

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Bruna Santos Ferreira

**CONTEÚDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
tensões contemporâneas**

Porto Alegre

2012

Bruna Santos Ferreira

**CONTEÚDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
tensões contemporâneas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:

Prof. Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho

Linha de Pesquisa: Estudos sobre Infâncias

Porto Alegre

2012

CIP - Catalogação na Publicação

Ferreira, Bruna Santos
Conteúdos na educação infantil: tensões
contemporâneas / Bruna Santos Ferreira. -- 2012.
145 f.

Orientador: Gabriel de Andrade Junqueira Filho.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

1. Conteúdos. 2. Educação infantil. 3.
Ressignificação. I. Junqueira Filho, Gabriel de
Andrade, orient. II. Título.

Bruna Santos Ferreira

**CONTEÚDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
tensões contemporâneas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 28 fev. 2012.

Prof. Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho – Orientador

Prof^a. Dr^a. Maria Carmen Silveira Barbosa – UFRGS

Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho – UFFS

Prof^a. Dr^a. Ana Cristina Coll Delgado - UFPel

Prof. Dr. Marcos Villela Pereira - PUCRS

*A Sandra e Eva, minha mãe e minha avó, com
todo amor.*

*Ao meu avô Zeca que enche nossos corações
de saudades...*

Agradeço...

... a Deus pela bênção e força para prosseguir sempre;

... à minha família, meu namorado, meus amigos e meus colegas de trabalho, pelo carinho, amor, incentivo, aposta e torcida onipresentes;

... ao meu orientador Gabriel, por acreditar em mim desde o princípio, e pela sabedoria, parceria e compreensão;

... aos meus colegas de grupo de orientação, tanto as já mestras Letícia, Maria Cláudia, Lúcia e Regina, quanto os mestrandos Anna Cristina, Fábio, Fabrícia, Alvine e Daniela, pelas reflexões, apoio e companhia nesta jornada;

... aos professores Drs. Ana Cristina Coll Delgado, Marcos Villela Pereira, Maria Carmen Silveira Barbosa, Rodrigo Saballa de Carvalho e Sandra Regina Simonis Richter pela generosidade em dedicarem seus tempos e conhecimentos a favor da qualificação do presente trabalho.

*Ler significa reler e compreender, interpretar.
Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta
a partir de onde os pés pisam.*

*Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para
entender como alguém lê, é necessário saber
como são seus olhos e qual é sua visão de
mundo. Isso faz da leitura sempre uma
releitura. (BOFF, 1998, p. 9).*

RESUMO

Esta dissertação propõe uma reflexão a respeito das tensões contemporâneas em torno dos conteúdos na educação infantil. Tem como fio condutor a seguinte questão: “Conteúdos na educação infantil: Sim? Não? Talvez? Quais? Desde quando? Como? Por quê?”. Para respondê-la, metodologicamente, foi realizada pesquisa bibliográfica sobre propostas curriculares amplamente difundidas na educação infantil brasileira, desde a Lei 5.692/71 até os dias de hoje. Algumas são escolhidas para análise, observando como elas vêm abordando a questão relativa aos conteúdos, tanto no que diz respeito à seleção, quanto à articulação dos mesmos, a saber: Marinho (1978), Rizzo (1982), Kramer *et al.* (1989), Deheinzelin (1994), Hernández (1998), Hernández e Ventura (1998), Barbosa e Horn (2008), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Brasil (1998), Edwards, Gandini e Forman (1999), Junqueira Filho (2005) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - Brasil (2010). Pela análise, a pesquisa constata que as propostas curriculares oscilam entre a adoção e seleção e a negação e exclusão dos conteúdos, sendo ainda possível identificar diferentes concepções de conteúdo subjacentes a cada uma delas, o que leva à investigação das diversas significações atribuídas pela pedagogia ao conceito de conteúdo. No panorama contemporâneo, essa coexistência de diferentes entendimentos sobre o conceito de conteúdo é fator determinante das tensões que dividem a educação infantil. Na busca por uma alternativa crítica e dialógica, a presente pesquisa aposta na possibilidade de ressignificação deste conceito, demonstrando como o conceito de conteúdo ressignificado pode produzir outras respostas às questões que, neste momento, se apresentam e nos desafiam.

Palavras-chave: Conteúdos. Educação infantil. Ressignificação.

ABSTRACT

This essay proposes a reflection about the contemporary tensions around the contents in early childhood education. Its guiding questions are: "Contents in early childhood education: Yes? No? Maybe? Which ones? Since when? How? Why?". It was done a bibliographic research to answer them over the curricular proposals widely spread in the Brazilian early childhood education, since "Lei 5.692/71" until now. Some of them are chosen to be analyzed, observing how they have approached the issue of the contents, both as regards to their selection, as to their articulation, named: Marinho (1978), Rizzo (1982), Kramer et al. (1989), Deheinzelin (1994), Hernández (1998), Hernández and Ventura (1998), Barbosa and Horn (2008), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Brasil (1998), Edwards, Gandini and Forman (1999), Junqueira Filho (2005) and Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - Brasil (2010). Based on the analysis, the research perceives that the curricular proposals oscillate between the adoption and selection, and the denying and exclusion of contents. It is also possible to identify different conceptions of content underlying each one of them, which leads to the investigation of the several meanings attributed to the concept of content by pedagogy. In the contemporary panorama, this coexistence of different understandings of the concept of content is a determining factor of tension that divides early childhood education. Searching for a critical and dialogical alternative, this research bet on the possibility of "resignification" of this concept, demonstrating how the concept of content "resigned" can produce other answers to the questions that currently challenge us.

Keywords: Contents. Early Childhood Education. Resignification.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	09
1 UMA QUESTÃO DE CONTEÚDO	11
2 METODOLOGIA – a conversa	19
3 O QUE DIZEM AS PROPOSTAS	21
3.1 CONTEÚDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SIM!	21
3.1.1 Temas Geradores e Áreas do Conhecimento – Sônia Kramer <i>et al.</i>	22
3.1.2 Áreas do Conhecimento – Monique Deheinzelin	35
3.1.3 Projetos de Trabalho – Fernando Hernández e Montserrat Ventura; Fernando Hernández; Maria Carmen Silveira Barbosa e Maria da Graça Souza Horn	41
3.1.4 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Brasil	47
3.1.5 Linguagens Geradoras – Gabriel de Andrade Junqueira Filho	59
3.2 CONTEÚDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NÃO (ou TALVEZ?)	68
3.2.1 As Atividades - Heloisa Marinho	69
3.2.2 As Atividades - Gilda Rizzo	74
3.2.3 As Cem Linguagens da Criança – Abordagem de Reggio Emilia	80
3.2.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - Brasil	87
4 OS CONTEÚDOS NESSA HISTÓRIA	91
5 UMA OUTRA HISTÓRIA	103
6 CONSIDERANDO AS HISTÓRIAS	128
REFERÊNCIAS	139

APRESENTAÇÃO

O trabalho que apresento pretende investigar e refletir a respeito das tensões contemporâneas em torno dos conteúdos na educação infantil. A questão da seleção e articulação dos conteúdos é central na área da educação e deve ser muito bem pensada pela pedagogia. Especificamente na educação infantil, há uma intensa polêmica a respeito.

As mudanças na função social da educação infantil com o passar dos anos, que abordo no primeiro capítulo do texto, afetam as escolhas para este nível de ensino, o que vai originar minha pergunta de pesquisa: “Conteúdos na educação infantil: Sim? Não? Talvez? Quais? Desde quando? Como? Por quê?”. Tantas interrogações em torno do tema conduzem a apresentar o que pesquisa objetiva.

No capítulo seguinte, apresento a pesquisa bibliográfica como metodologia, significando-a como uma conversa com propostas curriculares para a educação infantil na busca de respostas à questão composta. Traço ainda algumas linhas de análise a serem consideradas durante as explorações.

Após estudo de várias propostas curriculares, seleciono aquelas com ampla difusão e aplicação prática pelas escolas infantis brasileiras desde a década de 70 para investigar o que elas nos dizem na tentativa de entender como o conteúdo vem sendo selecionado, articulado e significado nas creches e pré-escolas. Analiso-as no terceiro capítulo divididas em dois blocos, de acordo com a presença dos conteúdos: no primeiro bloco aquelas propostas que assumem os conteúdos como eixo principal da organização curricular na educação infantil e no segundo bloco aquelas propostas que não o assumem dessa forma.

Feitas as interpretações, articulações e especulações cabíveis às propostas, exploro no quarto capítulo as diferentes significações atribuídas ao conceito de conteúdo na pedagogia ao longo dos tempos, posto que a apropriação do conceito por parte de professores, pesquisadores e demais estudiosos nos revela a

coexistência de concepções distintas. Diante de tal reflexão, emerge a possibilidade de resignificação deste conceito como alternativa à produção de outras respostas não dicotômicas à realidade complexa que se apresenta.

No quinto capítulo ofereço outro olhar ao leitor. Nele se experimentam as mudanças. Ao longo dessa escrita, realizo o movimento dialético de resignificação do conceito de conteúdo, bem como articulações entre o conceito resignificado e as propostas já analisadas pela pesquisa, retomando-as sob este novo enfoque, o que as possibilita novas configurações.

Finalizo no sexto capítulo considerando ambas as possibilidades exploradas no estudo, a história que oscila entre a adoção e seleção e a negação e exclusão dos conteúdos e a história resignificada. Saliento que os conceitos que propagamos são fatores de influência e interrogar a realidade que se apresenta estabelecendo mais diálogos é essencial, pois as situações sempre podem ser vistas de outra forma. Exponho ainda o desejo de uma pedagogia pela continuidade educativa pensada a favor das crianças, sem caricaturas. Longe da pretensão de me identificar porta-voz da solução das tensões contemporâneas, minha intenção é ajudar a explorá-las, significá-las e resignificá-las. Neste estudo, sobretudo: “Deseja-se desacomodar, desenvolver o pensamento crítico e enfatizar que as realidades sociais, sendo historicamente construídas pelos indivíduos, podem ser transformadas.” (MOREIRA, 1997, p.21).

1 UMA QUESTÃO DE CONTEÚDO

Eis uma questão de conteúdo! Literalmente. E em muitos sentidos...

Conteúdos na educação infantil: Sim? Não? Talvez? Quais? Desde quando? Como? Por quê? Tantas perguntas na tentativa de dar conta da complexidade deste tema, na tentativa de gerar um estudo que traga importantes contribuições para o campo da educação infantil e da pedagogia.

Sabedora do impasse que é e do dissenso que impera ao se tratar do trabalho com conteúdos na educação infantil, proponho-me começar a desatar esse nó, ou, ao menos, esclarecer para que lados estão sendo puxadas cada uma das cordas a este respeito. A guerra de forças que aí se trava pede atenção e cautela! E a qualidade da educação infantil pede socorro.

Mas, comecemos do começo! E vale aqui iniciarmos pelo começo da própria educação infantil, creche, pré-escola, escola maternal, jardim de infância, ou qualquer outro nome que possa ter sido atribuído ao atendimento das crianças pequenas antes de, obrigatoriamente, ingressarem no 1º ano do ensino fundamental. Entendendo sua origem e os rumos que a educação infantil foi tomando ao longo dos tempos, poderemos compreender melhor como foi se delineando o próprio “problema” dos conteúdos.

Segundo Rizzo (1982, p.19): “Deve-se a criação da primeira creche a Firmim Marbeau, como instituição específica para recolher crianças das ruas, organizada com a finalidade de evitar a desgraça em que se tornara o serviço das *gardeuses d'enfants* .”. As *gardeuses d'enfants* referidas pela autora surgiram durante a revolução francesa quando muitas mulheres foram trabalhar nas fábricas tendo que deixar seus filhos à própria sorte. Essas criadeiras prestavam então o serviço de guarda das crianças de mães trabalhadoras e ainda tinham a função de recolher os filhos de uniões ilegítimas, escondendo da sociedade tal situação vergonhosa. O atendimento era precário e, infelizmente, acabava levando muitas crianças à morte.

Foi, pois, em substituição a esse serviço que nasceu a creche, inicialmente com os mesmos objetivos e finalidades.

No Brasil não foi diferente. Oriundas do serviço de assistência social, no início, essas instituições serviam apenas para a guarda das crianças. As mães trabalhadoras recorriam às creches por não terem com quem deixar os filhos durante seu horário de trabalho.

As famílias pobres não podiam se dar ao luxo de ficar sem trabalhar em prol do cuidado dos filhos e, trabalhando, não tinham o que fazer com eles. Uma demanda com tal característica acabou fazendo com que o atendimento às crianças pobres predominasse nas creches, que ainda hoje carregam um pouco desta marca historicamente impregnada.

“Nessa perspectiva predominou a chamada visão assistencialista e sanitária, isto é, caberia a essas instituições substituir a mãe no cuidado da criança, alimentando e cuidando da sua higiene e saúde com muito rigor.” (MACHADO, 1991, p. 17). Assim, nas creches apenas cuidava-se das crianças, procurando mantê-las saudáveis e bem alimentadas, assumindo sua função compensatória na ausência das mães.

Sempre no intuito de suprir necessidades, essas instituições depois passaram a ser vistas também como uma opção às crianças moradoras dos grandes centros urbanos que, isoladas e presas em seus apartamentos, tinham seu desenvolvimento limitado. Marinho (1978, p.33) lembra que: “Uma das finalidades do jardim de infância é proporcionar à criança o lar de portas abertas, que a vida urbana lhe roubou.”. Desse modo, as creches tornavam-se importantes, oferecendo companhias aos pequenos e, preferencialmente, incluindo um espaço aberto com parques onde pudessem correr e brincar em segurança.

Definitivamente, o assistencialismo era o foco. No máximo, as escolas infantis assumiam uma função de preparação das crianças, a fim de que obtivessem maior sucesso quando ingressassem no ensino obrigatório. Na verdade, ainda assim estariam prestando uma espécie de assistência ao ensino fundamental, pois a função de preparação demonstra claramente a preocupação com o rendimento

futuro na 1ª série¹ e, assim, a educação infantil viria, mais uma vez, no sentido de sanar carências.

A citação que segue ajuda a ilustrar tais perspectivas já comentadas e que ainda encontram espaço nas crenças do senso comum:

Hoje há quem acredite que o acesso à pré-escola é um indicador de *status* social e uma garantia de sucesso nos níveis posteriores de ensino. Há quem veja nela uma necessidade, a opção 'menos ruim' para deixar as crianças pequenas, pois bom mesmo seria que estivessem com suas mães. Há ainda quem defenda ser esse o espaço ideal para compensar a criança da escassez de praças, áreas verdes e companhia a que o desenvolvimento e a estrutura social urbana a condenou. (MACHADO, 1991, p.15).

Destinadas a este tipo de atendimento assistencialista, as escolas infantis têm sua função desvalorizada e acabam sendo desacreditadas, principalmente se comparadas às de ensino fundamental. O mesmo acontece com os profissionais atuantes nas respectivas áreas, lembrando que, se tratando da educação infantil, nem precisavam ser tão profissionais assim, admitindo-se que praticamente qualquer pessoa pudesse cuidar das crianças. Era, portanto, uma atividade menosprezada socialmente.

Aos poucos, as funções das escolas infantis passam a ser repensadas:

Na metade da década de 80, as propostas centradas no assistencialismo, guarda e compensação das carências culturais no âmbito da educação infantil começam a ser questionadas. A importância da função educativa aliada ao cuidado das crianças menores de seis anos passou a ser discutida entre educadoras(es) da área. (DELGADO, 1997, p.108).

Os olhares se voltam para o educacional das instituições, buscando uma maneira de legitimá-lo, descobrindo o pedagógico na educação infantil e procurando livrar-se do estigma assistencialista. Com isso, objetiva-se a visibilidade e a valorização do trabalho com as crianças pequenas, na tentativa de combater a depreciação pela qual o mesmo vinha sendo encarado. Dessa forma:

¹ A educação fundamental brasileira era organizada por séries nesse período histórico.

A polaridade entre assistência e educação, representando o mal e o bem, como em um conto de fadas, permite às propostas inaugurar o *novo* e implantar o *pedagógico* ou o *educacional*, nos textos [...] Desde o século passado tornou-se recorrente atribuir às instituições de educação infantil a iminência de atingir a condição de educacionais – como se não houvessem sido até então. (KUHLMANN JR., 2000, p. 53).

Sobretudo movidas pelo desejo de adquirirem algum prestígio social, essas instituições vão da assistência à educação, do cuidado à aprendizagem. Começa aí a caminhada para que a educação infantil possa se firmar como um nível de ensino - ainda que concebida por muitos como um nível preparatório.

Na busca pelo status educacional, algumas escolas infantis investem em copiar os modelos da escola fundamental, cujo caráter educativo ninguém põe em dúvida. Isso, de certa forma, não é nenhuma surpresa:

É totalmente compreensível a tendência a se refugiar na segurança do que sempre foi igual. Construir uma organização dos conteúdos que tenha relação com o conhecido, mas principalmente com o vigente na cultura universitária, parece oferecer algumas garantias que não se obtêm quando a fórmula adotada é o resultado de uma maneira de entender o ensino que está fora dos circuitos estereotipados do saber e da cultura. (ZABALA, 2002, p.49).

