

O currículo na Educação Infantil: as relações da criança com os saberes e conhecimentos da natureza e da cultura *

Fátima Salles e Vitória Faria

Pressupostos e concepções norteadoras

Neste capítulo discutiremos as múltiplas possibilidades de descoberta, apropriação, transformação e produção de conhecimentos pelas crianças em uma Instituição de Educação Infantil, trazendo elementos que possam subsidiar a construção de um currículo, no processo de elaboração da Proposta Pedagógica.

Na nossa discussão, partiremos da premissa de que a criança é sujeito sócio-histórico-cultural, cidadão de direitos e, simultaneamente, um ser da natureza que tem especificidades no seu desenvolvimento, determinadas pela interação entre aspectos biológicos e culturais, que geram necessidades também específicas.

O que significa considerar a criança como sujeito?

Considerar a criança como **sujeito** é levar em conta, nas relações que com ela estabelecemos, que ela tem desejos, ideias, opiniões, capacidade de decidir, de criar, de inventar, que se manifestam, desde cedo, nos seus movimentos, nas suas expressões, no seu olhar, nas suas vocalizações, na sua fala. É considerar, portanto, que essas relações sempre têm dois lados— de um lado o adulto e do outro a criança. São, portanto, relações dialógicas — **entre** o adulto e a criança — que possibilitam a constituição da subjetividade da criança como também contribuindo na contínua constituição do adulto como sujeito.

Ao juntarmos ao substantivo **sujeito** os adjetivos **sócio, histórico e cultural**, estamos afirmando que desejos, vontades, opiniões, capacidade de decidir, maneiras de pensar, de se expressar e as formas de compreender o mundo são construídas **historicamente na cultura do meio social em que vive a criança**. Significa dizer que cada ser humano que chega ao mundo traz consigo a história da humanidade e da cultura, erguida ao longo de muitos séculos.

Além disso, a criança constrói uma história pessoal, que vai se fazendo na cultura familiar e que se define em função da classe social de sua família, do espaço geográfico que habita, do seu sexo, de seu pertencimento étnico-racial, das especificidades de seu desenvolvimento e das vivências socioculturais que têm em função desses fatores. Sua história se constrói também com seus pares, produzindo e partilhando uma cultura da infância, constituída por ideias, valores, códigos próprios, formas específicas de compreensão da realidade, que lhe permitem não apenas reproduzir o mundo adulto, mas ressignificá-lo e reinventá-lo.

Quando afirmamos que a criança é um **cidadão de direitos**, estamos considerando que, independentemente de sua história, de sua origem, de sua cultura e do meio social em que vive, lhe foram garantidos legalmente direitos inalienáveis, que são iguais para todas as crianças.

Ao considerarmos a criança um **ser da natureza**, recuperamos a dimensão biológica da espécie humana. Ao mesmo tempo, estamos dizendo que não vivemos sós no planeta Terra, que o compartilhamos com numerosas outras espécies das quais dependemos para continuar existindo. As crianças, sendo parte dessa natureza, devem conhecer e conviver harmoniosamente com os demais elementos que dela fazem parte, aprendendo a respeitar, conservar e preservar seus bens.

*Trecho retirado do 2º capítulo do livro “Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica” de Fátima Salles e Vitória Faria Editora Ática, 2012, 2ª edição (no prelo).

Por outro lado, consideram-se **especificidades do desenvolvimento da criança**¹ “as características que as diferenciam das pessoas em outras fases da vida. São as marcas preponderantes e os meios pelos quais elas operam sobre a realidade no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. O modo como as especificidades dessa fase da vida são compreendidas relaciona-se aos aspectos da cultura, variando de uma sociedade para outra. E tais especificidades devem nortear a seleção e organização intencional das experiências culturais nos currículos das IEI.

Hoje, na sociedade contemporânea, considera-se o período compreendido entre zero e seis anos como um dos momentos mais importantes e significativos do desenvolvimento humano. Um aspecto que ressalta essa importância da infância, embora esteja presente por toda vida, é a **plasticidade cerebral**. “Plasticidade é a possibilidade de formação de conexões entre neurônios a partir das sinapses” (LIMA, 2008, p. 24). Na infância as conexões entre os neurônios são mais intensas, mais rápidas e em maior quantidade. Falar, então, da plasticidade cerebral como especificidade do desenvolvimento das crianças pequenas implica em dizer que, nessa fase da vida, elas têm uma grande possibilidade de aprender, maior que em qualquer outro momento da sua vida.

A grande plasticidade do cérebro nessa fase da vida possibilita que as crianças saiam de um estado de absoluta heteronomia ao nascer, para a progressiva conquista da **autonomia** física, intelectual, emocional e moral. Nesse sentido, a partir das experiências vivenciadas no cotidiano, mediadas por outros sujeitos da cultura, as crianças vão progressivamente ampliando suas possibilidades de se deslocar, de fazer movimentos mais precisos, de se auto-cuidar, de explorar o mundo e de agir sobre ele, de se comunicar, de interagir, de compreender, de resolver problemas, de refletir, de julgar, de decidir.

A autonomia física é conquistada, nesse momento da vida, pelo intenso **desenvolvimento físico e motor**, que é marcado por sucessivas transformações, as quais indicam o crescimento das crianças. Ao mesmo tempo em que se encontram em crescimento, elas estão construindo o conhecimento sobre o próprio corpo e tomando consciência dele. Por meio das experiências que vão vivenciando, as crianças vão conhecendo seu corpo e passam progressivamente a percebê-lo em sua totalidade, construindo, dessa maneira, as possibilidades de interação com o meio.

