios de que dispomos para alcançá-los. Como ele requer constante reflexão e replanejamento da prática do professor, necessita, de modo imprescindível, de apurado suporte teórico. Tal suporte ajuda o professor a fugir de achismos e a justificar, ou pelo menos amparar, cientificamente sua prática.

Diante disso, ficam claras as implicações da rotina e do planejamento para a prática pedagógica. Para o professor, será em parte para orientar o trabalho realizado e refletir sobre ele. Para as crianças, desde que partam de seus desejos e contem com sua participação, propiciam uma aprendizagem efetiva, porque repleta de significado. Esta é a questão principal que deve permear as práticas pedagógicas, tanto para alunos quanto para professores: significar. Para isso é preciso respeitar as necessidades de ambos (aluno e professor) e fugir de práticas repetitivas, mecânicas e homogêneas. É preciso que "a paixão de conhecer o mundo" que as crianças têm seja compartilhada pelo professor!

Questão 02

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil elegem as interações e a brincadeira como eixos estruturantes da educação infantil porque tanto o brincar como a interação social são essenciais para o desenvolvimento humano.

O brincar constitui o modo próprio de ação da criança no mundo. Por meio do brincar, a criança elabora a si mesma e ao contexto em que vive. Ao assumir o papel do outro, por exemplo, começa a se dar conta dos diferentes papéis sociais existentes em seu grupo e aprende, também, a perceber determinada situação sob diferentes pontos de vista. Nas brincadeiras de faz de conta, exerce sua capacidade de representações, o que a ajuda a efetuar leituras não convencionais de mundo, a atribuir significados e sentidos a suas experiências e a construir sua autonomia. Ou seja, por meio da brincadeira, a criança aprende, se constitui, se expressa e significa o mundo em que vive. Além disso, o brincar "aciona e desenvolve processos psicológicos (particularmente a memória e a capacidade de pensar elementos com diferentes linguagens)" (Zilma Ramos de Oliveira, in Educação infantil: fundamentos e métodos, p. 235).

Podemos dizer, então, que a brincadeira é a linguagem própria da criança. Nesse sentido, cabe pensarmos na dimensão do termo "linguagem". Este não se restringe à linguagem verbal nem à aquisição de um código escrito, é algo muito maior do que isso, constitutivo do ser humano. Segundo o linguista Pierce, a linguagem ultrapassa o oral e o escrito, sendo toda relação e produção advinda do funcionamento humano. A linguagem é algo inerente à espécie humana e por meio dela se dão suas interações, manifestações e expressões culturais. Para exemplificar isso, podemos pensar num bebê recém-nascido. Ele ainda não adquiriu a linguagem verbal sequer, mas possui plena capacidade de interagir com seus cuidadores e seu entorno por meio de uma linguagem que lhe é própria, como o choro, o balbucio e as expressões faciais.

Ainda ^{sobre} a linguagem, cabe citar as considerações de Vygotsky. De acordo com ele, o ser humano se constitui a partir da linguagem; o homem é um ser histórico porque é um ser de linguagem e esta também muda ao longo do tempo. De-

Continuação da Questão 02

pensar de uma perspectiva sócio-histórica (interacionista) de desenvolvimento, Vygotsky postula a relação da afetividade, da linguagem e da cognição com as práticas sociais. Para ele, a dimensão mais importante do desenvolvimento de uma pessoa é a social; ou seja, é por meio da relação que estabelece com seu meio social e cultural (do modo como age sobre ele e como é afetado por ele) que o ser humano se desenvolve. Assim, a constituição do pensamento e da subjetividade não é um processo inato, mas, sim, cultural, e se dá graças ao uso de signos e de instrumentos elaborados pela humanidade em certo contexto social. Em seu desenvolvimento, ao interagir com outras pessoas, a criança se apropria de elementos já presentes em sua cultura, modificando-os e criando outros elementos. É por meio de sua relação com o outro que a criança começa a significar e nomear o que faz e o que vê. Conforme Zilma Ramos de Oliveira, "os signos não são criados pelo sujeito, mas o sujeito se apropria deles desde o nascimento, em sua relação com parceiros mais experientes que emprestam significações a suas ações realizadas em conjunto. As interações adulto-criança criam 'sistemas partilhados de consciência'. Por isso, para Vygotsky, toda função psicológica superior manifesta-se, primeiro, em uma situação interpessoal e, depois, em uma situação intrapessoal. Com isso, formas de memorizar, perceber, solucionar problemas, geradas na coletividade, convertem-se em funções do indivíduo" (idem, p. 132). Vemos, portanto, que a linguagem, além de fornecer conceitos, fornece também formas de organização do real e do pensamento.

Por tudo isso é tão importante que a criança tenha contato, na educação ~~in~~ infantil, com as múltiplas linguagens; não só com a verbal e a escrita, mas, também, com a plástica, a musical, a cênica, a gestual etc. Deste modo, a visão de mundo da criança será expandida, ela conhecerá mais possibilidades de se expressar de acordo com o contexto em que estiver inserida e terá até mais subsídios para sua alfabetização. Tal prática, de familiarizar as crianças com diferentes manifestações da linguagem, está de acordo com os princípios

Continuação da Questão 02

estéticos seguidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, os quais se referem a "sensibilidade, criatividade, ludicidade, liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais" (Artigo 6º).