Se o que queria era ser entendida enquanto escola, nada mais lógico do que a educação infantil procurar assemelhar-se com aquela que já o é. O problema é que passamos assim de um assistencialismo a uma escolarização, nos piores sentidos dos termos:

A discussão sobre o papel da educação infantil encontrava fortes argumentos para se entender a orientação assistencialista como não-pedagógica, tanto em aspectos administrativos – como a vinculação de creches e pré-escolas a órgãos de assistência social –, quanto em aspectos políticos – como a diminuição das verbas da educação e o seu esvaziamento pela inclusão das despesas com merenda e atendimento de saúde nas escolas (Campos, 1985, p. 48). Com isso, determinados serviços de assistência, como a alimentação e os cuidados de higiene, pareciam representar uma ameaça ao caráter educacional das instituições. Não é à toa que ainda hoje se encontrem pedagogos que torçam o nariz com a idéia de que trocar fraldas seja objeto de ocupação de sua ciência. (KUHLMANN JR., 2000, p.12-13)

No afã da busca pelo educacional, acaba se promovendo a supervalorização do trabalho pedagógico, começando a se considerar não ser de responsabilidade dos profissionais da educação infantil prover os cuidados básicos à criança, pois estes não teriam a ver com o ensino. Estabelece-se a ideia de que, na educação infantil, professor tem que ensinar, e essa visão deturpada de ensino passa longe dos cuidados. Caímos, pois, em outro extremo.

“Constatamos portanto que a pré-escola ora imita a escola de primeiro grau com suas exigências e características, ora é simplesmente uma extensão da casa, ora apenas um ‘depósito’ de crianças.” (MACHADO, 1991, p.15). Sem condições de se firmar adquirindo um caráter próprio, a educação infantil vai assumindo sua insegurança ao imitar.

Concordo plenamente com Bujes (2001, p.17) quando declara que: “Enquanto se mantiver a confusão de papéis que vê na família ou na escola os modelos a serem seguidos, quem perde é a criança.”. Felizmente, alguns educadores também já se deram conta disso e, assim, surge um movimento que procura criar uma pedagogia própria para a infância, tendo consciência de que:

a pré-escola é o local ideal para a criança se desenvolver independentemente de sua mãe trabalhar fora e não ter com quem deixá-la, de sua casa não ter quintal e não poder brincar na rua porque é perigoso, e muito menos porque precisa se preparar para passar no vestibulinho e enfrentar as escolas “puxadas” no primeiro e segundo graus para se formar médico ou engenheiro no futuro. (MACHADO, 1991, p.19)

Grande avanço obteve a educação infantil quando começou a ser pensada e a entendida para além dos clichês. Disposta a promover um trabalho articulado de cuidado e educação, tomando as crianças como sujeitos ativos, receptores e produtores de cultura, novos rumos se delineiam.

Pois bem. Mas onde é que entram os conteúdos nessa história toda? É simples:

Investindo na superação da dicotomia entre cuidado e educação; combatendo através de práticas e produções teóricas diferenciadas o fantasma resistente do assistencialismo; na tentativa de definir o caráter pedagógico do trabalho com crianças de 0 a 6 anos, uma parcela significativa de propostas curriculares surgidas nos anos 90 para este nível

da escolaridade vem selecionando *conteúdos* tendo como critério e instrumento diferentes “*áreas de conhecimento*”. (JUNQUEIRA FILHO, 2000, p.97)

Os conteúdos vêm em resposta e são utilizados como estratégia de combate à desvalorização e ao descrédito do trabalho nas creches e pré-escolas, entrando nessas instituições junto com a educação, como chave principal para a assunção social desse serviço. Eles acompanham a trajetória descrita até agora e aparecem explicitados nas escolas infantis no momento em que estas almejam seu reconhecimento como pedagógicas.

Como já vimos, aspirando essa mudança de status “[...] as propostas para as crianças menores subordinam-se ao que é pensado para as maiores, seguindo um atrelamento ao ensino fundamental. Para ser *educacional*, o modelo por excelência seria aquele.” (KUHLMANN JR., 2000, p. 56). Obviamente, os conteúdos não poderiam ficar de fora dessa importação que sistematiza a educação infantil.

Rech (2005) faz uma ressalva quanto à pré-existência de certa sistematização na educação infantil. Referindo-se ao pensamento de Comenius, anuncia:

Constata-se que a sistematização de atividades para as crianças já era pensada e organizada, principalmente quando afirma que as crianças devem ser exercitadas em trabalhos e ocupações contínuas, quer de caráter sério ou lúdico, para que não apreciem a ociosidade. (RECH, 2005, p.79)

Todavia, apesar da sistematização de atividades estar presente na educação infantil desde sempre, os conteúdos só depois – a partir dos debates e publicações ocorridos na década de 90 - passaram a fazer parte do dia-a-dia e do vocabulário das creches e pré-escolas. Vale lembrar que isso acontece primeiro com relação às pré-escolas - destinadas na época a crianças de 4 a 6 anos -, sendo que as propostas curriculares publicadas por Kramer *et al.* (1989) e Deheinzelin (1994), por exemplo, se destinam a elas especificamente e não às crianças de 0 a 3 anos. Fortemente, os conteúdos vêm nesse movimento de levar o rótulo de *educacional* às referidas instituições.

Os conteúdos chegaram! Desde então, fez-se o nó...

Surtindo efeitos de comemoração e negação entre professores e estudiosos da educação infantil, cria-se o impasse.

Por um lado, há um movimento desejante que vem, principalmente, no sentido de tornar a educação infantil cada vez mais escola, buscando sua valorização, já conquistada pelo ensino fundamental. Os conteúdos viriam para dar legitimidade ao caráter educativo, conforme já foi indicado anteriormente.

Entretanto, há também um movimento de negação que vem opondo-se à cópia de um modelo já fracassado na escola obrigatória, principalmente, vem no sentido de evitar que o que muitos chamam de conteudismo seja praticado e vem em defesa de um ensino focado na criança, no seu pleno desenvolvimento, nas suas produções... A visão é de que a tradição por desenvolver os conteúdos pré-estabelecidos prejudicaria a criança nos seus direitos de brincar, experimentar e produzir culturas. De fato:

Os riscos de que as crianças, nas creches e pré-escolas, sejam soterradas por uma avalanche de conteúdos até então veiculados pelo ensino fundamental são reais, tanto é assim que os próprios propositores curriculares fazem questão de fazer suas ressalvas nesse sentido. (JUNQUEIRA FILHO, 2000, p.97)

Creio que, mais do que negar ou aceitar os conteúdos, temos que explorar melhor o termo, definindo se realmente está se falando da mesma coisa. Fica no senso comum, a partir dos sentidos limitados que assume nas práticas do ensino tradicional, um caráter pejorativo, e por isso há tamanha cautela quando se trata do assunto. Muitos autores que defendem a pedagogia da infância, por exemplo, tem receio de que, ao se assumir o trabalho com conteúdos na escola infantil, ele seja priorizado de tal maneira que deixe à sombra elementos essenciais ao desenvolvimento infantil como os jogos, as brincadeiras, e demais formas de expressão das crianças, como a música e as artes em geral. Mas, o trabalho com conteúdos pode não significar apenas isso, pode haver também outras concepções, outras definições, outros modos, outros jeitos... Convém investigar!

Diante de tudo o que foi exposto é que me pergunto, afinal, "Conteúdos na educação infantil: Sim? Não? Talvez? Quais? Desde quando? Como? Por quê?". Disponho-me a pesquisar como as propostas curriculares para a educação infantil

vêm encarando o trabalho com conteúdos e quais vêm sendo selecionados para os pequenos, bem como quais as perspectivas de articulação dos mesmos.

Atualmente, tal debate é de suma relevância para a afirmação da educação infantil como primeira etapa da escolarização do ensino básico, conforme previsto em Lei (BRASIL, Lei Nº. 9.394/96, Art. 29), e se acirra com o movimento de construção de uma pedagogia da infância. Buscando contribuir para a problematização acerca dessa “questão de conteúdo”, a presente pesquisa tem como objetivos básicos:

- Reunir e analisar articuladamente, tendo como fio condutor princípios de seleção e articulação de conteúdos, algumas das propostas curriculares bastantes difundidas na educação infantil brasileira a partir da Lei 5.692/71;
- Identificar as concepções de conteúdo subjacentes às propostas curriculares;
- Refletir sobre as diversas significações em relação ao termo conteúdo, ampliando a compreensão deste conceito.

Pretendo aqui trazer elementos, agregar fatos, fazer aproximações, enfim, contribuir para o debate sobre os conteúdos na educação infantil dando consistência aos fatos, tentando entender inclusive como propostas que defendem semelhantes concepções de educação podem assumir posições diferentes com relação a este tema. Uma discussão inconsistente abre espaço para mal-entendidos que podem trazer consequências desastrosas na prática cotidiana dos profissionais nas instituições e não é dessa forma que a educação infantil vai conseguir respeito ou conquistar seu espaço. Com este estudo, espero, senão desatar o nó, pelo menos afrouxar a tensão entre as cordas.

2 METODOLOGIA – a conversa

Para contribuir com os debates a respeito dos conteúdos na educação infantil, pretendo me valer da análise de algumas das propostas curriculares mais amplamente difundidas no meio, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais que atualmente regem este nível de ensino, identificando como os conteúdos vêm sendo concebidos em cada uma delas. Não me proponho, no entanto, a fazer um inventário ou uma retrospectiva histórica; meu desejo é o de enfatizar as significações atribuídas ao termo, que chega à escola de educação infantil através de propostas curriculares que exerceram e ainda exercem grande influência no panorama nacional, revelando assim aquilo que vem se entendendo como conteúdo, o que possibilitará a reflexão.

Pontualmente, a metodologia proposta é a seguinte:

- Levantamento bibliográfico sobre princípios de seleção e articulação de conteúdos na educação infantil;
- Seleção e estudo de propostas curriculares de ampla circulação e aplicação prática nas escolas de educação infantil brasileiras;
- Análise da abordagem e significação dada aos conteúdos em cada uma das propostas selecionadas, identificando-os e propondo reflexões.

Cabe lembrar aqui que a função social da educação infantil, as concepções de criança e infância, as concepções de professor e de conteúdo são conceitos que perpassam e embasam, explícita ou implicitamente, qualquer proposta curricular. Essas concepções serão, portanto, importantes fios condutores dessa análise que proponho realizar. A respeito, Delgado já alertava:

Uma proposta curricular para a pré-escola também evidencia uma concepção de infância, de mundo, de sociedade e, principalmente, especifica o caráter da função educativa proposta. No âmbito da educação

infantil, os posicionamentos sobre o currículo são bastante diversificados. (DELGADO, 1997, p.109)

Não perdendo de vista as concepções subjacentes às propostas, Zabala (2002, p.43-44) reafirma que: “Qualquer proposta direcionada a conseguir que alguém aprenda está condicionada ou determinada por uma idéia consciente ou inconsciente, de pessoa e de sociedade.”. Por isso, vou ao encontro delas.

Pensando bem, na verdade, posso dizer que a metodologia que vou utilizar para a realização desta pesquisa é, basicamente, ler, articular e escrever. Francamente, é isso! Como diria Marques (2006), escrever para pensar! Ou seria uma conversa?

Pois é; escrever é isso aí: iniciar uma conversa com interlocutores invisíveis, imprevisíveis, virtuais apenas, sequer imaginados de carne e ossos, mas sempre ativamente presentes. Depois é espichar conversas e novos interlocutores surgem, entram na roda, puxam outros assuntos. Termina-se sabe Deus onde. (MARQUES, 2006, p.13)

3 O QUE DIZEM AS PROPOSTAS

Após muitas leituras e estudos de propostas curriculares elaboradas para a educação infantil, fui conhecendo meus interlocutores. Por vários motivos, alguns chegaram e outros foram saindo dessa nossa conversa que vai se iniciando. Contudo, creio que, essas propostas curriculares que aqui permanecem representam muito bem, cada qual considerada no seu contexto e à sua época, tudo o que se disse - ou não se disse (o que também é uma forma de dizer) - a respeito da seleção e articulação de conteúdos na educação infantil.

A seguir, apresento essas propostas curriculares que ficaram e o que me disseram até então. Porém, ciente de que ainda temos muito que conversar, esclareço que essa é uma primeira história, em caráter de apresentação, para sabermos como as coisas estão postas, para conhecermos e identificarmos nossos parceiros, para começarmos os trabalhos... Pois bem, nessa primeira conversa, o que dizem as propostas?

3.1 CONTEÚDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SIM!

Conversa vai, conversa vem, algumas propostas curriculares me dizem que sim, trabalha-se com conteúdos na educação infantil! São elas: temas geradores e áreas do conhecimento (por Sonia Kramer: 1989), áreas do conhecimento (por Monique Deheinzelin: 1994), projetos de trabalho (por Fernando Hernández: 1998), linguagens geradoras (por Gabriel de Andrade Junqueira Filho: 2006) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (pelo MEC/Brasil: 1998). Em poucas palavras, vamos conhecê-las!

3.1.1 Temas Geradores e Áreas do Conhecimento – Sonia Kramer *et al.*

A proposta de organização curricular da educação infantil por temas geradores e áreas do conhecimento nos é trazida por Kramer *et al.* (1989) e suas colaboradoras – Ana Beatriz Carvalho Pereira, Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald e Regina de Assis - no livro intitulado “Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil”. A obra é de grande relevância na história da educação infantil brasileira, sendo que orientou muitas práticas e produções na área, influenciando toda uma década, mais especificamente, a década de 90 do século passado.

Sem desmerecer as contribuições de Froebel, Decroly, Montessori e do movimento da Escola Nova - considerados pelas autoras como representantes de uma tendência romântica da educação pré-escolar -, tampouco as contribuições de Jean Piaget e Emília Ferreiro - considerados pelas autoras como representantes de uma tendência cognitiva da educação pré-escolar -, Kramer *et al.* (1989) aproximam a proposta que apresentam à pedagogia de Freinet, assumindo-se no que consideram uma tendência crítica da educação pré-escolar, agregando ainda a esta uma fundamentação psicocultural em sua caracterização. Como princípios metodológicos, elas expõem:

- tomar a realidade das crianças como ponto de partida para o trabalho, reconhecendo sua diversidade;
- observar as ações infantis e as interações entre as crianças, valorizando essas atividades;
- confiar nas possibilidades que todas as crianças têm de se desenvolver e aprender, promovendo a construção de sua auto-imagem positiva;
- propor atividades com sentido, reais e desafiadoras para as crianças, que sejam, pois, simultaneamente significativas e prazerosas, incentivando sempre a descoberta, a criatividade e a criticidade;
- favorecer a ampliação do processo de construção dos conhecimentos, valorizando o acesso aos conhecimentos do mundo físico e social;

- enfatizar a participação e a ajuda mútua, possibilitando a construção da autonomia e da cooperação. (KRAMER *et al.*, 1989, p. 38)

Sempre explicitando as concepções e crenças nas quais a proposta que apresentam está fundamentada, de antemão as autoras esclarecem o que julgam ser a função da pré-escola. Qual seja:

[...] propiciar o desenvolvimento infantil, considerando os conhecimentos e valores culturais que as crianças já têm e, progressivamente, garantindo a ampliação dos conhecimentos, de forma a possibilitar a construção da autonomia, cooperação, criticidade, criatividade, responsabilidade, e a formação do auto-conceito positivo, contribuindo, portanto, para a formação da cidadania. (KRAMER *et al.*, 1989, p. 49)

Nesse sentido, é pensada uma organização da escola infantil que dê conta desse papel a ela destinado. Assim, o currículo que é sugerido por Kramer *et al.* (1989) tem três pontos-chaves a considerar que são:

1º) a realidade social e cultural das crianças (os conhecimentos que adquiriram, a linguagem², os valores, o saber, enfim, do meio em que vivem);

2º) o desenvolvimento e as características próprias do momento que estão vivendo (cognitivo-lingüísticas, sócio-afetivas e psicomotoras);

3º) os conhecimentos socialmente disponíveis em relação ao mundo físico e social (a língua portuguesa, a matemática, as ciências naturais e as ciências sociais). (KRAMER *et al.*, 1989, p. 49)

Com a organização dos conteúdos por temas geradores articulados às áreas do conhecimento, as autoras crêem contemplar os três referidos aspectos e atingir os fins educacionais já mencionados. Vale lembrar que, apesar de sabermos ser de Paulo Freire a autoria dos temas geradores, Kramer e suas colaboradoras (1989) não o referenciam ao utilizarem tal expressão, não assumindo assim compromisso algum de fidelidade a ele ou à sua pedagogia. Por esse motivo, a proposta é alvo de

² Nestes tempos em que a expressão linguagem tem sido tão utilizada, e nem sempre com as devidas referências teóricas que indiquem o significado da referida expressão, é importante destacar que para Kramer *et al.*, linguagem é entendida como linguagem verbal, portanto, como oralidade e escrita.

críticas como as de Corazza (1992), publicadas em seu livro intitulado “Tema gerador”:

Embora seja importante encontrar os “temas geradores” nesta proposta curricular para a pré-escola, quer-nos parecer:

1º) as autoras, em nenhum momento do livro, contextualizam os “temas geradores” e Paulo Freire sequer é mencionado, a não ser na Bibliografia;

2º) embora afirmem as diferenças entre “temas geradores”, “centros de interesse” e “aulas tradicionais”, ressaltando nessa distinção “os fatores sociais e culturais envolvidos” nos “temas geradores”, parece-nos que incoerentemente, escamoteiam este fundamento sócio-político-histórico (que é a marca irreduzível dos “temas geradores” na trajetória da educação Popular), quando realizam concessões do tipo: “temas cíclicos” (integrados por “festas, eventos ou comemorações periodicamente celebradas” – p. 53). Assim, por exemplo, fazem derivar das comemorações do “Dia do Índio”, o tema: “O homem e suas diferenças” (p. 55), que é, conforme as autoras, um tema de segundo tipo, ou seja, “temas contextualizados”, entendidos como: “temas gerados pelas crianças, suas famílias, professores e outros profissionais da escola” (p. 54). A rigor, o caminho deveria ser o inverso, na medida em que, pela própria conceitualização “clássica” dos “temas geradores” e das práticas realizadas no campo da educação Popular (em organizações não-formais), é dos “temas contextualizados” que, talvez (?), adviessem os “temas cíclicos”;

3º) estabelecendo como referências primordiais às suas propostas, a pedagogia de Freinet (“proposta de educação pelo trabalho” – p. 35) e a linha psicocultural de Madalena Freire (“com a qual nos identificamos” – p. 36), as autoras estabelecem alguns princípios metodológicos, entre os quais: “- tomar a realidade das crianças como ponto de partida para o trabalho, reconhecendo sua diversidade;” (p. 38). Ora, tal princípio é a marca registrada da Concepção Metodológica Dialética (CMD) assumida pela educação Popular, filiação, em momento algum, reconhecida pelas autoras.