A partir da necessidade de construir significados em relação ao seu corpo e de explorar o mundo, as crianças vão estruturando movimentos, aprendendo sobre como manter sua integridade, estabelecendo relações com o ambiente e com as outras pessoas. A partir deste exercício, elas vão percebendo seus limites, possibilidades e construindo sua independência para se movimentar, expressar-se e para cuidar de si mesma.

O corpo é, para a criança, objeto de conhecimento e instrumento de exploração e apropriação do mundo e ela o faz a partir dos movimentos, utilizando múltiplas linguagens, em especial o brincar.

As especificidades do desenvolvimento físico e motor nesta faixa etária trazem a necessidade de propiciar às crianças experiências que lhes permitam se relacionar com o mundo e com os outros a partir de sua corporeidade.

Falar de corporeidade é também falar do **estabelecimento de laços afetivos e sociais**, pois o corpo é espaço de comunicação e expressão de sentimentos, de idéias, do pensamento. Antes mesmo de saber falar, os bebês interagem e estabelecem trocas,

¹ Extraído do Caderno 1 da coleção “Currículo da Educação Infantil de Contagem: Experiências, Saberes e Conhecimentos”, elaborado pela equipe de assessores da Secretaria Municipal de Educação, com a consultoria das autoras)

*Trecho retirado do 2º capítulo do livro “Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica” de Fátima Salles e Vitória Faria Editora Ática, 2012, 2ª edição (no prelo).

demonstrando, por meio da linguagem não verbal (gestos, olhares, atitudes), seus interesses e necessidades, fornecendo-nos pistas sobre suas demandas e seu desenvolvimento. O sorriso do bebê, por exemplo, é revelador do desenvolvimento do afeto e se constitui como uma resposta a outro ser humano, trazendo a idéia de satisfação, contentamento. Nesse sentido, nas interações estabelecidas com a criança, ao mesmo tempo em que damos significado às suas manifestações não verbais, cada gesto, cada atitude do outro é também por ela significado, acontecendo, assim, uma troca de significados entre sujeitos, por meio das manifestações corporais.

Os atos de **educação e cuidado** são, portanto, “situações privilegiadas de interação que envolvem afetos e significam para a criança oportunidades de socialização e aprendizagem das formas culturais de toque e de cuidado com o corpo” (LIMA, 2001, p. 11)

Nesse sentido, é importante que os profissionais da educação infantil se coloquem como sujeitos sensíveis e abertos para a construção dos laços afetivos, falando com as crianças, aconchegando-as, tocando-as, transmitindo-lhes segurança e carinho.

Este conjunto de posturas relaciona-se de maneira direta com a formação humana e é a sua base, pois diz do modo como se dão as interações entre os sujeitos e têm um papel fundamental na **constituição das identidades das crianças**. Assim, nas interações estabelecidas com o mundo, mediadas pelo outro, as crianças estão se descobrindo como sujeitos, identificando a si mesmas como seres humanos, como pertencentes a diferentes grupos, diferentes meios. Neste processo, elas vão se identificando com o outro e, ao mesmo tempo, diferenciando-se dos outros, percebendo as características que as tornam iguais às outras pessoas e aquelas que as tornam únicas. A formação da identidade está, assim, diretamente ligada à possibilidade de relacionar-se e de interagir com as pessoas, com a cultura e com o meio natural em seus diversos elementos.

Nesse sentido, é fundamental no processo de constituição da identidade pela criança, possibilitar experiências que contribuam para que ela se signifique como sujeito numa cultura. Fazem-no durante todo o tempo em que se relacionam com ela, seja por meio da fala, do toque, do olhar, dos gestos, das posturas, da escuta, da proposição de uma multiplicidade de experiências que permitem à criança se diferenciar e refletir sobre si mesma e sobre sua relação com os outros, com o meio e com a cultura. Nas relações que estabelecem com os outros, além de ampliar os laços afetivos e sociais, as crianças vão se apropriando de valores e formas éticas de se relacionar, desenvolvendo possibilidades de refletir e agir. Constroem, assim, progressivamente, sua **autonomia moral**, na perspectiva da conquista gradativa da capacidade de mobilizar saberes e conhecimentos de forma crítica, ativa, questionadora e reflexiva. Este conjunto de posturas é norteado pela consciência ao agir.

Para que, gradualmente, a criança possa construir essa autonomia, cabe ao profissional ser coerente em suas posturas, oferecendo-lhe referências e possibilitando-lhe experiências constantes de reflexão sobre suas ações, de forma a torná-la cada vez mais emponderada, protagonista de suas ações.

Um outro importante aspecto que se destaca como especificidade do desenvolvimento das crianças pequenas é a apropriação gradual das múltiplas **linguagens**, que são sistemas simbólicos construídos pelos homens para se expressarem e compartilharem significados no seu meio social. Assim, a partir das interações estabelecidas com outros sujeitos da cultura, elas desenvolvem a **função simbólica**, que é a capacidade especificamente humana de representar o mundo por meio de signos e

*Trecho retirado do 2º capítulo do livro “Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica” de Fátima Salles e Vitória Faria Editora Ática, 2012, 2ª edição (no prelo).

símbolos. Por meio dessa capacidade, as crianças passam a agir sobre o mundo não apenas por meio da ação física, mas também pela ação simbólica, representando objetos ou situações que estão ausentes. Nesse sentido, num processo determinado pela interação entre o cultural e o biológico, ocorrem, nesse período, transformações marcantes no desenvolvimento das crianças: de sujeitos que se comunicavam apenas por gestos e vocalizações sonoras, elas passam a compartilhar significados por meio de palavras-frase e chegam a construir narrativas mais estruturadas, por meio das quais conseguem falar do passado ou do futuro, além de estabelecerem relações causais entre os fatos; de movimentos difusos, as crianças vão se apropriando de gestos, posturas e ritmos próprios de sua cultura; de bebês que apenas exploravam seu corpo e as características físicas dos objetos, passam a transformar uma coisa em outra, usando a imaginação nas brincadeiras de faz-de-conta; de rabiscos involuntários, passam a representar suas idéias e sentimentos, cada vez de maneira mais estruturada, por meio do desenho ou de outras formas de linguagem plástica; se têm acesso ao mundo letrado, começam a se apropriar das funções sociais da linguagem escrita, de seus diversos gêneros textuais e de seu sistema de representação.