Falhas conceituais? Não acreditamos nessa hipótese, devido à envergadura intelectual das autoras. Falha intencional de caráter tático? Talvez. No sentido estratégico de superar uma estrutura curricular positivista, visando a transformá-la em uma de teor dialético? Mas, de qualquer maneira, “falhas” que nos parecem essencialmente éticas, pois que não há o reconhecimento devido, a quem de direito e de fato. (CORAZZA, 1992 apud JUNQUEIRA FILHO, 2000, p. 109-110).

Como vemos, Corazza (1992 apud JUNQUEIRA FILHO (2000)) faz colocações bem pontuais e, a meu ver, pertinentes à apropriação indevida da expressão temas geradores pelas autoras nessa proposta. Isso posto, prosseguiremos tentando entendê-las melhor e às suas escolhas.

Voltando, pois, a Kramer *et al.* (1989, p. 50), as próprias autoras vão se perguntar “O que significa trabalhar com Temas Geradores?”, respondendo elas mesmas esta pergunta:

Significa exatamente a possibilidade de articular, no trabalho pedagógico, a realidade sociocultural das crianças, o desenvolvimento infantil e os interesses específicos que as crianças manifestam, bem como os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade a que todos têm direito de acesso. Os temas imprimem, ainda, um clima de trabalho conjunto e de cooperação na medida em que os conhecimentos vão sendo coletivamente construídos, ao mesmo tempo em que são respeitados os interesses individuais e os ritmos diversificados das crianças. (KRAMER *et al.*, 1989, p. 50).

Considerando os temas geradores e áreas do conhecimento de Kramer *et al.* (1989), creio que há um movimento importantíssimo na proposta que nos ajuda a entender como as autoras vêem a possibilidade de utilização de duas fontes de seleção e uma forma original de articulação dos conteúdos.

Esses conteúdos de duas naturezas distintas se articulam, de forma que, selecionados os conteúdos dos temas geradores – tarefa realizada dia-a-dia, ao longo do ano letivo –, eles movimentarão os demais – os de área de conhecimento, selecionados antes da chegada das crianças à escola – e vice-versa. Os conteúdos dos temas geradores vão acionar, trazer à exploração, os conteúdos das áreas do conhecimento. Essa relação será exemplificada mais adiante, quando esses dois conteúdos são postos em relação através de quadros.

Por ora, guardemos que conteúdos das áreas do conhecimento e temas geradores são abordados na proposta de maneira articulada. No entanto, conheceremos em seguida, uma crítica de Deheinzelin (1994) quanto à relação que o tema gerador pode estabelecer com os conteúdos das áreas do conhecimento.

Enfim, indicada a forma de articulação entre esses dois conteúdos propostos por Kramer *et al.* (1989), trataremos da seleção. No que compete aos temas geradores, as autoras esclarecem:

Os temas podem surgir de duas formas. Há temas cíclicos, recorrentes anualmente e comemorados em datas ou períodos específicos, e que representam, em geral, certas festividades consagradas nacionalmente. Por outro lado há temas gerados pelas crianças e suas famílias: em algumas situações, são detectados por professores e profissionais da escola como tendo especial importância para as crianças naquele momento; em outras, são propostos pelas próprias crianças, suas famílias e os contextos que as rodeiam, a partir de seus interesses imediatos, determinados pelos valores,

problemas ou costumes sociais dos grupos envolvidos. (KRAMER *et al.*, 1989, p. 53).

Os temas cíclicos nos passam a impressão de que já nasceram com a escola, tamanha sua difusão nesse meio, ou melhor, parece que a escola nasceu a seu serviço. Pensando nas práticas pedagógicas das escolas percebemos que tradicionalmente o currículo escolar tem assumido como função seguir datas comemorativas.

Cotidianamente, notamos que, seja qual for a opção curricular das escolas, sempre há espaço para comemorar uma data. Caso isso não seja feito, mesmo que seja por opção da escola que pode estar interessada nesse momento em outros temas, sempre há quem fique com certo pesar de não ter trabalhado *o índio* no dia 19 de abril, por exemplo. Ou ainda, há quem adie o trabalho com um tema que se mostra significativo em função das datas a ele relacionadas, esperando a chegada de maio para tratar de profissões e trabalho, por exemplo, mesmo que essa necessidade surja antes. Não é nesse sentido que as autoras querem se referir quando contemplam os temas cíclicos em sua proposta.

Conforme Kramer e suas colaboradoras (1989, p. 54): “Muitas escolas comemoram tais festas ou planejam atividades pedagógicas com base nesses eventos, o que **não** caracteriza, por si só, o seu currículo como centrado em temas geradores”. Para as autoras, não há sentido no trabalho com eventos esporádicos, os temas devem sempre ter sempre um eixo de continuidade. Além do mais, os temas cíclicos são considerados na proposta, pois, “[...] por interessarem às famílias e por terem, em geral, uma divulgação muito intensa através dos meios de comunicação de massa, principalmente a televisão, acabam atingindo as crianças e devem ser considerados no planejamento curricular.” (KRAMER *et al.*, 1989, p. 54).

É por isso que tais temas – datas comemorativas como carnaval e dia das mães, e eventos recorrentes como a copa do mundo, as Olimpíadas e as eleições presidenciais – são considerados como um dos tipos de temas geradores que podem surgir ao longo do ano. Eles passam a ser presentes e podem ser trazidos pelas crianças à escola, influenciadas pela maciça divulgação dos meios de comunicação.

Kramer *et al.* (1989, p. 54) declaram ser fundamental “[...] que os temas sejam cada vez mais fruto das ações e interações dos diferentes personagens que fazem e vivem a escola [...]”. Por isso, os temas vão ser gerados também pelas crianças, pelos pais, pelos professores e outros profissionais da escola a partir:

- das situações do dia-a-dia das crianças e de suas relações umas com as outras (nos jogos e brincadeiras, conversas e trabalhos coletivos); de suas relações com o mundo social (suas famílias, vizinhos, amigos) e com o mundo físico (animais, vegetais, chuva, vento etc.);
- de acontecimentos especiais (início das aulas, enchente, eleições etc.);
- de problemas existentes no seu contexto de vida (desemprego, falta de dinheiro, doenças, problemas habitacionais, despejos etc.). (KRAMER *et al.*, 1989, p. 55)

As autoras prosseguem apresentando algumas sugestões de temas provenientes de ambas as fontes. Percebemos que, na proposta, estes temas geradores – sejam eles cíclicos ou gerados pelas crianças, suas famílias, professores e outros profissionais da escola – são conteúdos do cotidiano identificados no contexto sociocultural em que as crianças estão inseridas. Eles se articularão com os conteúdos do saber acumulado historicamente, organizados em áreas do conhecimento científico e são os responsáveis por acionar a exploração destes outros conteúdos. E quais seriam estes outros conteúdos?

Apresentando a segunda fonte de extração e forma de organização dos conteúdos que propõem, sob o título “Conteúdo básico a ser desenvolvido na pré-escola através das atividades integradoras das áreas fundamentais de conhecimento”, Kramer *et al.* (1989) sistematizam o que julgam importante ser aprendido pelas crianças em relação ao saber produzido e acumulado historicamente pela humanidade. Vejamos então cada área do conhecimento e os respectivos conteúdos selecionados pelas autoras:

I – CONHECIMENTO LINGÜÍSTICO

1 - Linguagem Oral

1.1 – Ampliação do vocabulário (descrição de pessoas, objetos, cenas e situações)

1.2 – Interação através da linguagem (conversas informais, transmissão de avisos e recados, relatos de experiências, verbalização de idéias)

1.3 – Conhecimento das várias modalidades de linguagem (histórias, poesias, quadrinhas, piadas, músicas, adivinhações, provérbios, brinquedos cantados)

1.4 – Narração, reprodução e criação de histórias (com ou sem livro, individual ou coletivamente)

1.5 – Dramatização de histórias, situações vividas e situações criadas

1.6 – Reconhecimento da estrutura da linguagem

2 – Grafismo e linguagem escrita

2.1 – Desenho de pessoas, objetos, cenas e situações

2.2 – Produção livre de desenho e escrita

2.3 – Diferenciação entre desenho e escrita

2.4 – Produção de livros, histórias, álbuns, jornais, murais, convites, cartas, receitas etc.

2.5 – Reconhecimento e escrita do nome (próprio e dos colegas) e de algumas palavras contextualizadas (iniciação da alfabetização)

3 – Expressão plástica

3.1 – Exploração de diferentes materiais (massa, tinta, argila, removedor, giz, areia, madeira, plástico, isopor, etc.)

3.2 - Recorte com os dedos ou tesoura de materiais variados (papel, jornal, papelão, plástico, isopor etc.)

3.3 – Confecção de objetos e maquetes utilizando técnicas variadas de desenho, pintura e modelagem, bem como material de sucata e refugo da natureza)

3.4 – Confecção de dobraduras

4 – Expressão sonora e corporal

4.1 – Exploração, reconhecimento, e reprodução de sons (vocais e não vocais, do próprio corpo, onomatopaicos e instrumentais)

4.2 – Exploração, reconhecimento e reprodução de ritmos (aliados à melodia; representação de palavras e sentenças a partir de formas de expressão; aliados a palmas, batidas dos pés ou instrumentos musicais)

4.3 – Conhecimento e reprodução de canções folclóricas, populares e relacionadas ao tema gerador

4.4 – Representação através da mímica e da dramatização

4.5 – Conhecimento e reprodução de danças (folclóricas, populares e de roda) e movimentação livre a partir de músicas variadas (clássicas ou populares)

II – MATEMÁTICA

1 – Classes

1.1 – Organização de classes de elementos segundo os atributos de: cor, forma, dimensão, posição, quantidade, textura, sabor, perfume (odor) som, peso

1.2 – Identificação de subclasses segundo os atributos acima, para a aquisição do conceito de inclusão de classes

1.3 – Correlação entre classes

1.4 – Igualdade e diferença

2 – Séries

2.1 – Organização de séries de elementos segundo seus atributos já destacados acima, tanto em ordem crescente, quanto decrescente

2.2 – Equivalência entre séries, igualdade e diferença

2.3 – Experiências envolvendo noções de tempo

3 – Noções de número

3.1 – Trabalho com diferentes quantidades, adicionando ou subtraindo elementos

3.2 – Identificação dos numerais

4 – Noções espaciais, topológicas e geométricas

4.1 – Noções referentes à pertinência, vizinhança, posição, inclusão, limites

4.2 – Exploração e conhecimento do esquema corporal, da lateralidade e localização no espaço em relação a outros objetos

4.3 – Noções projetivas iniciais

III – CIÊNCIAS NATURAIS

Estudo da natureza, seus atributos e suas transformações

1 – Ser humano

1.1 – Identificação do homem como um animal e suas necessidades (alimento, água, ar, calor, luz)

1.2 – Conhecimento do corpo humano (partes do corpo; o corpo por dentro)

1.3 – Exploração dos órgãos dos sentidos

1.4 – Conhecimento das etapas da vida – desenvolvimento

1.5 – Reconhecimento das doenças comuns da infância

2 – Animais

2.1 – Conhecimento dos animais, suas características físicas (locomoção, voz, hábitat, tamanho, cor, bico/boca, pata/perna/garra, pêlo/pena/escama) e necessidades (água, ar etc.)

2.2 – Conhecimento de aspectos da vida animal (alimentação, reprodução, vida em comum ou solitária)

2.3 – Identificação dos usos feitos pelo homem (alimentação, criação, transportes), das precauções necessárias (vacinação) e preocupação com o equilíbrio da natureza (ecologia)

2.4 – Conhecimento das etapas da vida

3 – Vegetais

3.1 – Conhecimento dos vegetais (partes do vegetal e funções)

3.2 – Constatação das necessidades dos vegetais (água, ar, terra, luz) através da observação e realização de experiências

3.3 – Conhecimento das diversas fases do desenvolvimento do vegetal

4 – Astros

4.1 – Identificação do dia e da noite, e das estações do ano

4.2 – Reconhecimento de alguns astros (sol, terra, lua, estrelas, cometas), explorando semelhanças e diferenças

5 – Força e movimento

5.1 – Experimentação de deslocamentos pela atuação de forças (cabo-de-guerra, levantamento de objetos com alavanca, balança, gangorra)

5.2 – Produção e observação de movimentos curvilíneos e retilíneos (trajetória de bola, avião de papel, carrinhos, plano inclinado)

6 – Calor

6.1 – Reconhecimento de diferentes fontes de calor (sol, fósforo, fogueira, lareira, vela, lampião, fogão etc.)

6.2 – Observação de situações cotidianas relativas à transmissão de calor (colher na água quente, sapato depois de retirá-lo, copo de água gelada)

6.3 – Manipulação e comparação da temperatura dos objetos (de pano, papel, metal, madeira, plástico, acrílico etc.)

7 – Luz

7.1 – Reconhecimento de fontes de luminosidade (sol, lâmpada, lanterna)

7.2 – Observação de sombra, localização da sombra em relação ao sol (realização de teatro de sombras)

7.3 – Observação dos efeitos da luz sobre diferentes superfícies (vidro, água, metais, bolhas de sabão, arco-íris)

8 – Som

8.1 – Identificação de sons produzidos pelo corpo, por objetos, por materiais diversos (água, metal, vidro, plástico, areia, madeira etc.)

8.2 – Observação da propagação do som (ouvir o chão, confeccionar telefone de lata etc.)

8.3 – Reconhecimento da tonalidade (agudo, grave) e da intensidade (alto, baixo) do som

9 – Água

9.1 – Observação e realização de experiências relacionadas aos estados da água (pano enrolado e aberto para secar, água num prato, panela com água no fogo etc.)

9.2 – Observação dos fenômenos da natureza (nuvem, chuva)

9.3 – Experimentação com objetos (corpos que afundam, corpos que flutuam)

10 – Ar

10.1 – Constatação da existência do ar e da sua força (estourar sacos de papel, afundar vidros e observar bolhas, encher bolas de ar, soprar canudos na água, movimentar cataventos, mover barcos de papel na água)

11 – Materiais

11.1 – Constatação dos diferentes materiais existentes e suas características (madeira, isopor, metal, tecido, vidro, borracha etc.)

11.2 – Observação e realização de misturas de materiais diferentes (café com leite, água e sal, água e areia, água e tinta, água e óleo, água e talco)

11.3 – Reconhecimento de diferentes tipos de solo e minerais

Observação: Nem todas as crianças adquirem todas essas noções no tempo em que elas são trabalhadas. O importante é que todas as crianças tenham possibilidades de participar das experiências.

Além disso, é preciso atentar para que ao trabalhar com Ciências Naturais as crianças explorem e descubram os atributos da matéria, mas também suas transformações.

IV – CIÊNCIAS SOCIAIS

1 – A criança e a família

- 1.1 – Reconhecimento de si próprio como membro de uma família
- 1.2 – Identificação dos componentes da família (relação de parentesco)
- 1.3 – Percepção da existência de diferentes modelos de famílias e de diversos valores e costumes (alimentação, vestimentas, formas de lazer, atividades de trabalho etc.)
- 1.4 – Conhecimento do local e do tipo de moradia (endereço: rua, número, bairro)
- 1.5 – Valorização da história de vida das famílias
- 1.6 – Exploração do “espaço” da criança na sua casa (vida cotidiana) e datas significativas (dia do aniversário)

2 – A criança e a escola

- 2.1 – Conhecimento do espaço físico da escola, suas dependências e materiais disponíveis
- 2.2 – Identificação das pessoas que trabalham na escola e de suas funções; instrumentos usados no trabalho escolar, o trabalho do aluno
- 2.3 – Conhecimento do caminho de casa até a escola (distância, meio de transporte, companhia, pontos de referência), endereço da escola e bairro
- 2.4 – Recuperação da história da escola
- 2.5 – Compreensão da organização e do funcionamento da escola (regras relativas ao trabalho coletivo, direitos e deveres, cuidados com os materiais e o ambiente, rotinas básicas)

3 – A criança e o contexto social mais amplo

- 3.1 – Reconhecimento do trabalho como transformação das diferentes formas de trabalho e sua importância para a sociedade (o que fazem os diferentes trabalhadores, que instrumentos usam, como são os lugares em que trabalham, como se organizam etc.)
- 3.2 – Valorização do trabalho manual e intelectual, e do produto desses tipos de trabalho
- 3.3 – Reconhecimento e valorização da diversidade dos grupos sociais em relação à etnia e à cultura (organização familiar; formas de trabalho; relação com a natureza; valores, hábitos e costumes; festividades)
- 3.4 – Identificação das especificidades da vida rural e urbana, e da inter-relação entre ambas (formas e habitação; trabalho e profissões; meios de comunicação e de transporte; hábitos, costumes e valores)
- 3.5 – Conhecimento da ação do homem sobre a natureza e de suas criações (vacinas, foguetes, lentes, óculos; aparelhos elétricos e eletrônicos tais como: computadores, máquinas de escrever, máquinas de calcular; vestimentas, meios de transporte e de comunicação).

(KRAMER *et al.*, 1989, p. 63-69).

Divididos em quatro áreas do conhecimento, os conteúdos produzidos pelo rigor científico que representam o patrimônio cultural da humanidade são listados. Eles serão trabalhados com as crianças assim que acionados por um tema gerador, que é o conteúdo do cotidiano que os aproxima da realidade da escola.

Como caracterizam Kramer *et al.* (1989, p. 63), o tema gerador é o “[...] verdadeiro fio condutor das atividades e, ao mesmo tempo, organizador dos conteúdos.”. Isso porque, identificado o tema gerador no dia-a-dia do grupo, o professor consulta os conteúdos pré-selecionados referentes às quatro áreas de conhecimento com o objetivo de escolher, em cada uma delas, aqueles que lhe parecem mais articulados ao tema em questão. Uma vez identificados, elaboram-se atividades que serão apresentadas às crianças, responsáveis por explorar os conhecimentos tanto do tema gerador, quanto os das áreas de conhecimento.

Os temas geradores organizam os conteúdos porque precisam ser articulados aos conteúdos de áreas de conhecimento, que estão à espera de ser resgatados para se disseminarem junto às crianças. Parece história de contos de fadas, em que os temas geradores são o príncipe encantado que vai resgatar a princesa que são os conteúdos de área de conhecimento presos no alto de uma torre, dormindo, como a Bela Adormecida; semimortos, como Branca de Neve; ou tristes, ansiosos e revoltados, furiosos, dependendo da versão, como Rapunzel.

Tanto os assuntos surgidos no cotidiano da comunidade da escola, quanto os conhecimentos de cada área pré-selecionados, produzidos pelo rigor científico, patrimônio cultural da humanidade (por conta dos quais as crianças são enviadas a escola para aprender, uma vez que em casa os pais e familiares das crianças não teriam condição – por inúmeros motivos – de ensiná-los às crianças) são contemplados na proposta. Entretanto, a integração, a articulação dos conteúdos dos temas geradores com os conteúdos das quatro áreas de conhecimento, organiza o trabalho, mas não é suficiente para que os mesmos cheguem até as crianças. Isso será solucionado num momento e a partir de uma providência posterior, ou seja, quando da elaboração, pelo professor, de atividades que coloquem esses conhecimentos em ação junto às crianças, de modo que elas interajam com estes conteúdos-conhecimentos.

Notemos que em Kramer *et al.* (1989) as atividades estão colocadas a serviço dos conteúdos. Depois que os conteúdos forem selecionados e articulados entre si, as atividades são a providência didática que entra em cena, as estratégias docentes para apresentar tais conteúdos às crianças; elas não são os conteúdos, elas veiculam os conteúdos.

Voltando aos conteúdos, para entendermos melhor como se dá esta articulação proposta pelas autoras, trago um dos quadros que utilizam como exemplo deste planejamento integrado que apresentam. Kramer *et al.* (1989) sugerem ainda a possibilidade de se organizar um “arquivo de temas” da escola, conforme os quadros dos exemplos que trazem, subsidiando assim o trabalho pedagógico na medida em que, caso surjam estes temas em anos posteriores, os professores poderão consultar os quadros arquivados, ajudando a melhor explorá-los junto a seus alunos. O quadro que segue demonstra como, a partir do tema gerador família, os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento podem ser acionados, selecionados dentro do quadro maior de conteúdos básicos apresentado anteriormente.

TEMA GERADOR: FAMÍLIA

L I N G U A G E M	Conhecimento social	<ul style="list-style-type: none"> * pessoas que fazem parte da família (componentes) * diferentes modelos de famílias (composição, costumes, valores, etc.) * histórias de vida das famílias (origem, ocupação, moradia, tipos de vestimentas, alimentação) * reconhecimento de si próprio como membro de uma família
	Conhecimento natural	<ul style="list-style-type: none"> * diferentes espécies de famílias (animal, vegetal) * características físicas dos componentes da família * reprodução, crescimento e conhecimento das diferentes etapas da vida * diferentes tipos de materiais usados para a confecção do vestuário (o que se usa no frio ou no calor, objetos usados quando chove)
	Conhecimento lógico-matemático	<ul style="list-style-type: none"> * relações de parentesco * número de irmãos * seriação (por tamanho, por idade) * classificação (objetos ou utensílios usados pelo bebê, pelo adulto etc.) * exploração e conhecimento do corpo (lateralidade, localização)
	Conhecimento lingüístico	<ul style="list-style-type: none"> * ampliação do vocabulário * descrição de pessoas, objetos e situações * conversas informais * música, adivinhações, piadas, histórias, provérbios e rimas contados e cantados por pessoas da família * narração e produção de histórias * representação da família: dramatizações, gráfica (desenho e escrita dos nomes), confecção de bonecos

(KRAMER ET AL., 1989, p. 71).

É importante atentar que os quadros nos apresentam indicativos a respeito da seleção dos conteúdos das quatro áreas de conhecimento por sua articulação aos conteúdos do tema gerador. Entretanto, feita essa seleção e articulação dos conteúdos, cabe ao professor pensar e elaborar atividades a partir das quais esses conteúdos serão apresentados aos alunos.

Antes de encerrar as considerações a respeito desta proposta curricular, gostaria fazer algumas colocações sobre o emprego, pelas autoras, da expressão linguagem, que permeia todo o esquema de articulação dos conteúdos. A expressão linguagem aparece, inclusive, destacada nos quadros mencionados (vide a esquerda do quadro, na vertical, em letra maiúscula, tal qual aparece no referido livro), como um elemento externo a eles, mas que envolveria todo o esquema de articulação entre o tema gerador e as áreas do conhecimento. Pelas palavras de Kramer et al. (1989, p. 70):

[...] os quadros dos temas geradores apresentam, na sua estrutura, a linguagem perpassando todas as áreas do conhecimento (social, natural, lingüístico e lógico-matemático). A linguagem é organizadora e reguladora da conduta e, nesse sentido, tudo pode ser falado, desenhado, escrito, representado, enfim. A linguagem, então, é conhecimento social mas é também produção individual, e, como tal, está presente em todas as manifestações do conhecimento humano. (KRAMER *et al.*, 1989, p. 70).

E de que linguagem fala a autora? Qual a concepção de linguagem que permite a autora significar como linguagem a oralidade, a escrita, o desenho e tudo que pode ser representado? Parece-me que essa linguagem da qual fala a autora é uma forma de expressão humana, um meio que temos para nos manifestar. Não se explicita um conceito de linguagem, tampouco se esclarece filiação teórica que a defina, mesmo assim, podemos entender pela obra de Kramer et al. (1989) que a linguagem é uma estratégia para representar tudo o que existe.

No caso do quadro na proposta, temos os conteúdos das áreas de conhecimento e temos as linguagens a partir das quais as crianças irão expressar e comunicar o que e de que maneira estão se apropriando destes conteúdos, aprendendo sobre estes conteúdos. Em contrapartida, linguagem é também um recurso, uma estratégia do professor para apresentar e explorar os conteúdos das áreas de conhecimento junto às crianças, a partir das atividades que vai elaborar.

Nesse sentido, com relação ao conteúdo da área do conhecimento social do tema gerador família “pessoas que fazem parte da família”, por exemplo, o professor pode planejar uma atividade em que as crianças devam utilizar a linguagem do desenho para representar suas famílias. As atividades são estratégias didáticas a serem elaboradas pelo professor para trabalhar com os conteúdos selecionados na articulação de ambas as fontes de extração, e as linguagens são recursos de representação que podem ser usados nessas atividades.

É importante destacar ainda que, na proposta dessas autoras, encontramos palavras que vão aparecer também em outras propostas analisadas neste estudo, como é o caso de atividade e linguagem. No entanto, nos fica claro que na proposta de Kramer *et al.* (1989), elas são secundárias, visto que o currículo é claramente organizado por temas geradores e áreas do conhecimento, articulados entre si.

3.1.2 Áreas do Conhecimento – Monique Deheinzelin

A proposta curricular da educação infantil organizada exclusivamente por áreas do conhecimento selecionada para esta pesquisa é a elaborada por Deheinzelin (1994) no livro intitulado “A fome com a vontade de comer: uma proposta curricular de educação infantil”. Na referida obra, a autora apresenta um marco curricular que contém os pressupostos conceituais básicos para a elaboração de sua proposta, apresentados em seguida.

Do marco curricular exposto por Deheinzelin (1994), destaco sua visão de que a criança não é um ser em potencial, ao contrário, já é desde sempre um ser pensante e capaz. Por isso, acredita que a educação infantil não tem razão de caracterizar-se como um ensino preparatório para a entrada no ensino fundamental, lembrando que a criança “tem o direito de viver com plenitude cada instante de sua criação” (DEHEINZELIN, 1994, p.49).

De acordo com a própria autora, a proposta curricular que apresenta se alinha ao pensamento dialético, segundo o qual sujeito e objeto de conhecimento

constituem-se mutuamente. Também considera as contribuições de Piaget e de Emilia Ferreiro, fazendo uma opção metodológica pela Epistemologia Construtivista. A este respeito, nos diz autora que o construtivismo, como metodologia pedagógica, faz parte da tradição dialética, na medida em que propõe que: “[...] o professor deve montar, com as atividades propostas em sala, uma ponte entre o modo de ser criança e as características internas dos objetos de conhecimento (como o Português e a Matemática, por exemplo)[...]”. (DEHEINZELIN, 1994, p. 32). Isso significa trabalhar no cruzamento entre as ideias espontâneas das crianças sobre os diferentes fenômenos e aquelas consagradas pela ciência.

A autora afirma claramente que “[...] a escola de educação infantil tem por função social ensinar Português, Matemática, Ciências e Artes para seus alunos.” (DEHEINZELIN, 1994, p. 51). As quatro áreas citadas constituem os objetos de conhecimento selecionados pela autora em sua proposta curricular e são a forma de organização defendida por ela.

Deheinzelin (1994) argumenta que os objetos de conhecimento que estarão presentes em um projeto curricular são sempre escolhidos arbitrariamente, no entanto, acredita que esta escolha deve ser feita considerando critérios. No que diz respeito a sua proposta, os critérios escolhidos são a continuidade educativa e os elementos culturais que ela considera imprescindíveis à vida em sociedade. Prossegue explicando que:

A continuidade educativa diz respeito à transição entre a educação infantil e as séries iniciais do 1º Grau: se não vamos prepará-las para a primeira série, tampouco faz sentido haver um corte abrupto entre o que as crianças puderam aprender enquanto pequenas e o que elas aprenderão a seguir.

Os elementos culturais básicos para a vida em sociedade são aqueles que compõem os seguintes objetos de conhecimento:

Língua Portuguesa

Matemática

Ciências

Artes

(DEHEINZELIN, 1994, p. 51)

Como se pode perceber, o segundo critério vai acabar resultando na escolha dos mesmos objetos de conhecimento do primeiro critério, e vice-versa. Ou seja, os elementos culturais básicos selecionados pela autora são exatamente aqueles que garantem a continuidade educativa entre a educação infantil e as séries iniciais do 1º grau. Assim, os dois critérios vêm para reforçar uma única escolha, que é também a escolha dos anos iniciais do ensino fundamental (língua portuguesa, matemática, ciências e artes). A autora considera que os conteúdos trabalhados na educação infantil podem até ser os mesmos que estejam sendo trabalhados no ensino fundamental, e avalia que não há problema nisso, na medida em que eles serão trabalhados em graus diferentes de complexidade, de acordo com a faixa etária e a capacidade de compreensão das crianças. Embora explorem os mesmos objetos de conhecimento, o ensino sempre vai ser diferente em cada etapa porque as crianças são diferentes e o ensino deverá respeitar suas capacidades e especificidades.

Sumariamente, os objetos de conhecimento apresentados são o cerne da proposta de Deheinzelin (1994), que faz questão de alinhar e esclarecer seus critérios de escolha na linha do pensamento dialético, na tentativa de diferenciá-los e distanciá-los das disciplinas utilizadas pela escola tradicional na transmissão do conhecimento enciclopédico, segundo ela, alinhadas à tradição do pensamento racionalista e originárias dos métodos científicos. Embora escolha os mesmos objetos de conhecimento do ensino fundamental, a autora ressalta os motivos de sua escolha afirmando que o faz por razões completamente outras e, com isso, presume afastar qualquer tentativa de aproximação do que ela propõe com o que é feito na escola tradicionalmente baseada no ensino de transmissão dos conhecimentos.

Ao realizar sua escolha de objetos de conhecimento, é perceptível o temor de Deheinzelin (1994) em ser confundida com uma concepção já existente, tradicional, duradoura, institucionalizada, cristalizada e nociva, do ponto de vista dela, tanto aos objetos de conhecimento propriamente ditos, quanto à educação e à aprendizagem das crianças. É interessante a postura da autora que, apesar da crítica, escolhe os mesmos conteúdos veiculados no ensino fundamental para que também sejam objetos de conhecimento da educação infantil, argumentando que o problema não está na seleção dos conteúdos e sim na lógica em que são abordados. Essa é uma boa questão a se pensar.

Avançando na exposição de seu projeto curricular, Deheinzelin (1994, p. 53) ressalta que: “Conteúdos específicos são aqueles com os quais trabalharemos com as crianças pequenas, escolhidos no amplo espectro no horizonte dos objetos de conhecimento [...]”. Tomemos como exemplo a seleção de conteúdos que é feita pela autora com relação à área de Ciências (objeto de conhecimento que é arbitrariamente dividido, segundo Deheinzelin (1994)): “Ciências físicas: Dinâmica, Astronomia, Ótica, Eletromagnetismo, Química, etc. Ciências biológicas: Zoologia, Botânica, Ecologia, etc. Ciências sociais: História, Geografia, etc.” (DEHEINZELIN, 1994, p. 175).

Conforme Deheinzelin (1994), os conteúdos específicos dos objetos de conhecimento devem ser apropriados pelas crianças através da interação das crianças com os mesmos e isso se dará por meio de atividades propostas pelos professores. Assim, indica que sejam propostas atividades para que as crianças possam interagir com os conteúdos, possibilitando a aprendizagem dos mesmos pelas crianças. Logo, as atividades são significadas na referida proposta como estratégias dos professores para a interação e aprendizagem dos conteúdos pelas crianças: “Propomos às crianças atividades de desenho, pintura, modelagem, recorte e colagem; a que objeto de conhecimento referem-se estas atividades? São conteúdos específicos daquilo que o homem tem de seu que o aproxima dos deuses – a Arte.” (DEHEINZELIN, 1994, p. 52). Ou seja, desenho, pintura, modelagem, recorte, colagem, etc., para Deheinzelin, são conteúdos, que serão apresentados e explorados a partir de atividades elaboradas e apresentadas pelos professores às crianças.

Elaborando uma proposta organizada exclusivamente pelas áreas do conhecimento, Deheinzelin (1994) vai tratar da interdisciplinaridade (mais precisamente na parte em que aborda o ensino de Ciências) tecendo algumas considerações a respeito de tema gerador, centros de interesse e datas comemorativas. Em sua perspectiva, essas três possibilidades ou alternativas de organização do trabalho adquirem sentido significadas como estratégias para desenvolver os conteúdos dos objetos de conhecimento selecionados pela autora (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Artes). Ou seja, do ponto de vista desta autora, os centros de interesse, as datas comemorativas, bem como os temas

geradores, ao contrário do ponto de vista de Kramer *et al.* (1989) a este respeito, são estratégias e não conteúdos.

Veremos a seguir quais são os argumentos da autora e como ela chega a essa conclusão, detendo-nos mais especificamente em suas colocações a respeito de uma dessas estratégias, o tema gerador. Antecipo que Deheinzelin (1994), tal qual Kramer *et al.* (1989), também não referencia Paulo Freire quando aborda os temas geradores. Nesse sentido, as críticas de Corazza (1992), já citadas na sessão anterior, também se aplicam à Deheinzelin (1994), que acaba por recair na mesma omissão de Kramer *et al.* (1989). Aliás, Deheinzelin (1994) não evidencia em seu texto à qual concepção de tema gerador está se referindo, se à de Kramer *et al.*, à de Freire ou a alguma outra. Depreende-se que ela não concorda com a lógica dos temas geradores, mas ficamos sem saber a que concepção e a que autor ou autores ela se refere quando menciona os temas geradores em sua obra. Por vezes, podemos praticamente afirmar que é à concepção de Kramer *et al.* (1989) que ela está se referindo, no entanto, como em nenhum momento o nome desta autora é citado, não é possível ter certeza. De qualquer forma, Deheinzelin (1994) vai criticar a lógica dos temas geradores colocados como centro do projeto curricular. Argumenta a autora:

É pela ausência da intencionalidade no ensino de objetos de conhecimento que o tema gerador funciona como álibi para organização do trabalho. Uma vez que na escola nova ou na alternativa, o professor não deve ensinar português, matemática, etc., e que ele deve respeitar o universo, os interesses e a livre expressão das crianças, o tema gerador tem funcionado para muitos educadores como um porto seguro onde ancorar seu barco que encontrava-se à deriva.” (DEHEINZELIN, 1994, p. 185)

Nesse sentido, segundo a autora, o tema gerador colocado no centro da ação pedagógica seria na verdade uma desculpa para contemplar os objetos de conhecimento rechaçados pela Escola Nova, argumentando em seguida sobre a desvantagem do trabalho por tema gerador que não esteja a serviço do ensino intencional dos objetos de conhecimento. Vejamos um exemplo:

Enquanto as crianças aprendem português, artes, etc., usando um tema como carona, o professor está apenas explorando o tema “animais”. Sendo assim, o professor não tem como avaliar os progressos na aprendizagem

das crianças; quando finalmente o tema está exaustivamente explorado – ninguém agüenta mais ouvir falar em bichos –, e ele será abandonado para que se comece a investigar um outro. Tudo aquilo que foi aprendido pelas crianças em artes, ciências, etc., é abandonado com o tema, uma vez que não é observável pelo professor. Com o novo tema, o professor começa tudo da estaca zero. (DEHEINZELIN, 1994, p. 185).