É necessário ressaltar, que uma importante marca desse período de vida das crianças é o desenvolvimento do **pensamento verbal**, que ocorre a partir de uma estreita relação entre linguagem e pensamento. Segundo Vygotsky, pensamento e linguagem têm origens diferentes, mas se interrelacionam no momento em que o pensamento se torna verbal e a linguagem racional. Isso significa que existe uma etapa pré-linguística do pensamento (uma inteligência prática, desprovida da linguagem, como, por exemplo, quando o bebê puxa a toalha da mesa para conseguir pegar o que está em cima) e uma etapa pré-intelectual da linguagem (uma linguagem emocional e comunicativa como o choro, o balbucio, o gesto, o olhar). Nos primeiros anos de vida, essas linhas se cruzam e a linguagem se faz intelectual e o pensamento verbal. Assim, a linguagem que se encontra no meio sócio-cultural é interiorizada pela criança e passa a expressar o seu pensamento, isto é, ela começa a pensar com palavras, construindo, progressivamente, os conceitos. Nas crianças pequenas com as quais trabalhamos na Educação Infantil, esses conceitos ainda guardam uma estreita relação com a experiência concreta, estando bastante colados aos objetos. Aos poucos, elas vão desenvolvendo a capacidade de generalização, mas as relações que estabelecem entre as coisas, na perspectiva de construir o conceito, são ainda casuais e muito ligadas à experiência prática (pseudoconceitos). Isto determina uma forma muito própria de essas crianças pensarem, que é expressa por meio da linguagem. Não podemos, portanto, falar de desenvolvimento da linguagem sem associarmos ao desenvolvimento do pensamento. A linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas também possibilidade de conceber idéias sobre a realidade, formar conceitos, categorias.

Se tivermos a clareza de que as interações sociais ocupam centralidade neste processo de construção da linguagem e do pensamento, temos o importante papel de selecionar e propiciar ricas e significativas experiências relativas às múltiplas linguagens num currículo de Educação Infantil. Precisamos, ao mesmo tempo, compreender a lógica do pensamento das crianças manifesta por meio dessas linguagens, para que possamos desafiá-las, no sentido de avançarem no patamar de sua lógica.

Desenvolvem-se também, de forma marcante nessa etapa da vida, outras funções psicológicas superiores, mediadas pela função simbólica e pelas interações sociais: a percepção, a atenção, a memória e a imaginação. Assim, as possibilidades de **percepção**, definidas inicialmente apenas pelas características do sistema sensorial

*Trecho retirado do 2º capítulo do livro “Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica” de Fátima Salles e Vitória Faria Editora Ática, 2012, 2ª edição (no prelo).

humano, passam, progressivamente, a ser mediadas pelos conceitos e significados culturalmente construídos. Isto significa que uma criança, de classe média urbana, quando olha para uma pizza, não tem apenas um estímulo visual de uma “coisa” que vai saciar sua fome, mas enxerga ali um alimento gostoso, feito de massa, molho, queijo e outros recheios, que vai lhe trazer um prazer específico ao ser comido. Da mesma forma, desenvolve-se a **atenção**, que, inicialmente pauta-se no aparato biológico e depois passa a ser controlada intencionalmente pelo uso das diferentes linguagens. A **memória** começa também a se formar já nos primeiros momentos de vida: quando, por exemplo, a mãe amamenta o bebê, ele percebe seu rosto, iniciando aí o exercício de identificar, memorizar e reconhecer a figura humana. Entretanto, a partir também da mediação simbólica, essa função vai se transformando, permitindo que, de forma deliberada, a criança recupere a lembrança de algo, utilizando algum signo ou instrumento. Já a **imaginação** se desenvolve nas crianças a partir das possibilidades de experimentar, conhecer e explorar elementos de seu entorno. É importante porque é a base sobre a qual se darão outras aprendizagens e como elemento de constituição da memória através das impressões, movimentos, sensações e vivências que gera. Por outro lado, mostra-se como recriação de elementos trazidos da memória, ou seja, memória e imaginação se retroalimentam.

As experiências culturais selecionadas para o currículo de uma IEI devem mobilizar a atenção e a percepção em suas variadas dimensões para que possam produzir memórias de longa duração, ou seja, aprendizagens. Devem também favorecer o desenvolvimento da imaginação, pois é por meio dessa capacidade que nos é possível resolver situações problema, superar perdas, criar novas possibilidades de atuação no mundo, exercitar o poder inventivo da espécie humana. A imaginação se constitui como mola propulsora do desenvolvimento da cultura e do conhecimento humano em todas as esferas (LIMA, 2001, p.23).”

Como ocorre o processo de apropriação e transformação do mundo pelas crianças?

Teremos como pressuposto, que orientará as nossas discussões, que as crianças nascem imersas em um mundo já estruturado, em uma cultura na qual vários conhecimentos e valores foram construídos e diversos instrumentos e procedimentos foram elaborados. As pessoas, os objetos, as coisas e os fenômenos do mundo natural e social já têm um nome, uma função, vários significados, construídos historicamente pelos sujeitos dessa cultura.

As crianças “chegantes” a esse mundo precisam adentrá-lo, inserir-se nele, constituindo-se progressivamente como sujeitos humanos, que partilham esses significados com os demais sujeitos de sua cultura (com os adultos ou com seus pares).