Pelo que argumenta Deheinzelin (1994), é como se o trabalho com temas geradores, produzisse, por um lado, uma exploração superficial dos conteúdos das áreas do conhecimento e, paradoxalmente, por outro, uma overdose nas crianças, em relação ao assunto. Dessa forma, os objetos de conhecimento acabam não sendo explorados como se deveria e o professor não tem como avaliar o que as crianças estão aprendendo em relação a eles, não consegue acompanhar os progressos na aprendizagem de seus conteúdos pelo fato de não se empenhar um trabalho contínuo. Não há uma sequência de atividades planejada com vistas especificamente ao aprofundamento no estudo dos conteúdos relativos aos objetos de conhecimento. Sob o ponto de vista da autora, o que acontece no trabalho com temas geradores é que se estuda um pouquinho dos conhecimentos de cada área com relação ao tema gerador animais, por exemplo, depois se estuda também um pouquinho dos conhecimentos de cada área com relação ao tema profissões, e assim sucessivamente, ficando sempre nesse pouquinho de cada – que resulta em muito dos temas, até demais – ao invés de centrar-se em trabalhar com bastante profundidade toda a complexidade desses conhecimentos que constituem cada área. As crianças vão ficar sempre nesse pouquinho, e os professores ficam sem ter como avaliar os progressos.

Deheinzelin (1994) se opõe a este tipo de trabalho com temas geradores, pois, para ela, o que realmente importa é o estudo aprofundado dos objetos de conhecimento. Em sua proposta, acredita que o professor deve intencionalmente apresentar o conteúdo astronomia, por exemplo, que é conteúdo específico das ciências físicas, que compõem o objeto de conhecimento Ciências, e desenvolvê-lo em profundidade - não necessariamente a partir do acionamento e articulação de todos os demais objetos de conhecimento contemplados em sua proposta como Língua Portuguesa, Matemática, etc. O que importa para a autora é aprofundar em complexidade o conhecimento das crianças em relação a estes objetos de

conhecimento que são elementos culturais básicos, imprescindíveis à vida em sociedade e que possibilitam a continuidade educativa.

É por isso que Deheinzelin (1994) não escolhe o tema gerador como princípio de organização curricular em sua proposta. Por que esse tipo de trabalho, a seu ver, não prioriza o ensino sistemático e aprofundado dos conteúdos específicos referentes aos objetos de conhecimento. No entanto, a autora reconhece os benefícios referentes à interdisciplinaridade proporcionados pelo emprego do tema gerador, porém, para aproveitá-los indica que é preciso que se coloque “[...] o tema gerador, ou o centro de interesses, ou as datas comemorativas a serviço dos objetivos de ensino-aprendizagem, utilizando-os como estratégias de ensino-aprendizagem, e não como espinha dorsal do projeto curricular.” (DEHEINZELIN, 1994, p. 186). Ou seja, como estratégias para veicular os conteúdos, para veicular os objetos de conhecimento que julga imprescindíveis à vida em sociedade e não como conteúdos, como defende Kramer *et al.* (1989) em sua proposta, na qual se refere aos temas geradores como “fios condutores” da proposta curricular. Em Deheinzelin (1994) o tema gerador é secundário e visto como uma estratégia possível para o ensino-aprendizagem de Ciências.

Em Deheinzelin (1994), a “espinha dorsal” são os conteúdos referentes aos objetos de conhecimento que são sempre uma escolha arbitrária. A ideia é de que a criança vai para a escola para aprender conteúdos específicos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Artes e para que a criança possa interagir com eles e aprendê-los, são propostas atividades.

3.1.3 Projetos de Trabalho – Fernando Hernández e Montserrat Ventura; Fernando Hernández; Maria Carmen Silveira Barbosa e Maria da Graça Souza Horn

A proposta de organização curricular por projetos de trabalho chega com força no Brasil, principalmente, através das publicações de Hernández (1998)

“Transgressão e Mudança na educação: os projetos de trabalho” e Hernández e Ventura (1998) “A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio”. As referidas obras não são propostas curriculares especificamente para a educação infantil, mas inspiraram uma série delas, dentre as quais está a publicação de Barbosa e Horn (2008) “Projetos Pedagógicos na educação infantil.

Diferente das demais propostas, em que tomei como referência principal para a análise uma determinada publicação apresentando-a parte a parte, os projetos de trabalho terão como referência para análise os três livros citados, os quais se apresentarão de maneira articulada. Minha opção é por utilizar o que escreve o autor Fernando Hernández como fio condutor na análise dos projetos de trabalho por ser influência pioneira, forte e amplamente reconhecida na educação brasileira. Escolho também por utilizar a publicação de Barbosa e Horn (2008), pois tais autoras produzem um importante trabalho nesta obra que nos ajuda a entender as apropriações que a educação infantil vem fazendo a respeito do trabalho com projetos.

Os projetos de trabalho se popularizaram com intensidade e são mencionados em muitas outras propostas, incluindo algumas das que estão sob análise na presente pesquisa (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), Linguagens Geradoras (2005) e As Cem Linguagens da Criança (1999)). Nelas, entretanto, os projetos são significados como estratégias para a articulação do trabalho, são propostos como metodologia didática a serviço dos modos de organização curricular escolhidos por cada uma. Eles são utilizados por essas propostas na tentativa de assumir uma perspectiva globalizadora de trabalho, orientando o como fazer do professor.

Na análise que se segue, vamos pensar os projetos de trabalho como centro do processo de seleção e articulação de conteúdos, explorando como eles sugerem a organização curricular. Não serão considerados apenas como estratégias “a serviço de”, serão analisados em função de sua própria visão da organização curricular. Não vou me ater a apresentar detalhadamente todas as ideias constantes nos três livros citados, que são muitas, vou sim tentar construir um panorama geral a respeito do que significa o trabalho por projetos com relação estritamente à seleção e articulação dos conteúdos.

De antemão, posso adiantar que, do ponto de vista da análise realizada, os conteúdos estão presentes nos textos de todas as obras referidas nesse subitem. Os projetos de trabalho consideram os conteúdos como elementos importantes que integram sua proposta. A questão é que não se trata de conteúdos pré-determinados, organizados de forma fragmentada em torno de áreas do conhecimento ou disciplinas. Os conteúdos, nessa perspectiva de trabalho, vão surgindo ao longo do processo de pesquisa sobre um tema e em função desse processo, sem a obrigatoriedade de que sejam esgotadas listas disciplinares. A lógica é outra, opõe-se à tradicional.

Trata-se de uma proposta inovadora que, conforme Hernández (1998, p.12), procura “[...] transgredir a visão do currículo escolar centrado nas disciplinas, entendidas como fragmentos empacotados em compartimentos fechados [...]”. Pretende-se substituir a ideia de um “Conhecimento canônico ou estandardizado” pelo “Conhecimento construído” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 57).

Para entendermos um pouco melhor a questão dos projetos de trabalho e sua relação com os conteúdos, não posso deixar de mencionar aqui sua grande questão que é a necessidade de servir à globalização. Esse foi o mote que deu início a todo um processo de inovação curricular ocorrido na Escola Pompeu Fabra, de Barcelona, do qual os projetos de trabalho se originaram. “A intenção de que o aluno globalize os conteúdos e as aprendizagens [...]” foi o estopim de toda essa ideia que se apresenta (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p.45).

Mas essa globalização a que os textos se referem não significa apenas um somatório de matérias, não é buscar em cada disciplina ou área do conhecimento os conteúdos e apenas juntá-los em torno de um tema ou questão, é fazer com que os alunos assumam uma atitude globalizadora, construir com eles essa capacidade. Como escrevem Hernández e Ventura (1998, p.63):

Definitivamente, a organização dos Projetos de trabalho se baseia fundamentalmente numa concepção da globalização entendida como um processo muito mais interno do que externo, no qual as relações entre conteúdos e áreas do conhecimento têm lugar em função das necessidades que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem. (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p.63).

E é por isso que os projetos de trabalho pretendem transgredir uma organização disciplinar, por entender que a globalização não se dá simplesmente ao se fazer associações daqueles conhecimentos disciplinares de sempre para poder trabalhá-los, associações essas muitas vezes forjadas em prol da necessidade de cumprir com o conteúdo prescrito. A globalização supõe um processo interno do sujeito na construção do seu conhecimento. Tem conteúdos? Sim, mas eles vão vir à tona por sua significatividade na resolução da questão em estudo, não estarão pré-definidos, determinados a priori.

Aqui o tema do projeto não representa um alibi para o ensino dos conteúdos disciplinares, a lógica é outra. Essa lógica, que se opõe à da escola tradicional, vai propor um planejamento cooperativo, onde os projetos “[...] são elaborados e executados *com* as crianças e não *para* as crianças.” (BARBOSA e HORN, 2008, p. 34). Isso é o que faz toda a diferença quando se fala em projetos de trabalho.

Traduzindo-se como elemento organizador do trabalho por projetos, o tema é o componente central dessa proposta, pois é em torno dele que tudo vai acontecer. Qualquer assunto pode se tornar tema de um projeto, desde que o mesmo seja significativo para o grupo, o que envolve ser de interesse das crianças e também do professor.

Segundo Hernández e Ventura (1998, p.67), “O professorado e os alunos devem perguntar-se sobre a necessidade, relevância, interesse ou oportunidade de trabalhar um ou outro determinado tema.” Deve haver todo um diálogo pedagógico na escolha do tema para estudo, independentemente de ele ter sido proposto pelas crianças ou pelo professor. Isso quer dizer que a escolha do tema é uma decisão compartilhada que não se dá apenas pelo querer dos alunos ou do professor, ambos devem apresentar argumentos na busca da decisão por aquele que lhes irá proporcionar maiores e mais interessantes possibilidades de aprendizado e ampliação de seus conhecimentos.

Barbosa e Horn nos lembram (2008, p. 74) que “Os projetos com bebês têm seus temas derivados basicamente da observação sistemática, da leitura que a educadora realiza do grupo e de cada criança.”. Como os bebês ainda não se expressam oralmente, cabe ao professor interpretar suas manifestações cotidianas, significando-as, a fim de identificar os temas que lhes serão significativos, bem como orientar os rumos de seu planejamento ao longo do desenvolvimento do projeto.

Definido o tema, deve ser feita uma exploração acerca do que já se sabe a respeito (o que já se constitui numa avaliação inicial diagnóstica), bem como daquilo que se deseja saber a fim de traçar um esquema a respeito das formas como se vai aprendê-lo. A estratégia descrita por Hernández e Ventura (1998) em seu livro é a da construção de índices, primeiro individual, depois coletivamente, que servirão como guia para o grupo a respeito de todo o trabalho a ser realizado. É uma maneira coletiva de planejar, onde as crianças aprendem a tomar decisões e organizar seu processo de construção do conhecimento.

Aí já se consegue fazer uma previsão daquilo que poderá ser aprendido, uma primeira aproximação daqueles que poderão se tornar conteúdos do projeto, segundo o grupo. “É, portanto, o tema ou o problema que reclama a convergência de conhecimentos.” (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p.47), pois é ao se aproximar da questão proposta que surge a necessidade de buscar determinadas informações e realizar a aprendizagem de certos conteúdos.

O professor vai estudar junto com seus alunos, atualizar-se em relação ao tema, buscar informações junto aos seus colegas e às fontes a que tiver acesso e buscar ampliar seu repertório para poder oferecer ao grupo novas propostas de trabalho que lhes acrescentem. Apesar das indicações partirem do grupo, o professor deve ajudar as crianças a ampliarem seu horizonte de possibilidades agregando novos conhecimentos.

De posse desse roteiro inicial construído coletivamente, a busca da informação também é feita por todos. Assim, a responsabilidade é compartilhada e os projetos acabam configurando-se em comunidades de aprendizagem. Devem ser pensadas também em formas de sistematização e registro do que vai se aprendendo (o que já é uma avaliação formativa).

Barbosa e Horn (1998, p.64) ressaltam que: “Os registros evidenciam o quanto as diferentes áreas do conhecimento vão emergindo nas atividades que se integram não pela atividade em si, mas pelos processos mentais que desencadeiam [...]”. Hernández (1998, p. 112) indica isso ao leitor com relação a um exemplo de projeto que apresenta em seu texto, afirmando: “Se o leitor fixar-se nesse projeto verá que há conteúdos que dizemos que são de matérias diferentes, mas que não foi necessário ir buscá-los: iam aparecendo sem a obrigação de vinculação com as matérias curriculares [...]”.

Uma ideia proposta como registro e avaliação é a criação de um dossiê ou portfólio que reúna amostras a fim de refletir a trajetória de aprendizagem de cada criança, sua evolução ao longo do projeto. Ao final do trabalho com o tema, deve ser recapitulado o seu percurso a fim de evidenciar o que se aprendeu (que é a avaliação recapitulativa) e verificar o surgimento de novas demandas.

E quanto dura um projeto? E quando é que acaba? O encerramento do projeto vai depender dos progressos ao longo do processo, se determinará pelas evidências da prática. Visto que é um trabalho de planejamento flexível que pode mudar muitas vezes, não se pode determinar nem recomendar sua duração.

Cabe-me dizer ainda que os projetos de trabalho não têm uma estrutura fixa de passos a seguir, cada professor possui seu jeito próprio de sistematizá-lo. Desde que se observe sua lógica funcional a qual tentei expor, não há receitas.

Para Hernández (1998, p. 90), “O currículo assim se configura como um processo em construção.”, o que implica princípios de seleção e articulação de conteúdos diferentes dos convencionais, estabelecendo outra relação com os conhecimentos. É uma proposta que:

[...] pretende transgredir a visão da educação escolar baseada nos “conteúdos”, apresentados como “objetos” estáveis e universais e não como realidades socialmente construídas que, por sua vez, reconstroem-se nos intercâmbios de culturas e biografias que têm lugar na sala de aula. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 12)

Isso não quer dizer que, trabalhando por projetos, as crianças não entrarão em contato com os conhecimentos científicos, com o patrimônio cultural da humanidade ou com os saberes reconhecidos pelas diversas ciências: “Na proposta de programação que propomos (Hernández, 1997) sempre tratamos de ‘esvaziar’ os conteúdos dos projetos, uma vez realizados, e, ao finalizar um período, sempre os alunos abordaram com amplitude os conteúdos oficiais.” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 85). Isso mostra ser possível que uma proposta possua uma visão de currículo diferente daquela que se está acostumado nos moldes tradicionais, sem deixar de abordar conteúdos considerados de modo geral como essenciais.

Como pudemos constatar, os projetos de trabalho dizem sim aos conteúdos nos mostrando a maneira como os encara na educação que propõem. Nesse sentido Barbosa e Horn (2008) acrescentam que:

A ordem em que esses conteúdos serão trabalhados, o nível de profundidade, o tipo de abordagem serão definidos pelo processo de trabalho cooperativo do grupo (adultos e crianças). Quais serão os conteúdos e como o ensino será desenvolvido somente saberemos ao longo do percurso definido por cada grupo. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 42)

3.1.4 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Brasil

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) é uma publicação que chega com grande impacto às escolas de educação infantil brasileiras, pois, pela primeira vez, há a preocupação pública com a educação das crianças pequenas, manifestada através da sugestão de um referencial curricular que possa orientar tais práticas nas escolas infantis da nação. Este documento que acaba por circular em todas as escolas infantis do Brasil não pode deixar de ser analisado no presente estudo.

Embora lançado pelo Ministério da Educação e do Desporto e destinado a todos os professores de educação infantil do país, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) consiste em uma proposta não obrigatória que objetiva servir como elemento orientador, oferecendo apoio aos profissionais que atuam nesse nível de ensino, permitindo o diálogo com outras propostas que estão presentes no interior das escolas. Ao longo do próprio texto, evidencia que seu uso só tem sentido se sua estrutura e os princípios apresentados fizerem sentido àqueles envolvidos na educação das crianças, se refletirem suas vontades, auxiliando na construção de currículos de acordo com suas singularidades. Este é um posicionamento bastante interessante que traduz uma proposta aberta, disposta a considerar as diferenças ideológicas e peculiaridades de cada realidade.

Não perdendo de vista sua intencionalidade, podemos adentrar efetivamente no que expõe o material. Aliás, os materiais, já que o Referencial Curricular para a educação infantil analisado é composto por três volumes: Introdução, Formação Pessoal e Social, e Conhecimento de Mundo.

No volume introdutório, são apresentadas algumas considerações sobre creches e pré-escolas, concepções nas quais o documento se baseia, o que considera como objetivos gerais da educação infantil, bem como orientações e explicações sobre o modo estrutural como estão organizados os demais volumes. Na perspectiva que apresenta, deixa claro que educar na educação infantil envolve situações de cuidado, situações de brincadeira e situações de aprendizagem orientadas. Sua crença é de que “as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação.” (BRASIL, 1998, vol.1, p.21-22).

Já aqui se explicita que a educação se dá em variadas situações e que a criança construirá o conhecimento nessas interações com as pessoas e com o mundo, as quais ocorrem enquanto ela está sendo cuidada, enquanto brinca, e enquanto participa de situações orientadas. Nesse sentido, o Referencial destaca a necessidade de que o professor seja um profissional polivalente, pois cabe a ele trabalhar com conteúdos que são de naturezas distintas, abrangendo tanto cuidados básicos essenciais quanto conhecimentos específicos.

Eis o primeiro indício que me leva a identificar esta como sendo uma proposta de organização curricular estruturada por conteúdos: cabe ao professor de educação infantil trabalhar com conteúdos. Mas que conteúdos distintos seriam estes? Como o documento propõe organiza-los? Como acontece na prática? Vamos mais adiante na leitura, tentando responder a essas questões enquanto descobrimos como ele funciona e se apresenta.

O RCNEI³ indica, ainda em seu volume inicial, que a organização das práticas nas instituições deve ir ao encontro dos objetivos gerais da educação infantil. Por isso, os descreve:

³ Utilizo-me da sigla RCNEI em substituição a Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

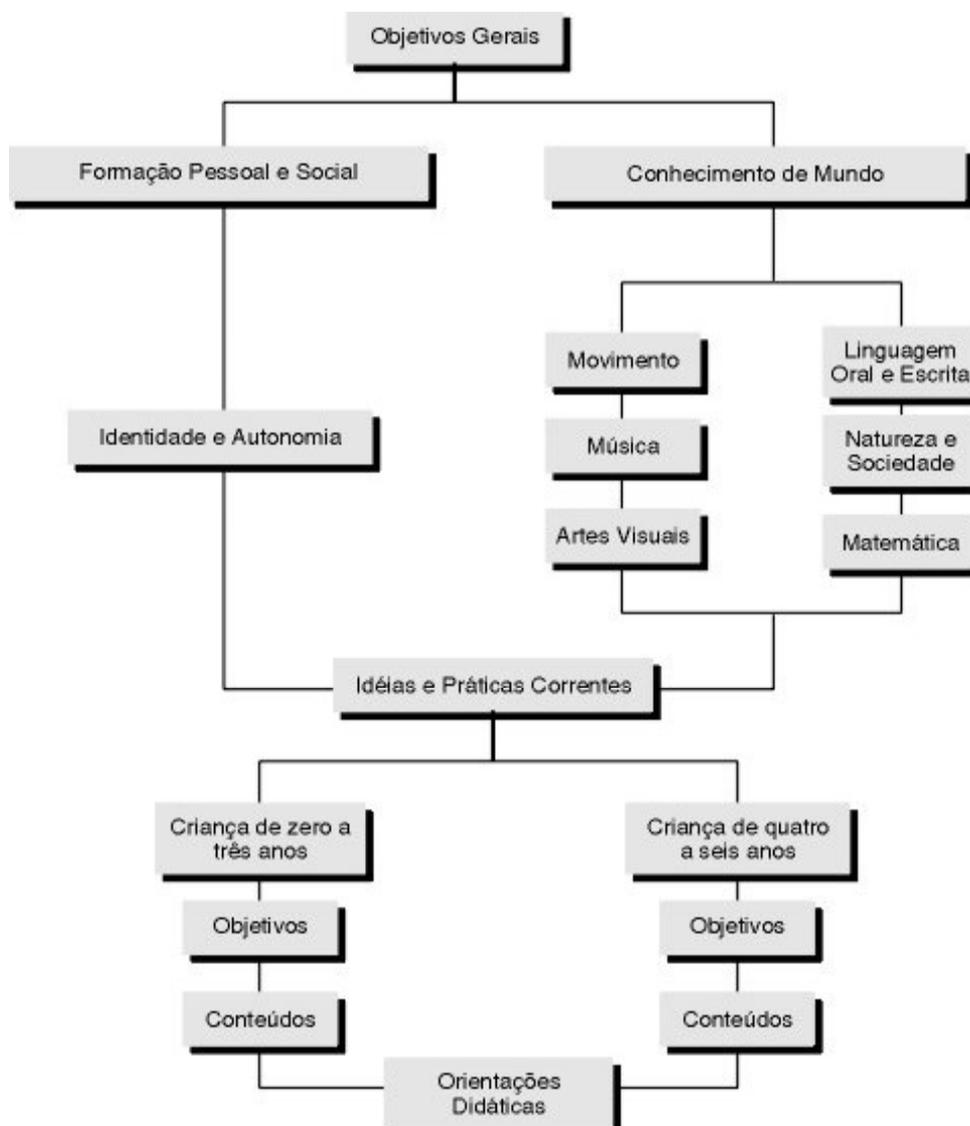
- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- 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;
- brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade. (BRASIL, 1998, vol.1, p.63)

Vislumbrando tais objetivos é que o referencial se elabora e propõe um modelo de organização curricular. Essa organização se dá por eixos de trabalho que, por sua vez, são agrupados em âmbitos de experiência e apresentados nos demais volumes do RCNEI. O volume 2 aborda o âmbito de experiência *Formação Social e Pessoal* que comporta o eixo de trabalho: identidade e autonomia. Já o volume 3, aborda o âmbito de experiência *Conhecimento de Mundo* que comporta os eixos: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, e matemática.

A organização curricular por eixos de trabalho relacionados a âmbitos de experiência procura ser coerente com os princípios de aprendizagem apresentados pelo documento e com a realidade do universo infantil. É possível identificar aí a tentativa de construir uma estrutura mais próxima da experiência prática, que tenha mais a ver com a lógica da ação diária, das experiências, do que com a lógica puramente das áreas disciplinares, por exemplo, que é a organização mais comumente encontrada nos demais níveis da educação básica.

Os volumes 2 e 3 do RCNEI foram escritos sob uma estrutura comum. Ao apresentar cada eixo, o texto dos volumes discorre, primeiramente, explicitando algumas ideias e práticas correntes relacionadas ao eixo que está sendo tratado e à criança. Em seguida, adotando uma divisão de faixas etárias entre crianças de 0 a 3 anos e crianças de 4 a 6 anos, expõe os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas correspondentes.

O esquema a seguir nos ajuda a entender melhor como está estruturado o RCNEI, sintetizando o que foi exposto até agora nesses termos. Trata-se de um organograma que pode ser encontrado ao final de cada volume:



(BRASIL, 1998, vol.1, p.85, vol.2, p.71, vol.3 p.241)

Como vimos, o Referencial Curricular para a educação infantil, como um documento que considera e propõe o trabalho com conteúdos, vai indicar, dentro de cada eixo exposto, conteúdos a serem trabalhados com as crianças de 0 a 3 anos e conteúdos a serem trabalhados com as crianças de 4 a 6 anos. Além disso, relaciona, junto a eles, objetivos e orientações didáticas com vistas à operacionalização do processo educativo.

Para nossa discussão a respeito dos conteúdos na educação infantil, ele ainda vai mais além, através da seguinte declaração: “É importante marcar que não há aprendizagem sem conteúdos.” (BRASIL, 1998, vol.1, p.48). Escancara-se de vez aqui qual a posição deste documento. E é por isso que ele propõe conteúdos em relação a cada eixo, pois, sem conteúdos, vai se aprender o que? Não é possível aprender. O conteúdo é elemento condicionante para a aprendizagem.

Essa afirmação categórica que o RCNEI apresenta é instigante, inspiradora e me desperta. Fico aqui pensando... Então, será que aquelas propostas que não apresentam conteúdos como eixo estruturador do currículo, por consequência disso, não promovem aprendizagem? Bom, isso suscita muitas reflexões...

Por ora, continuemos explorando o que diz o Referencial. E ele diz. Ao contrário do que ocorre na maioria das demais propostas analisadas, felizmente encontramos nessa publicação algumas páginas dedicadas a explicitar posições e concepções referentes aos conteúdos, o que facilita muito seu entendimento. Vejamos uma de suas colocações a respeito dos conteúdos e como os concebe:

[...] este Referencial concebe os conteúdos, por um lado, como a concretização dos propósitos da instituição e, por outro, como um meio para que as crianças desenvolvam suas capacidades e exercitem sua maneira própria de pensar, sentir e ser, ampliando suas hipóteses acerca do mundo ao qual pertencem e constituindo-se em um instrumento para a compreensão da realidade. Os conteúdos abrangem, para além de fatos, conceitos e princípios, também os conhecimentos relacionados a procedimentos, atitudes, valores e normas como objetos de aprendizagem. A explicitação de conteúdos de naturezas diversas aponta para a necessidade de se trabalhar de forma intencional e integrada com conteúdos que, na maioria das vezes, não são tratados de forma explícita e consciente. (BRASIL, 1998, vol.1, p.49)

Conforme a citação acima, podemos dizer que os conteúdos estão diretamente ligados aos propósitos da instituição, bem como ao desenvolvimento

das crianças, à compreensão de si mesmas e do mundo. Alerta ainda para as diversas categorias de conteúdos existentes, contribuindo para a ampliação deste conceito que, tradicionalmente, tem significado apenas aqueles fatos e conceitos engessados a serem aprendidos na escola, os quais geralmente guardam relação com alguma disciplina científica reconhecidamente relevante.

A distinção de tipos de conteúdos feita aqui é muito importante e abre um horizonte de possibilidades. No entanto, gostaria de lembrar que esta classificação não foi inventada pelo Referencial, já foi vislumbrada por diversos autores no âmbito educacional, alguns dos quais serão mencionados nos capítulos posteriores. Todavia, é imprescindível ressaltar e reconhecer a importância de termos tais ideias veiculadas numa publicação voltada para a educação infantil e de caráter público nacional.

No seguimento do texto, vai se esmiuçando e dando exemplos a respeito de cada um dos tipos de conteúdos existentes, mas não sem antes deixar claro que esta categorização não significa uma compartimentação ou algo de caráter fragmentário. Ao invés disso, estamos diante de uma classificação que serve apenas como uma providência didática visando instrumentalizar o planejamento do professor, chamando a sua atenção para que possa contemplar em suas práticas pedagógicas os conteúdos das diversas naturezas, dispensando a cada um deles o tratamento diferenciado que os mesmos exigem.

Os conteúdos conceituais têm a ver com o conhecimento de fatos, conceitos e princípios. Segundo o documento (BRASIL, 1998, vol.1, p. 50), “[...]referem-se à construção ativa das capacidades para operar com símbolos, idéias, imagens e representações que permitem atribuir sentido à realidade.”. É exemplificado no referido texto ainda o caso de uma criança que, a partir de seu universo experiencial, generaliza uma ideia acabando por chamar de “au-au” todo animal e com a chegada de uma nova informação pode modificar sua conceitualização provisória, diferenciando o “au-au” dos gatos, por exemplo, e assim ela vai se aproximando mais do entendimento do conceito de cachorro. Nesse sentido, é lembrado que alguns conteúdos conceituais podem ser dominados durante a educação infantil, enquanto outros se objetiva fazer aproximações, já que o domínio total de determinados conceitos exige mais tempo.

Os conteúdos procedimentais estão relacionados ao saber fazer. “Desenvolver procedimentos significa apropriar-se de “ferramentas” da cultura humana necessárias para viver.” (BRASIL, 1998, vol.1, p. 51). No caso das crianças pequenas, saber manipular os objetos básicos que estão à sua volta responde às suas necessidades diretas de inserção social e cultural, ou ainda dominar outros procedimentos como vestir-se, amarrar os sapatos, etc.

Os conteúdos atitudinais referem-se aos valores, normas e atitudes. Eles permeiam toda a prática educativa, ainda mais se considerarmos a função socializadora das instituições que acabam gerando uma demanda substancial de atitudes por parte dos adultos e das crianças, sendo assim, para que elas possam aprendê-los “[...] é necessário que o professor e todos os profissionais que integram a instituição possam refletir sobre os valores que são transmitidos cotidianamente e sobre os valores que se quer desenvolver.” (BRASIL, 1998, vol.1, p. 51).

Vale destacar ainda que, para a aprendizagem deste tipo de conteúdo, é necessário dar o exemplo, mantendo a coerência entre o dito e o feito nas atitudes diárias. As normas, atitudes e valores estão sendo aprendidos pelas crianças a todo o momento em suas vivências, independentemente do fato de estarem sendo trabalhados de forma consciente e intencional. Por isso, redobre-se a atenção! E mais:

[...]Deve-se ter em conta que, por mais que se tenha a intenção de trabalhar com atitudes e valores, nunca a instituição dará conta da totalidade do que há para ensinar. Isso significa dizer que parte do que as crianças aprendem não é ensinado de forma sistemática e consciente e será aprendida de forma incidental. Isso amplia a responsabilidade de cada um e de todos com os valores e as atitudes que cultivam. (BRASIL, 1998, vol.1, p. 52).

Essas considerações ajudam o professor a dirigir sua ação e planejá-la de forma mais consistente. Entretanto, nos eixos de trabalho apresentados pelo documento em questão, apesar de contemplados todos os tipos de conteúdos, eles não estão dispostos de maneira discriminada de acordo com sua natureza. O que o RCNEI oferece é um repertório de conteúdos considerados importantes para cada eixo de trabalho.

Sobre a seleção dos conteúdos sugeridos, o documento propõe que sejam escolhidos aqueles com maior grau de significado e que ofereçam mais possibilidades de ampliação dos conhecimentos e avanços na aprendizagem. Para isso, devem ser levadas em consideração as características e necessidades que são peculiares de cada grupo. Consta no texto ainda que “Os objetivos explicitam intenções educativas e estabelecem capacidades que as crianças poderão desenvolver como consequência de ações intencionais do professor. Os objetivos auxiliam na seleção de conteúdos e meios didáticos.” (BRASIL, 1998, vol.1, p.47). Sugere-se também que os conteúdos dos eixos sejam trabalhados de forma integrada e inter-relacionada, possibilitando a não fragmentação da realidade.

A fim de subsidiar o trabalho do professor, são indicadas nas orientações didáticas de cada eixo constante nos volumes 2 e 3, sugestões de “como fazer” que envolvem considerações sobre: organização do tempo; organização do espaço e seleção dos materiais; observação, registro e avaliação formativa. Ressalta-se aqui que a rotina deve contemplar os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagem orientadas, logo, isso requer estruturas didáticas diferenciadas de organização do tempo: atividades permanentes, sequência de atividades e projetos de trabalho.

As atividades permanentes “São aquelas que respondem às necessidades básicas de cuidados, aprendizagem e de prazer para as crianças, cujos conteúdos necessitam de uma constância.” (BRASIL, 1998, vol.1, p. 55)., tais como: brincadeiras no espaço interno e externo, roda de história, cuidados com o corpo... A definição de quais serão as atividades permanentes dependerá da realidade de cada grupo e suas prioridades curriculares.

As sequências de atividades são organizadas para promover uma aprendizagem específica de um conteúdo definido, constante em um dos eixos a serem trabalhados. “São seqüenciadas com intenção de oferecer desafios com graus diferentes de complexidade para que as crianças possam ir paulatinamente resolvendo problemas a partir de diferentes proposições.” (BRASIL, 1998, vol.1, p. 56).

Já os projetos de trabalho “[...] são conjuntos de atividades que trabalham com conhecimentos específicos construídos a partir de um dos eixos de trabalho que se organizam ao redor de um problema para resolver ou um produto final que se quer

obter.” (BRASIL, 1998, vol.1, p. 57). O tempo de duração dos projetos é variável e seu planejamento é flexível, precisam ser significativos às crianças, de acordo com seus interesses, representando uma questão real que precisa ser respondida. Suas etapas devem ser negociadas com as crianças e podem ser alteradas a qualquer momento.

No texto (BRASIL, 1998, vol.1, p. 58), sugerem-se alguns passos a serem considerados no desenvolvimento de um projeto de trabalho, iniciando com um levantamento dos conhecimentos prévios, identificando aquilo que as crianças já sabem, bem como aquilo que desejam saber a respeito do tema em estudo, decidindo onde procurar informações de maneira compartilhada por todos os envolvidos, utilizando-se das mais variadas fontes de informações possíveis, e registrando sempre os conhecimentos construídos pelas crianças ao longo de todo o trabalho. Lembra ainda que os projetos podem incluir sequências de atividades e podem utilizar-se também de atividades permanentes já praticadas.

Note que as atividades e os projetos de trabalho são utilizados aqui como uma estratégia de articulação, pois estão mencionados dentro do item orientações didáticas, dizem respeito ao como fazer, à organização do tempo. O que é muito diferente de utilizá-los como espinha dorsal na estrutura curricular de uma proposta, como percebemos em outras obras.

Penso ser importante retomar aqui o fato de que o RCNEI indica a observação e o registro como principais instrumentos para a avaliação dos processos de aprendizagem das crianças. É numa perspectiva de avaliação formativa, onde o aluno é parâmetro de si mesmo, acompanhado e orientado diariamente pelo professor com vistas ao seu progresso, que se dá a avaliação aqui proposta. Não diz respeito a notas, conceitos ou estrelinhas, como muito se vê por aí, mas a um acompanhamento processual que objetiva realmente auxiliar no processo de aprendizagem das crianças.

Explanadas as principais ideias que lhes são estruturadoras, vamos voltar aos âmbitos de experiência e seus respectivos eixos, para melhor conhecê-los. Primeiramente, cabe buscarmos os motivos pelos quais foram escolhidos, dentro de cada âmbito, estes eixos e não outros.