Elas se mostram ávidas por explorar esse mundo, na perspectiva de conhecê-lo, dele se apropriarem e terem possibilidade de transformá-lo, ressignificando-o. Isso se realiza por meio de suas formas específicas de se apropriar da realidade, inicialmente por meio da ação física (pegando, mordendo, apertando, cheirando, experimentando, saltando). Posteriormente, ao adquirirem a linguagem, acrescentam a esse tipo de exploração a ação simbólica (imitando, falando, perguntando, brincando, desenhando, modelando, imaginando).

Assim, considerando que estão adentrando o mundo, a curiosidade é uma característica bastante marcante nessas crianças e se manifesta de forma cada vez mais ampla, à medida que vão tendo contato com os vários sujeitos de sua cultura, em suas experiências e vivências do cotidiano.

*Trecho retirado do 2º capítulo do livro “Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica” de Fátima Salles e Vitória Faria Editora Ática, 2012, 2ª edição (no prelo).

Associadas à curiosidade, estão as atitudes de **exploração e experimentação** como estratégias para conhecerem e se familiarizarem com o que lhes é estranho, como forma de aprendizagem.

Utilizam, também, da **imitação e da repetição** como estratégias para se apropriarem desse mundo e não o fazem de maneira aleatória:

Através do uso dos sentidos, a criança observa e recorta o que percebe, no meio, para imitar. Há sempre uma escolha da criança para realizar este recorte. À escolha espontânea somam-se as escolhas que são dirigidas pelo outro, ou seja, tanto o adulto como as outras crianças pode exercer esta tarefa de interagir com a criança pequena, dando-lhe sentido para sua ação, colaborando para a construção de significado da ação ou da expressão, através do “convite” para imitar. (LIMA, 2001, p. 8-9)

Entretanto, nesse processo de imitação e repetição, existe um movimento de **reprodução interpretativa**, isto é, elas não absorvem simplesmente o que vem de fora, por mera assimilação. Ao reproduzir aspectos da cultura dos adultos, as crianças produzem significados, culturas próprias, saberes e conhecimentos. Isto ocorre porque possuem a capacidade de transformar o mundo e agir sobre ele. É nesse sentido que o **brincar** se torna a forma privilegiada de as crianças pequenas agirem e se apropriarem do mundo, pois, possibilita-lhes compreender e subverter a ordem das coisas.

Dependendo das condições concretas de existência das crianças, as experiências que vivenciam serão diferentes, por exemplo: as brincadeiras dos meninos e meninas que vivem na zona rural não são as mesmas dos que vivem em apartamentos localizados na região urbana de uma grande cidade.

Essas experiências irão também se diferenciar em função das formas como serão estabelecidas as relações eu-outro, isto é, quanto maior for a afetividade que as permeia e o espaço para as diversas manifestações das crianças, mais possibilidades essas relações terão de se enriquecer e de contribuir na construção da autonomia, na autoconfiança e na capacidade de cooperar desses sujeitos. Assim, quanto mais ricas as experiências alicerçadas em relacionamentos sociais, mais possibilidades as crianças terão de ampliar seus conhecimentos e de se desenvolver. Ao se relacionar harmoniosamente com a natureza, ao se apropriar dos saberes da cultura e transformá-los, as crianças irão se desenvolver física e afetivamente, bem como do ponto de vista cognitivo-linguístico, social, ético e estético, construindo sua identidade, autonomia e formando-se como cidadãs.

Mas em que contexto natural, sociocultural local e mundial as crianças estão inseridas?

Pensar no contexto em que as crianças brasileiras do século XXI estão inseridas significa, em primeiro lugar, considerar a diversidade econômica, social, natural e cultural de nosso país, tendo em vista dois níveis distintos de inserção: o local e o planetário.

Tratar da perspectiva local representa buscar conhecer as condições de vida da família, as relações que, em função dessas condições, a criança estabelece em sua comunidade, assim procurando compreender a cultura que a constitui desde o nascimento.

No que se refere ao nível planetário, devemos reconhecer que somos uma espécie ameaçada, que vive hoje uma situação de alarmante desequilíbrio ambiental: a devastação das florestas e com isso o desaparecimento de diferentes espécies animais e vegetais, a escassez de água potável, o aquecimento global, cujas consequências são assustadoras para a existência e a reprodução humana.

*Trecho retirado do 2º capítulo do livro “Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica” de Fátima Salles e Vitória Faria Editora Ática, 2012, 2ª edição (no prelo).

Refletir sobre as inserções da criança nesse mundo contemporâneo, vivendo em uma cultura letrada, globalizada e informatizada, significa ainda pensar nas relações que, desde muito cedo, ela estabelece com os elementos constitutivos dessa cultura e nas exigências decorrentes dessa relação.

Sabemos que as conquistas trazidas pela modernidade possibilitaram muitos ganhos para a vida das pessoas, como o aumento da produção, a rapidez da informação, o avanço no conhecimento, a facilidade de comunicação, a diminuição das distâncias, o conforto e a praticidade. No entanto, esse avanço tecnológico representou também grandes perdas para todos nós, especialmente para as crianças.

O processo de industrialização — quer inserindo mães e pais de forma cada vez mais intensa no mercado de trabalho, quer obrigando-os a viver desempregados ou à margem das conquistas trabalhistas — trouxe como consequência o afastamento cada vez maior dos familiares. Em grande parte das vezes, a família usa o espaço doméstico apenas para dormir, buscando repor a sua energia para a próxima jornada de trabalho.

Em decorrência dessas novas formas de inserção, verifica-se também o afastamento da criança da natureza, a perda da rua como espaço de interações sociais e de brincadeiras, e o aumento da violência urbana, que isola e brutaliza.