O âmbito de experiência Formação Pessoal e Social que constitui o volume 2 do RCNEI trata de questões referentes à construção do sujeito, por isso abrange o eixo Identidade e Autonomia. Consta na publicação que: “O trabalho com este âmbito pretende que as instituições possam oferecer condições para que as crianças aprendam a conviver, a ser e a estar com os outros e consigo mesmas em uma atitude básica de aceitação, de respeito e de confiança.” (BRASIL, 1998, vol.1, p. 46).

A justificativa que se apresenta com relação à escolha dos eixos Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e Sociedade e Matemática para fazerem parte do âmbito de experiência Conhecimento de Mundo, que constitui o volume 3 do RCNEI, é a de que esse âmbito “[...] refere-se à construção das diferentes linguagens pelas crianças e às relações que estabelecem com os objetos de conhecimento.” (BRASIL, 1998, vol.1, p. 46).

É mencionado ainda que, nesse âmbito, se enfatiza a relação das crianças com alguns aspectos da cultura, sendo assim, “Estes eixos foram escolhidos por se constituírem em uma parcela significativa da produção cultural humana que amplia e enriquece as condições de inserção das crianças na sociedade.” (BRASIL, 1998, vol.1, p. 46). Pois bem, esses eixos representam, de certa forma, aquilo que os estudiosos responsáveis por elaborar o referido documento julgaram essencial que as crianças aprendam do mundo, aquilo que elas precisam saber para viver em sociedade.

É interessante e curioso observar que, ao discorrer sobre cada um dos eixos de trabalho do volume 3, a publicação apresenta alguns deles como uma linguagem a ser construída pelas crianças, a saber: Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem oral e escrita, enquanto outros são apresentados apenas como objetos de conhecimento, que é o caso dos eixos Natureza e sociedade e Matemática. Então, segundo o RCNEI, Natureza e sociedade e Matemática não são linguagens? Pelo que ele nos indica, não são.

O texto nos aponta ainda para o fato de que considera as diferentes linguagens como instrumentos fundamentais para as crianças continuarem a aprender ao longo da vida, pois elas “[...] favorecem a expressão e comunicação de sentimentos, emoções e idéias das crianças, propiciam a interação com os outros e facilitam a mediação com a cultura e os conhecimentos constituídos.” (BRASIL, 1998, vol.1,

p.46). Aqui encontramos pistas para entender melhor o que o RCNEI está chamando de linguagem, ele a significa como forma de expressão e comunicação humanas, daí o provável argumento para a distinção ao longo da apresentação dos eixos. Existem outras formas de entendermos o conceito de linguagem e, nessa mesma pesquisa, veremos propostas utilizarem-se de tal conceito com outros significados e, conseqüentemente, com diferentes desdobramentos em relação à organização do trabalho na educação infantil.

Guardemos sobre a organização do Referencial, portanto, que ele propõe no volume 2 conteúdos que tem a ver com a formação social e pessoal, a construção do sujeito, englobando-os no eixo identidade e autonomia que ajuda a criança a conhecer a si mesma. No volume 3, propõe conteúdos referentes a linguagens e a conhecimentos constituídos que ajudam as crianças a conhecer o mundo, englobando-os em seis eixos, anteriormente listados.

Pela extensão da publicação, torna-se inviável transcrever os blocos de conteúdos que a mesma apresenta, no entanto, escolho trazer os conteúdos sugeridos para um dos eixos. Assim, poderemos visualizar pelo eixo de trabalho das artes visuais quais e como os conteúdos são referenciados.

Conteúdos do eixo de trabalho artes visuais selecionados para crianças de 0 a 3 anos no bloco “O fazer artístico” (BRASIL, 1998, vol.3, p.97):

- Exploração e manipulação de materiais, como lápis e pincéis de diferentes texturas e espessuras, brochas, carvão, carimbo etc.; de meios, como tintas, água, areia, terra, argila etc.; e de variados suportes gráficos, como jornal, papel, papelão, parede, chão, caixas, madeiras etc.
- Exploração e reconhecimento de diferentes movimentos gestuais, visando a produção de marcas gráficas.
- Cuidado com o próprio corpo e dos colegas no contato com os suportes e materiais de artes.
- Cuidado com os materiais e com os trabalhos e objetos produzidos individualmente ou em grupo. (BRASIL, 1998, vol.3, p.97)

Conteúdos do eixo de trabalho artes visuais selecionados para crianças de 4 a 6 anos no bloco “O fazer artístico” (BRASIL, 1998, vol.3, p.99-100):

- Criação de desenhos, pinturas, colagens, modelagens a partir de seu próprio repertório e da utilização dos elementos da linguagem das Artes Visuais: ponto, linha, forma, cor, volume, espaço, textura etc.
- Exploração e utilização de alguns procedimentos necessários para desenhar, pintar, modelar etc.
- Exploração e aprofundamento das possibilidades oferecidas pelos diversos materiais, instrumentos e suportes necessários para o fazer artístico.
- Exploração dos espaços bidimensionais e tridimensionais na realização de seus projetos artísticos.
- Organização e cuidado com os materiais no espaço físico da sala.
- Respeito e cuidado com os objetos produzidos individualmente e em grupo.
- Valorização de suas próprias produções, das de outras crianças e da produção de arte em geral. (BRASIL, 1998, vol.3, p.99-100).

Conteúdo do eixo de trabalho artes visuais selecionado para crianças de 0 a 3 anos no bloco “Apreciação em Artes Visuais” (BRASIL, 1998, vol.3, p.103): “Observação e identificação de imagens diversas.”. Conteúdos do eixo de trabalho artes visuais selecionados para crianças de 4 a 6 anos no bloco “Apreciação em Artes Visuais” (BRASIL, 1998, vol.3, p.103):

- Conhecimento da diversidade de produções artísticas, como desenhos, pinturas, esculturas, construções, fotografias, colagens, ilustrações, cinema etc.
- Apreciação das suas produções e das dos outros, por meio da observação e leitura de alguns dos elementos da linguagem plástica.
- Observação dos elementos constituintes da linguagem visual: ponto, linha, forma, cor, volume, contrastes, luz, texturas.
- Leitura de obras de arte a partir da observação, narração, descrição e interpretação de imagens e objetos.
- Apreciação das Artes Visuais e estabelecimento de correlação com as experiências pessoais. (BRASIL, 1998, vol.3, p.103)

Antes de passarmos à próxima proposta de seleção e articulação de conteúdos, gostaria de compartilhar a curiosidade observada de que, mesmo não se tratando aqui de um documento de adoção obrigatória por parte das escolas e sistemas educacionais, poucas foram as propostas lançadas por autores independentes no Brasil após a publicação do RCNEI. Documento no qual, reitero, fica claríssimo pelo exposto que assume o trabalho por conteúdos na educação infantil.

3.1.5 Linguagens geradoras – Gabriel de Andrade Junqueira Filho

A proposta de organização curricular da educação infantil por linguagens geradoras nos é trazida por Junqueira Filho (2005) no livro intitulado “Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil”. A obra inaugura um novo modo de pensar a seleção e articulação de conteúdos na educação infantil, bem como ressignifica alguns conceitos fundamentais, como os de conteúdo e linguagem.

Junqueira Filho (2005) acredita que é por meio da interação das crianças com conteúdos significativos que elas irão construir o conhecimento de si mesmas e do mundo que as rodeia. O problema então reside em como selecionar e articular esses conteúdos. Segundo o autor:

[...] só a partir do momento em que a professora conhece pessoalmente seus alunos, com a chegada deles, no início do ano, à escola; e continua a conhecê-los, pelas trocas de leituras e diálogos produzidos entre ambos na convivência cotidiana da vida do grupo, é que ela terá elementos para chegar aos conteúdos mais significativos da vida daquelas crianças, e problematizá-los junto a elas. (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p. 13)

É bem verdade que só poderemos saber o que é significativo para as crianças depois de as conhecermos, interagindo e convivendo com elas, do mesmo modo, também não é possível esperarmos até lá sem nenhum planejamento para orientar essa interação entre professor, alunos e conhecimento. Nessa perspectiva, Junqueira Filho (2005) nos propõe dois momentos para que a seleção e a articulação dos conteúdos ocorram, denominando-as de parte cheia e parte vazia do planejamento. Logo, tentarei caracterizar cada uma delas para que possamos compreender melhor a estrutura e o funcionamento da proposta curricular defendida pelo autor.

De forma simplista, adianto que a parte cheia é o primeiro momento, que tem como sujeito a professora e suas escolhas, e a parte vazia é o segundo momento, que tem como sujeito as crianças e suas interações entre elas, com a professora e com a parte cheia do planejamento. Alerto, portanto, que é na relação entre essas duas partes que se dará o processo de aprendizagem. São interdependentes, mas funcionam de maneira articulada. Vamos a elas!

A elaboração da parte cheia é a primeira etapa do planejamento. Consiste na seleção de conteúdos feitas pela professora no início do ano, antes da chegada das crianças. Nessa parte, a professora irá escolher, com base em sua formação profissional e conhecimentos adquiridos, os conteúdos os quais julga imprescindível que sejam trabalhados com aquela turma durante o ano. Estes conteúdos selecionados pela professora como imprescindíveis – de acordo com seus estudos e crenças – compõem a parte cheia do planejamento. E, por serem opções da professora, revelam muito sobre ela. Pelas palavras do autor:

Nesse sentido, o primeiro momento e o primeiro sujeito dizem respeito a conteúdos-linguagens significativos à professora, ao que ela acredita e escolhe como significativo para as crianças, com base no que ela estudou nos livros, pesquisou nos arquivos e documentos da escola sobre aquele grupo específico de crianças e no que as fontes que compõem o seu repertório de formação consideram do interesse e da necessidade das crianças. (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p. 14-15)

Mais adiante, veremos porque Junqueira Filho (2005) utiliza a expressão “conteúdo-linguagem” em seu texto. Por hora, continuarei escrevendo sobre planejamento. Assim, para Junqueira Filho (2005, p.22), a parte cheia é: “Cheia de professora e de criança pelo olhar dessa professora sobre si, sobre o seu trabalho, sobre criança, sobre infância, sobre o mundo. Cheia por quê? Ora, uma professora não pode aguardar seus alunos sem pensar nada para eles, sobre eles[...]”. Dessa forma, no início do ano, a professora receberá seus alunos com uma parte do planejamento cheia de conteúdos que ela selecionou para trabalhar com eles e, em contrapartida, com a outra parte do planejamento vazia, que está à espera dos alunos para ser preenchida.

Para o autor, a parte cheia é instrumental, pois funciona como uma estratégia do professor para começar a se apresentar às crianças, a partir das suas escolhas –

e a parte cheia é uma delas – e também para conhecer qual a relação das crianças com os conteúdos-linguagem desta parte. A parte cheia, quando colocada em ação, é um instrumento de geração de dados utilizado pela professora para conhecer o que ainda não conhece sobre as crianças e continuar planejando seu trabalho, dia após dia. Quanto mais aprende as crianças, a partir das interações das mesmas com os conteúdos da parte cheia, mais elementos ela tem para planejar os dias seguintes, e assim sucessivamente.

No livro, Junqueira Filho (2005) apresenta a sua parte cheia, inicialmente numa relação de conteúdos-linguagens que compreende o verbal (oral e escrito) e o não verbal. Depois, o faz de maneira mais detalhada apresentando-nos o documento elaborado por ele enquanto coordenador de estágio do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e utilizado com suas estagiárias no objetivo de servir de instrumento de planejamento/avaliação dos conteúdos-linguagens. Tal documento também é utilizado nas redes de ensino às quais o autor presta assessoria pedagógica.

Antes de conhecê-lo, cabe lembrar que esse documento não é apresentado como verdade absoluta e não tem a pretensão de esgotar todas as possibilidades de trabalho, dizendo que esses são os conteúdos-linguagens que existem e ponto final. Muito pelo contrário, ele deve ser atualizado, adaptado, alterado por cada profissional que dele for se utilizar. Junqueira Filho (2005, p. 57) faz suas ressalvas nesse sentido afirmando que “a versão da parte cheia que ora apresento é fruto de tudo o que consegui elaborar como mais significativo na minha trajetória de educador de crianças de zero a seis anos até esse momento. Ela não está acabada [...]”. Posto isso, segue o documento:

Instrumento de planejamento/avaliação dos conteúdos-linguagens

- Adaptação: construção de vínculo com a professora, as crianças, seus familiares, profissionais da escola
- Organização do espaço físico
- Questões relativas à (in)disciplina: desentendimentos, brigas, disputas, conflitos entre crianças
- (Re)organização de regras e combinados visando à qualidade de vida do grupo

- Roda de conversa com objetivos distintos: para conversar sobre a vida fora da escola, sobre conflitos do grupo, sobre interesses comuns do grupo, sobre conteúdos-linguagens relativos aos projetos de trabalho
- (Re)organização da rotina
- (Re)organização dos momentos de higiene
- (Re)organização dos momentos de alimentação: café, lanches, almoço, jantar
- (Re)organização do momento do sono
- Exploração do conceito de tempo
- Exploração do conceito de espaço
- Jogo simbólico em sala/no pátio
- Histórias infantis escolhidas e contadas por você, escolhidas pelas crianças, inventadas pelas crianças/produção de livros individuais/coletivos
- Desenho em diversos suportes de memória e diversos lápis, canetas, giz etc. (exemplos): livre/com interferência
- Recorte e colagem (exemplos): livre/com interferência
- Modelagem com materiais diversos (exemplo): livre/com interferência
- Escultura em diferentes suportes de memória (exemplo): livre/com interferência
- Música (exemplos): trazidas pelas crianças/situações sugeridas por você
- Dança (exemplos): sugeridas pelas crianças/situações sugeridas por você
- Dramatizações diversas (fantoques, bonecos, teatros, etc.) (exemplos): sugeridas pelas crianças/situações sugeridas por você
- Brincadeiras diversas (exemplos): escolhidas pelas crianças/situações sugeridas por você
- Jogos de mesa/de pátio escolhidos pelas crianças/sugeridos por você (exemplos de todas as modalidades acima referidas)
- Classificação (exemplos das situações exploradas)
- Sieriação (exemplos das situações exploradas)
- Ordenação (exemplos das situações exploradas)
- Construção do conceito de número (exemplos das situações exploradas)
- Leitura e escrita (exemplos das situações exploradas)
- Conhecimento da natureza/jardinagem/horticultura (exemplos)
- Culinária (exemplos das situações exploradas)
- Leitura-diagnóstico de necessidades (dificuldades, resistências, faltas, sobras) e demandas (interesses, curiosidades) das crianças
- Temas-assuntos-conteúdos-linguagens identificados por você, para os quais foram organizados projetos de trabalho
- Categoria de projeto de trabalho em andamento: referente à parte cheia/referente ao inusitado
- Apresentação de propostas novas, atendendo ao diagnóstico realizado
- Datas comemorativas (objetivos, exemplos)
- Passeios/excursões (objetivos, exemplos)

- Tema de casa (para quem tiver) (anexar os elaborados por você, além da lista de sugestões de possíveis e futuros temas)
- Outros aspectos não contemplados aqui e trabalhados por você (relativos às características de desenvolvimento emocional das crianças, como mordidas recorrentes entre as crianças menores, tirada de fralda, de acordo com a faixa etária do grupo trabalhado pela professora) (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p. 60-62).

Acabamos de conhecer uma versão de parte cheia, elaborada por Junqueira Filho (2005), em que ele seleciona os “conteúdos-linguagens”, a seu ver, imprescindíveis no trabalho com as crianças da educação infantil. Esse seria o trabalho inicial de toda professora, antes de começar cada ano letivo.

E a parte vazia? Junqueira Filho (2005) escreve:

Vazia por quê? Vazia de quê? Vazia até quando? Vazia da infância e da humanidade daquele grupo específico de crianças que a professora está em vias de conhecer. Vazia dos conhecimentos da professora sobre aquelas crianças em particular, seus alunos e alunas, que se produzirão e serão produzidos mais um pouco em sua infância, escolaridade e humanidade pelas interações que passarão a estabelecer [...] Vazia de singularidades, de realidades, de produção de vida em comum entre a professora e seus alunos. Vazia porque a professora também precisa dos olhos e ouvidos livres, atentos, sensíveis para conhecer aquelas crianças para além do que ela já conhece sobre crianças daquela faixa etária [...]. (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p. 24).

A professora não pode sozinha encher todo o seu planejamento no início do ano a partir apenas do que acredita ser importante, sem considerar as especificidades de seu grupo de alunos, que irá descobrindo nas interações junto a eles, intermediados pela parte cheia do planejamento. Por isso, deve deixar em seu planejamento uma parte vazia. Essa parte vazia, portanto, vai sendo preenchida dia-a-dia, com a chegada das crianças, à medida que todos vão se conhecendo, interagindo uns com os outros e com conteúdos-linguagem selecionados pela professora da parte cheia do planejamento com a intenção de conhecer as relações das crianças com estes conteúdos, visando à continuidade do planejamento do seu trabalho. Essa dinâmica e funcionamento revelam a intencionalidade e a organização da professora para identificar o que é significativo às crianças, tanto em relação ao grupo como um todo, quanto individualmente.

Assim, nessa segunda parte do planejamento – a parte vazia do planejamento –, temos, por fim, o encontro dos dois sujeitos da relação pedagógica – professora e alunos –, intermediados e dando-se a conhecer pelas interações uns com os outros e com a parte cheia do planejamento. Quando falo em interações quero me referir àquelas que ocorrerão com as outras crianças, com a professora, e com os conteúdos-linguagens da parte cheia do planejamento que a professora previamente selecionou para organizar as situações da rotina que lhes vai sendo oferecida.