O ser humano acaba, assim, por criar a ilusão de que é o “senhor da natureza” e, em uma perspectiva antropocêntrica, transmite às novas gerações a crença de que pode dispor de forma indiscriminada e inesgotável dos bens naturais.

Nesse contexto se dá também a entrada definitiva da televisão como o instrumento de pedagogia cultural mais eficiente na formação das crianças, alimentando uma cultura consumista, passiva e muitas vezes nefasta à formação de valores.

Também é necessário destacar que o maior acesso aos bens culturais por significativa parcela da população, longe de representar uma efetiva democratização, reforça o distanciamento cada vez maior entre aqueles que usufruem desses bens e aqueles que deles não podem desfrutar.

O que se verifica, assim, é que enquanto muitas crianças dessa faixa etária se encontram em contato com o mundo, navegando na internet, viajando para outros países, dominando outros idiomas além da língua materna e tendo acesso às produções culturais que a humanidade construiu historicamente, outras se encontram inteiramente alheias a esses bens, sem acesso às novas tecnologias e até mesmo sem informações sobre a sua existência.

Esses novos componentes obrigam-nos a redimensionar as funções da escola e o seu papel no processo de apropriação e transformação do mundo pelas crianças.

E qual é o papel da escola nesse processo?

Nas interações que as crianças estabelecem no seu dia a dia com a natureza e com os vários sujeitos do seu meio, vivenciando práticas sociais diversas, elas se apropriam, de maneira informal, dos conhecimentos inerentes a essas vivências.

Por exemplo, ao serem banhadas ou alimentadas no dia a dia por suas mães, elas vão aprendendo sobre os rituais e costumes do banho ou da alimentação na sua cultura. Quando plantam ou cuidam de animais, as crianças aprendem sobre a reprodução de diferentes espécies animais e vegetais e sobre os cuidados necessários à preservação da vida. Ao acompanharem os adultos nas compras, aprendem sobre onde, o que e como se compra; compreendem que é necessário pagar, com o que e como se paga. Quando brincam com seus irmãos mais velhos ou com seus vizinhos, apropriam-se de jogos e brincadeiras e de outros códigos da cultura infantil. Ao participarem, com sua mãe ou

*Trecho retirado do 2º capítulo do livro “Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica” de Fátima Salles e Vitória Faria Editora Ática, 2012, 2ª edição (no prelo).

seu pai, da leitura de uma carta enviada por um familiar que está distante, aprendem sobre a função social da linguagem escrita.

Esses conceitos, instrumentos, atitudes, valores, procedimentos, estratégias que são apropriados a partir de práticas sociais das quais as crianças participam, costumam ser denominados "saberes", "conhecimentos informais", ou espontâneos, ou conhecimentos do cotidiano.

Por outro lado, o aprendizado de conhecimentos produzidos e sistematizados ao longo da história da humanidade ocorre por meio de interações entre sujeitos e de estratégias intencionalmente organizadas. Esses conhecimentos são denominados "conhecimentos formais" ou "conhecimentos científicos" e são geralmente aprendidos na escola.

De acordo com Lima (2006), com base na invenção de sistemas simbólicos de registro, decorrente da evolução cultural da humanidade, os saberes criados nas ciências e nas artes foram sendo sistematizados, e percebeu-se a necessidade de se criar um espaço e um tempo, separados da vida cotidiana, que possibilitasse a socialização desses saberes para as novas gerações, garantindo a continuidade da espécie e a ampliação da experiência humana.

Assim foi concebida a escola, como espaço de acesso aos conhecimentos formais, que permitem novas formas de pensamento e comportamento, dando continuidade ao processo de humanização. Nesse espaço, foi delegado ao adulto — professor(a) — o papel social de utilizar o tempo de interação com as crianças — alunos — para promover intencionalmente aprendizagens, não se limitando às experiências cotidianas, mas possibilitando o acesso aos bens culturais historicamente acumulados.

Nessa relação pedagógica, o(a) professor(a) tem como objetivo que os alunos aprendam determinados conhecimentos e dominem instrumentos específicos que lhes permitam aprender, necessitando, para tanto, adequar sua prática pedagógica às possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de seus educandos. Os alunos, no seu processo de aprendizagem, se envolvem nessa relação, seja pela atenção, pela participação, pelas atividades de pesquisa, entre outras formas de interação.

As novas relações de trabalho e as consequentes transformações ocorridas na sociedade contemporânea modificaram o papel da família, acarretando novas responsabilidades à instituição escolar e ampliando seu papel na formação humana dos sujeitos que nela ingressam. Além disso, com o desenvolvimento da tecnologia, a criação da linguagem virtual e a profusão de conhecimentos novos produzidos a cada dia, foram ampliadas as possibilidades de busca individual e intencional do conhecimento formal pelo aprendiz, independentemente da escola.

Esses fatores, em vez de descartar a função social da escola, ampliam o seu papel, já que lhe impõem o desafio de possibilitar também a aprendizagem de instrumentos e procedimentos necessários à busca, seleção e tratamento das informações.

Por outro lado, os estudos da psicologia, na perspectiva sócio-histórica, apontam para o importante papel que ocupa a interação entre os vários sujeitos da cultura nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, incluindo-se aqui a interação entre pares, não limitando esses processos apenas às relações estabelecidas entre professor e aluno.

E qual é o papel da Instituição de Educação Infantil?

Na LDB/96, a Educação Infantil foi definida como primeira etapa da Educação Básica. Assim, as instituições que se propõem a trabalhar com esse nível educacional,

*Trecho retirado do 2º capítulo do livro "Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica" de Fátima Salles e Vitória Faria Editora Ática, 2012, 2ª edição (no prelo).

de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/2009, são hoje consideradas instituições educativas de caráter não doméstico, que têm o papel social de cuidar de crianças de 0 até 6 anos e de educá-las, de modo intencional.

Nesse sentido, é importante explicitar o significado de cuidar e educar em uma Instituição de Educação Infantil.

O termo cuidar traz a ideia de preservação da vida, de atenção, de acolhimento, envolvendo uma relação afetiva e de proteção. Cumpre o papel de propiciar ao outro bem-estar, segurança, saúde e higiene.

Já o termo educar tem a conotação de orientar, ensinar, possibilitar que o outro se aproprie de conhecimentos e valores que favoreçam seu crescimento pessoal, a integração e a transformação do seu meio físico e social.

Hoje, na Educação Infantil, esses dois termos são tratados de forma indissociável. Mas de onde vem a preocupação com a junção desses dois termos? O que significa cuidar e educar na Educação Infantil?

Em primeiro lugar, é importante destacar que, sempre, em qualquer situação e em qualquer nível de ensino, o ato de educar deve estar associado ao ato de cuidar, principalmente quando estamos nos referindo a crianças pequenas. Quanto menor for a criança, maior deve ser a ênfase na integração desses dois aspectos.

Em alguns países da Europa, da África e nos Estados Unidos, existem expressões que englobam os termos cuidar e educar. Na África do Sul, por exemplo, utiliza-se a palavra “educare” ao se referir a cuidado e educação.

Em nosso país não há uma expressão que englobe as duas ações, o educar e o cuidar, por isso é necessária a utilização dos dois termos, dados na legislação e por aqueles que atuam na área. Além disso, a própria história do atendimento à criança em nosso país, marcada pela dicotomia de funções assumidas pela creche e pela pré-escola, reforça a necessidade do emprego de ambos os termos.

Até a Constituição de 1988, o atendimento à criança de 0 a 3 anos estava concentrado na área de assistência social, cumprindo funções mais relacionadas aos cuidados básicos. O atendimento às crianças de 4 a 6 anos, por sua vez, surgiu já vinculado à escola e, conseqüentemente, aos processos educacionais. As marcas dessa vinculação são sentidas desde as denominações usadas historicamente: pré-primário e pré-escolar.

De certa forma, a origem dessas instituições contribuiu para a definição do destinatário prioritário desse serviço, a natureza da ação desenvolvida, o profissional necessário para sua execução e os próprios tipos de instituições existentes.

Assim, a creche foi criada para atender prioritariamente às necessidades das mães trabalhadoras, cujas crianças precisavam ser cuidadas por alguém que pudesse atender às suas necessidades básicas de alimentação, sono e higiene. Para desenvolver essas tarefas, na ausência das mães, entendia-se que não era preciso um profissional qualificado.

Por outro lado, a pré-escola, desde a sua origem, era vista como uma etapa anterior à escola; daí o caráter de preparação para o ensino regular, que ainda marca muitas dessas instituições. Esse trabalho era desenvolvido por professores(as) que, em geral, não consideravam como sua a função de cuidar das crianças, trabalhando muito mais na perspectiva de prepará-las para escolaridades futuras.

A concepção de cuidado/educação adotada nos últimos anos na Educação Infantil se apoia no reconhecimento de que para a criança tornar-se cada vez mais sujeito humano, aprendendo e desenvolvendo-se, é necessário que, no seu processo de formação, a pessoa que trabalha com ela atue nas duas direções.

*Trecho retirado do 2º capítulo do livro “Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica” de Fátima Salles e Vitória Faria Editora Ática, 2012, 2ª edição (no prelo).

Isso significa dizer que, em função da extrema dependência motora, afetiva e cognitiva do ser humano nessa etapa da vida, e da sua gradativa possibilidade de autonomia, é fundamental que na IEI se favoreça a apropriação de conhecimentos, valores, procedimentos e atitudes. Ao mesmo tempo, deve-se promover o bem-estar da criança, por meio do atendimento às suas necessidades básicas e relacionais, em um clima de afetividade. Dessa maneira, a instituição estará contribuindo para que a criança aprenda e se desenvolva, inserindo-se na cultura e transformando-a, em harmonia com a natureza.

Assim, entende-se que, desde os primeiros meses de vida, nas ações cotidianas, quando a mãe ou a professora dá banho, troca fraldas, alimenta, coloca para dormir, trata das dores e das manhas das crianças, vai imprimindo nelas uma forma de se relacionar com o mundo e com as pessoas. Quando conversa com a criança, canta, embala, mostra-lhe os objetos que a circundam, nomeia-os, brinca com eles, ensinando-a a brincar e possibilitando que escolha o que deseja, está ensinando à criança uma certa maneira de ver o mundo, dando sentido e significado a tudo que está ao seu redor. Quando organiza os ambientes e os materiais para que desenvolvam as atividades, quando respeita as suas necessidades de sono, higiene, alimentação e segurança, e ensina à criança o autocuidado, com vistas à construção da autonomia, o adulto está trabalhando com aspectos da vida social indispensáveis à inserção, cada vez maior, da criança na cultura em que vive.

A perspectiva de cuidado e educação deve estar presente na proposta pedagógica da IEI, permeando todas as ações desenvolvidas. Trata-se de transformar essas ações em verdadeira filosofia, que se concretiza no cotidiano, definindo e dando consistência ao trabalho. Dessa maneira, é compromisso da IEI com as famílias como também seu papel em relação às crianças cuidar e educar para que:

- a) se sintam seguras, protegidas e saudáveis;
- b) aprendam a respeitar o outro nas suas diferenças;
- c) produzam, transformem e se apropriem, de forma crítica e autônoma, de linguagens, conhecimentos, instrumentos, procedimentos, atitudes, valores e costumes da cultura em que estão inseridas, necessários à vida coletiva;
- d) construam sua identidade e autonomia;
- e) se sintam sempre desafiadas e não percamos a relação prazerosa com a busca pela compreensão do mundo;
- f) se sintam bem e felizes;
- g) se desenvolvam na sua integralidade, tanto nos aspectos cognitivos, quanto afetivos, físicos, sociais, éticos e estéticos, contribuindo com sua formação.

Portanto, na organização intencional do trabalho de cuidar dessas crianças e de educá-las, os(as) professores(as) devem ter como perspectiva possibilitar que as crianças vivenciem experiências diversas, por meio das quais tragam e ampliem seus saberes e aprendam determinados conhecimentos, procedimentos e valores da cultura, adequando a prática pedagógica às necessidades específicas e às possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem delas.

Se, como discutimos anteriormente, essas crianças estão adentrando o mundo, elas precisam se apropriar de práticas em relação à natureza e à sociedade que lhes permitam tornar-se, cada vez mais, sujeitos humanos. As crianças necessitam, conseqüentemente, ao se integrar a uma instituição educativa coletiva onde passam grande parte de seu tempo, vivenciar essas práticas, delas participarem e delas se apropriarem. A apropriação e/ou transformação dos conhecimentos, atitudes e

*Trecho retirado do 2º capítulo do livro “Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica” de Fátima Salles e Vitória Faria Editora Ática, 2012, 2ª edição (no prelo).

procedimentos inerentes a essas práticas ocorrerá(ão) por meio da interação com os adultos, profissionais dessa instituição, e com as crianças que a frequentam.

Entretanto, diferentemente das interações que as crianças estabelecem no seu cotidiano fora da IEI, no ambiente institucional, os profissionais necessitam organizar intencionalmente as experiências que serão vivenciadas pelas crianças. Assim, conscientes de seu papel de cuidar e educar as crianças, as atividades, os tempos, os espaços, os materiais, as próprias crianças e as metodologias de trabalho devem ser organizados de modo que essas interações possam ocorrer de forma mais rica possível.

No que se refere aos espaços, por exemplo, privilegiar áreas e equipamentos que possibilitem às crianças engatinhar, passar por cima, por baixo, contornar obstáculos, subir, descer, correr, pular, saltar, escorregar, brincar de casinha, ter contato com terra, plantas, água e animais. Os cantos de atividades, quando organizados de modo a oferecer uma diversidade de materiais, permitem a autonomia na escolha e uma multiplicidade de interações.

No banho dos pequenos, além dos procedimentos relacionados à higiene, oferecer uma série de objetos que possam flutuar ou afundar propicia a elas vivenciar essas experiências.

Organizar tempos para que as crianças maiores possam estar com as menores, ou para que elas se juntem aos seus pares, torna possível enriquecer as interações, e a cultura infantil é assim vivenciada e produzida entre elas. O horário das refeições pode ser organizado de forma tal que possibilite, ao mesmo tempo, a aprendizagem de hábitos saudáveis e a autonomia para se alimentarem.

Traduzir, interpretar e organizar as falas das crianças possibilita ao professor constituir-se em referência de linguagem para elas. Trazer a linguagem escrita para o cotidiano do trabalho, em todas as situações oportunas, cumprindo o papel de leitor e escriba das crianças, promove a vivência dessa linguagem e a compreensão de sua função social.

Desse modo, embora muitas vezes esses conhecimentos aprendidos sejam categorizados como “saberes” ou “conhecimentos informais”, eles são intencionalmente planejados e trabalhados pelos profissionais da Educação Infantil.

Por outro lado, essa rica vivência das práticas sociais, em um processo de apropriação e transformação dos saberes ou conhecimentos informais, desperta — nas crianças e no(a) professor(a) — a necessidade de buscar o “conhecimento formal” ou “conhecimento científico” para melhor conhecer e compreender a realidade física e social. Os exemplos a seguir nos permitem compreender melhor esse assunto.

As crianças brincavam no pátio da IEI, quando um grupinho delas começou a observar uma corredeira de formigas, que apareciam e sumiam em uma fenda do chão, algumas delas carregando pedaços de folhas. Aproximando-se dessas crianças, a professora observou que elas levantavam várias hipóteses e discutiam, de acordo com sua lógica, sobre o que acontecia quando as formigas sumiam naquela fenda. Ao levar essas discussões e hipóteses para o restante do grupo, precisaram, professora e crianças, em dado momento, recorrer ao conhecimento sistematizado nos livros científicos para buscar respostas para seus questionamentos.

Em outra situação, a partir da observação pela professora da tensão vivida pelas crianças em um dia de tempestade com raios e trovões, foi organizado um trabalho com pesquisas, experiências e entrevistas com pessoas entendidas no assunto, para que ela e as crianças tivessem acesso ao conhecimento científico sobre a questão.

Todas essas interações, tanto com os saberes quanto com o conhecimento científico, são mediadas pelas múltiplas formas de linguagem. Essas linguagens são

*Trecho retirado do 2º capítulo do livro “Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica” de Fátima Salles e Vitória Faria Editora Ática, 2012, 2ª edição (no prelo).

aprendidas como conhecimento espontâneo, a partir das vivências das crianças nessas interações. Entretanto, muitas vezes emergem também dessas interações o interesse e a necessidade das crianças de compreender e se apropriar dos sistemas simbólicos e dos elementos que constituem essas linguagens como conhecimento formal.

No projeto das formigas, por exemplo, para construir uma maquete da “casa das formigas”, as crianças e a professora precisaram recorrer ao conhecimento sistematizado sobre a técnica de papel machê. Ou, para construir um jogo de trilha, no qual as crianças, ao mesmo tempo, brincavam e compreendiam o caminho percorrido pelas formigas, foi preciso recorrer ao sistema de numeração para numerar a trilha.

No projeto sobre raios e trovões, ao construir coletivamente um convite para um professor de física que poderia esclarecer-lhes as dúvidas, a professora, que era escriba do grupo, teve que fazer algumas intervenções sobre a estrutura formal de um convite, para que esse texto atendesse aos objetivos pretendidos.

Há, ainda, a preocupação de que a IEI se constitua em espaço que viabilize às crianças o acesso ao patrimônio cultural da humanidade, por meio da literatura, de músicas, artes plásticas e visuais, brincadeiras, dança, cinema e teatro.

Como discutimos, para a aprendizagem do conhecimento formal é necessário adequar a prática pedagógica às possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Assim, devemos ter a clareza de que o acesso aos conhecimentos sistematizados, embora possibilite às crianças a elaboração de conceitos, não garante a sua apropriação no nível de abstração exigido para sua real compreensão.

Por exemplo, as crianças que discutiram e leram sobre as formigas e sobre os raios e trovões, mesmo que tenham tido acesso ao conhecimento científico, não possuíam ainda o pensamento suficientemente abstrato para compreenderem os conceitos de reprodução ou de eletricidade ali embutidos. Entretanto, de acordo com suas possibilidades, elas estabeleceram relações com outros conhecimentos que já haviam construído e avançaram no patamar de sua lógica.

Assim, na organização do currículo de uma IEI, cientes dos interesses, das necessidades e das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, em cada contexto natural e sociocultural, temos que definir com clareza os objetivos do trabalho que iremos desenvolver junto a elas e abrir um amplo leque de experiências que lhes possibilitem produzir, transformar e se apropriar de saberes e conhecimentos da natureza e da cultura.. Esse leque de possibilidades se constituirá numa referência constante para a organização da prática pedagógica de cuidar das crianças e de educá-las.

Para compor esse leque, precisamos aprofundar os nossos próprios conhecimentos sobre os conteúdos inerentes às experiências que julgamos importante trazer para o cenário da Educação Infantil.

Nesse sentido, se consideramos que experiências com as múltiplas linguagens devem constituir o foco do nosso trabalho, é necessário que busquemos compreender a natureza desse conhecimento, os elementos que compõem esses sistemas simbólicos, como eles se constituíram historicamente e como são apropriados e produzidos pelos sujeitos da cultura. Se quisermos que as crianças desenvolvam sua capacidade de autocuidado, devemos buscar conhecimentos científicos sobre os cuidados necessários à sua saúde. Ou se pretendemos que elas conheçam e se relacionem com os diversos elementos da natureza, respeitando a biodiversidade, é preciso compreendermos o significado de uma sociedade sustentável e construirmos conhecimentos necessários ao trabalho pedagógico nessa perspectiva.

*Trecho retirado do 2º capítulo do livro “Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica” de Fátima Salles e Vitória Faria Editora Ática, 2012, 2ª edição (no prelo).

Tudo isso nos permite ampliar e enriquecer o leque de possibilidades. Mas, mesmo que ele seja amplo e rico, temos que estar abertos ao imprevisível, pois nas interações com qualquer grupo de crianças podem surgir interesses e curiosidades a respeito de si mesma ou relativos à natureza e à cultura sobre os quais não havíamos nos organizado previamente. Para tanto, é necessário desenvolvermos a nossa capacidade de escuta do grupo, isto é, ouvir as demandas nas suas conversas, nas perguntas que fazem, nos gestos e movimentos que empreendem, no conteúdo das suas brincadeiras. É preciso estarmos atentos aos conteúdos que emergem da sua fala e das suas ações, dando-lhes forma e significado, potencializando as situações e dinamizando o trabalho.

É importante ressaltar que, na maioria das vezes, não temos um grande conhecimento, para além do senso comum, sobre esses assuntos que surgem de forma imprevisível. Precisamos, assim, como profissionais que somos, reconhecer os nossos limites e estarmos abertos, também no decorrer do trabalho, para a ampliação dos nossos próprios conhecimentos e para a busca de outras fontes de informação, na perspectiva de possibilitar às crianças expressarem seus saberes e terem acesso ao conhecimento científico.

Por exemplo, tanto nos projetos sobre as formigas quanto naquele sobre raios e trovões, as professoras precisaram pesquisar sobre esses assuntos e recorrer a várias fontes para enriquecer o trabalho que foi desenvolvido com as crianças. Sem essa ação de busca do conhecimento pelo professor, a tendência seria o esvaziamento do tema, com o conseqüente desinteresse por parte das crianças.

Evidencia-se, dessa forma, o papel das Instituições de Educação Infantil, ao organizar seu currículo, de possibilitar que as crianças vivenciem o máximo de experiências, partindo daquelas que suas condições concretas de vida lhes permitem acessar e ampliando seus conhecimentos sobre o mundo. Evidencia-se, ainda, como seria inadequado limitar as possibilidades de exploração desse mundo a conteúdos e formas fechadas, restritas, inflexíveis, que não consideram as múltiplas dimensões do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e que não se abrem para os interesses das crianças.

Enfim, se temos como um dos pressupostos do nosso trabalho a concepção da criança como sujeito de direitos, é necessário que tenhamos claro que, além daqueles que lhe devem ser assegurados fora do espaço escolar, a Instituição de Educação Infantil deve possibilitar às crianças a vivência de alguns direitos, tais como o de ver atendidas as suas necessidades básicas de sono, alimentação, higiene, saúde, proteção, bem como a garantia do direito de desenvolver as múltiplas linguagens, de brincar, de ter contato com a natureza, de se movimentar, de ter acesso aos saberes, práticas, produções culturais e ao conhecimento sistematizado.

*Trecho retirado do 2º capítulo do livro “Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica” de Fátima Salles e Vitória Faria Editora Ática, 2012, 2ª edição (no prelo).