Em outras palavras, os conteúdos-linguagens que vão preenchendo a parte vazia são, por um lado, os conteúdos-linguagens que vão migrando da parte cheia para a parte vazia – e sobre estes, sempre haverá uma avaliação da professora no sentido de identificar quais são os prioritários a cada momento, seja do ponto de vista da professora, seja do ponto de vista das crianças, e isso poderá ser avaliado pela relação das crianças com os mesmos, observáveis a partir de suas produções – e, por outro, conteúdos-linguagens que não estavam previstos na parte cheia pela professora, mas, pela recorrência e intensidade identificadas nas produções cotidianas das crianças, revelam que precisam ser considerados e incorporados ao planejamento, sendo explorados, conversados, estudados junto com as crianças, até se saciarem daquilo que tanto “querem-porque-precisam” saber. Vale dizer, portanto, que parte dos conteúdos-linguagens que irão preencher a parte vazia só será revelada a partir do momento em que as crianças entram em relação umas com as outras, com sua professora, e com os conteúdos-linguagens da parte cheia. De modo que:

Articulados pelo olhar gerador de sentido do professor, estes fragmentos-conteúdos, estas partes-conteúdos, revelados pelas produções das crianças em diferentes linguagens, vão compondo para o professor uma rede de inter-relações do que faz sentido para as crianças, pelas leituras que ele, professor, faz, sobre as interações que as crianças vão estabelecendo em relação a cada uma das linguagens nas quais vão se produzindo, vão se registrando, deixando-se em marcas. (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p. 20)

Podemos dizer que o segundo momento da seleção de conteúdos é feito a partir do que o professor percebe significativo para as crianças. Em consequência disso, o professor deve estar atento a elas nas diferentes linguagens pelas quais se manifestam buscando pistas que lhe direcionem ao que lhes faz sentido. Este tipo

de conteúdos é, portanto, inusitado, próprio da história de cada turma, de origem genuína, não podendo ser listados aqui ou, tampouco, sugeridos a classes similares a que os originou. Junqueira Filho (2005, p.27) afirma que “[...] não há assunto, tema, conteúdo que se recomende, que se sustente e que seja significativo por e em si mesmo. Que é na relação entre o sujeito e o mundo que se produz o sentido, aquilo que é significativo [...]”.

A proposta das linguagens geradoras trabalha, portanto, com a seleção e articulação de dois tipos de conteúdos. Os do primeiro tipo são aqueles significativos à professora, e os do segundo tipo são aqueles significativos às crianças. Contempla, dessa maneira, o que faz sentido a ambos os sujeitos do processo educativo. Vale lembrar, além disso, que os próprios professores e alunos também são conteúdos a serem aprendidos uns pelos outros, conforme Junqueira Filho (2005, p. 29): “São dois dos conteúdos-linguagens com os quais vão interagir ao longo do ano, independente de suas escolhas em relação a outros conteúdos-linguagens com os quais vão interagir, estudar, explorar[...]”.

Para entendermos um pouco melhor essa idéia de conteúdo-linguagem, vamos conhecer como o autor significa alguns conceitos. A começar pela linguagem que, em minha opinião, é o conceito principal e mais singular trazido pela proposta.

Baseando-se nos estudos do semiótico norte-americano Charles Sanders Peirce, Junqueira Filho (2005) define linguagem como toda e qualquer produção, realização, funcionamento do homem e da natureza, entendendo ainda que cada linguagem possui estrutura e regras próprias de funcionamento, o que as fazem diferentes umas das outras. Dessa forma, toda linguagem, verbal ou não verbal, pode ser aprendida, ou seja, toda linguagem é objeto de conhecimento. Portanto, para o autor, toda linguagem é conteúdo, e vice-versa. Por suas próprias palavras:

Guarde, portanto, que, do ponto de vista da semiótica peirceana, cada linguagem – desenho, escrita, modelagem; classificações, seriações, quantificações; música, movimento, jogo simbólico, culinária; os fenômenos da natureza; as histórias infantis; os jogos de mesa e de pátio, individuais e de grupo, etc. – tem seu conjunto de regras e princípios de funcionamento próprios. [...] Esta característica – e suas conseqüências – conceituam as diferentes linguagens como objetos de conhecimento e me permitem significá-las – em minha proposta – como conteúdos programáticos na educação infantil. (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p. 33).

Assim, justifica-se o uso da expressão conteúdos-linguagens pelo autor para referir-se aos objetos de conhecimento. Vale lembrar ainda que:

Além disso, nesta perspectiva – a das linguagens geradoras –, tanto o professor quanto os alunos são tidos também como conteúdos. Sim, estou significando professor e alunos como conteúdos, objetos de conhecimento, linguagem. Conteúdos-objetos de conhecimento-linguagem de si, para si. Conteúdos-objetos de conhecimento-linguagem dos outros, para os outros. Conteúdos-objetos de conhecimento-linguagem a serem investigados e articulados dia-a-dia, sempre mais um pouquinho, nos múltiplos, diferentes, prioritários e complexos aspectos que os constituem – por si mesmos e uns pelos outros. (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p.25-26).

É importante destacar que “[...] sujeitos-leitores e objetos de conhecimento-linguagens de si mesmos, dos outros e uns dos outros, professores e alunos [...] podem ser conteúdo por serem linguagem e objeto de conhecimento imersos numa permanente produção sógnica [...]” (FERREIRA, 2008, p. 19-20). Aí cabe esclarecermos o conceito de signo, sendo que a teoria sógnica do conhecimento de Peirce também servirá para compreendermos melhor como se dá a aprendizagem das linguagens sob esta ótica que se apresenta.

Junqueira Filho (2005) escreve que:

Para Peirce (1995), signo é tudo aquilo que está, em parte, no lugar de alguém ou de alguma coisa, representando, sempre em parte, esse alguém ou essa coisa para um sujeito-leitor. E, porque o signo está sempre apenas em parte, é preciso que se produza uma cadeia finita, ilimitada e articulada de signos – signo gerando signo – para se tentar representar esse alguém ou essa coisa o mais próximo da totalidade que pudermos. (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p. 72)

Sob tal perspectiva, o conhecimento se dará a partir dessa leitura e produção de signos sobre o objeto. Através da interação da criança com as diferentes linguagens pelas quais se manifesta é possível, por exemplo, que o professor produza signos a respeito dela e assim vá conhecendo e aprendendo sobre ela, um pouco mais dia-a-dia. Bem como, a partir da mesma situação, é possível que a criança vá produzindo signos, conhecendo e aprendendo sobre as linguagens com as quais interage, um pouco mais dia-a-dia.

Feita a explanação a respeito da seleção e da articulação do que a criança vai aprender na educação infantil, isto é, os conteúdos-linguagens da parte cheia e da parte vazia do planejamento, Junqueira Filho (2005, p.74) nos apresenta mais um aspecto de sua proposta, relativa à sua perspectiva de trabalhar com projetos, ao afirmar que “as linguagens geradoras são uma abordagem, dentre tantas, para a prática de projetos de trabalho ou a pedagogia de projetos.”.

Na prática, isso quer dizer que, para cada conteúdo-linguagem selecionado, o professor deverá organizar um projeto de trabalho. Consequentemente, há duas categorias de projetos: uma composta pelos projetos referentes aos conteúdos-linguagens já selecionados na parte cheia do planejamento, e outra composta pelos projetos referentes aos conteúdos-linguagens que vão ser identificados pelo professor a partir da interação dele com as crianças, intermediados pela parte cheia do planejando. Ambas as categorias de projeto irão preenchendo, cotidianamente, a parte vazia do planejamento. Lembrando que os projetos dessa última categoria são inusitados e peculiares daquele determinado grupo.

Muitos são os autores que propõem a educação por projetos de trabalho ou a pedagogia de projetos. Junqueira Filho (2005, p. 74) cita “Jolibert (1994), Hernández (1998), Hernández e Ventura (1998), Santomé (1998), Boutinet (2002) [...]”. Entretanto, o autor deixa claro sua própria leitura sobre o que considera projeto de trabalho:

É um conjunto articulado de situações de aprendizagem selecionadas pelo professor – e, muitas vezes, com a participação das crianças nesta seleção –, cujo objetivo é abordar – desenvolver; problematizar; responder; devolver às crianças de forma organizada – o tema-assunto-conteúdo-linguagem que, naquele momento da vida de um grupo, as crianças “querem-porque-precisam” saber mais do que qualquer outro. (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p. 72)

Poderíamos dizer, portanto, que na proposta das linguagens geradoras os projetos são representados como estratégia? Ao que tudo indica sim.

Ao longo de toda a publicação, Junqueira Filho (2005) refere-se a situações de aprendizagem em substituição à expressão atividades, inclusive, atenta para isso dedicando o item de um capítulo para justificar essa escolha. Argumenta o autor que, quando se fala em atividades, geralmente, a lembrança que temos é aquela do

chamado “currículo por atividades”, como veremos mais adiante nas propostas de Marinho (1978) e Rizzo (1988), e de práticas com listagens de atividades e de datas comemorativas a desenvolver durante o ano no objetivo de manter as crianças ocupadas – em atividade –, onde o trabalho do professor seria meramente o de distribuí-las entre os dias letivos, o que é bem diferente do que propõe Junqueira Filho (2005). O não uso do termo atividades na proposta é, além de tudo, uma tentativa de afastar-se de uma associação a esse tipo de prática. Segundo Junqueira Filho (2005, p. 54), nas linguagens geradoras “[...] os objetivos da professora, ao elaborar e colocar em prática a parte cheia do planejamento, não é pura e simplesmente colocar as crianças em atividade, para passarem e preencherem o tempo em que estão juntos, na creche e na pré-escola.”. Segundo o autor, cada vez que uma professora apresenta um conteúdo-linguagem para que as crianças interajam com ele, está colocando as crianças em situação de aprendizagem – sobre o conteúdo-linguagem, sobre a professora que o apresentou e à situação de aprendizagem, sobre ela mesma, criança, na sua relação com o conteúdo-linguagem, sobre aprender, sobre o mundo do qual faz parte, etc.

Assim, finalizo ressaltando que, como já vimos, a parte cheia do planejamento não pode confundir-se com listagem pré-determinada de conteúdos ou atividades a serem prescritas e distribuídas ao longo do ano para que sejam trabalhadas com as crianças e consideradas cumpridas. Em Junqueira Filho (2005) os conteúdos-linguagens da parte cheia do planejamento existem não para isso, mas para a professora apresentar-se às crianças, para que a professora conheça as crianças na interação com estes conteúdos-linguagens apresentados e com ela própria, para que ambos conheçam e produzam um pouco mais a si próprios e à humanidade.

3.2 CONTEÚDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NÃO (ou TALVEZ?)

Mais algumas conversas e encontro propostas curriculares que me dizem trabalhar não por conteúdos, mas por atividades, por linguagens ou por um conjunto de práticas na educação infantil. Sobre os conteúdos? Algumas sequer tocam no

assunto, outras dizem não, e outras ainda até os consideram como um talvez, mas nenhuma os assume como tal. Nenhuma das propostas selecionadas nesse bloco dá ênfase aos conteúdos na organização do currículo das escolas infantis e, por isso, elas me dizem não para a presença dos conteúdos nesse nível de ensino.

Duas delas propõem a organização do currículo da educação infantil por atividades: Heloisa Marinho (1978) e Gilda Rizzo (1982). Outra apresenta uma proposta curricular baseada em linguagens: *As Cem Linguagens da Criança – Abordagem de Reggio Emilia* (1999). Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) indicam um conjunto de práticas. Em poucas palavras, vamos também conhecê-las!

3.2.1 As Atividades - Heloisa Marinho

A proposta de organização curricular por atividades para a educação infantil nos é trazida por Marinho (1978) no livro intitulado “O currículo por atividades no jardim de infância e na escola de 1º grau”. A obra praticamente inaugura o trabalho com o “currículo por atividades” no âmbito da educação infantil, à época, concebida como jardim de infância.

Para compreendermos melhor as idéias de Marinho (1978), vale citar de antemão uma passagem do prefácio de seu livro. Nele, Anna Bernardes da Silveira Rocha consegue definir o cerne da proposta: “[...] a metodologia fundamental supõe a atividade livre e criativa e transforma os momentos escolares num estágio ‘natural’ de vivência diária. Sob tal enfoque, o processo educacional se confunde com o processo vital [...]”.

Como o próprio nome já diz, eis um “currículo por atividades” e não por conteúdos, estes sequer são mencionados na proposta. Para Marinho (1978, p. 84), as aprendizagens das crianças pequenas se darão a partir da “– organização de estímulos e atividades diversificadas de livre escolha. – ampliação gradativa de estímulos adaptados a diversidade de aptidões.”

Lembram que as atividades já apareceram nesse texto? Realmente elas estão presentes na maioria das demais propostas, mas não como aqui no “currículo por atividades”. Ao que tudo indica, as atividades são significadas nas outras propostas que analisamos como estratégias para desenvolver os conteúdos, que são o eixo do currículo proposto por elas. De acordo com o que já foi exposto vimos que, mesmo que se desenvolvam atividades nas propostas, elas estão sempre a serviço de um objetivo maior que é a aprendizagem dos conteúdos.

Aqui não, aqui as atividades é que são o eixo! O objetivo do currículo é o desenvolvimento de atividades. Podemos dizer então que as atividades, na proposta de Marinho (1978), ocupam o mesmo lugar que os conteúdos ocupam nas outras propostas que estudamos. Seguindo essa lógica de raciocínio, então, seriam as atividades significadas como conteúdos em Marinho (1978)? Fica a provocação.

É válido, novamente, reforçar que as escolhas feitas por cada proposta curricular aqui apresentada têm a ver com o momento histórico no qual cada uma foi produzida. Cada uma delas representa uma marca das discussões feitas em sua época e sob a legislação vigente. Neste caso, a publicação de Marinho (1978) é anterior às demais, é a mais antiga que estamos analisando. Ela está contextualizada num período em que a educação infantil recém iniciava sua desvinculação do caráter meramente assistencialista e de cuidados essenciais.

Inclusive, a legislação de ensino em vigor previa, dentre outras formas, o trabalho com atividades. Sob a interpretação de Saviani (1994, p. 92), a Lei 5.692/71 “[...] previa a organização curricular segundo *atividades* (predominantemente nas séries iniciais), *áreas de estudo* (predominantemente a partir da 5ª série do 1º Grau) e *disciplinas* (predominantemente no 2º Grau).”. A Lei 5.692/71 (BRASIL/MEC) em seu texto original não menciona a predominância por séries colocada entre parênteses na citação, suponho que, provavelmente, Saviani (1994) faça essa interpretação baseada na forma como esta foi posta em prática pelas escolas infantis, na apropriação que as instituições fizeram da Lei.

Posto isso, retomo as considerações a respeito do currículo por atividades em Marinho (1978). A autora escreve que: “Para Froebel o convívio com a natureza constitui Estimulação Essencial ao desenvolvimento integral. Criou a instituição denominada por ele Jardim de Infância, onde as crianças devem crescer com a mesma naturalidade das árvores e flores.” (MARINHO, 1978, p. 208). Alinhada a

essa visão de desenvolvimento natural está a idéia da promoção de atividades livres e criativas naturais da vivência diária, num processo de aprender que se confunde com o viver.

Assim: “O currículo do Jardim de Infância abrange todo o conjunto de vivências e atividades fundamentais à educação.” (MARINHO, 1978, p. 91). Contudo, com certo tom prescritivo, a autora afirma:

Em situações naturais de vida semelhantes ao ambiente familiar deverá o currículo abranger:

- a saúde;
- a vida social;
- o prazer da música;
- o trabalho criador das artes plásticas;
- convívio com a natureza e o mundo variado das coisas;
- a observação e o comentário espontâneo da experiência;
- a fantasia no reino encantado das histórias;
- a formação de hábitos indispensáveis à vida;
- a comunicação da linguagem oral relacionada a situações e conhecimentos de vida.

A Escola de 1º Grau acrescenta aos aspectos acima enumerados os recursos da leitura e da escrita. (MARINHO, 1978, p. 92)

Parece-me que, a partir da indicação pela autora das áreas de abrangência que deve ter o currículo, sua proposta já não soa tão natural assim quanto quer aparentar. Sua leitura me leva a pensar: então, precisaria o professor forjar situações “naturais” que contemplem cada um dos itens supracitados?

Marinho (1978), além de atividades, usa frequentemente a palavra vivências, ao que tudo indica, como sinônimas. Já praticamente encerrando sua escrita, a autora exemplifica o funcionamento do núcleo comum no currículo por atividades que propõe, apresentando uma programação em que relaciona a estimulação inicial com as vivências do educando, os estímulos essenciais e os recursos do educador (profissionais e culturais). Lembra ainda que tal programa “indica apenas sugestões para escolha e orientação de vivências a serem desenvolvidas na programação flexível da educação permanente.” (MARINHO, 1978, p. 231). Finalizarei as presentes considerações, ilustrando-as com um destes:

INTRODUÇÃO À CIÊNCIA

VIVÊNCIAS DO EDUCANDO

Vivência do educando referente **ciências naturais** colhidas no lar e na escola:

- Minha família;
- Minha casa;
- Meu alimento;
- Meu vestuário.

Cuidados com a saúde

Convívio com a natureza:

- Dia e noite na vida do educando;
- Tempo: Sol, chuva, calor, frio;
- Experiências variadas com água, areia, terra;
- Cultivo de plantas;
- Criação de animais;
- Experiências com sons, cores, luz, sombra, magnetismo, eletricidade.

Iniciação à matemática:

- Descoberta de formas, tamanhos, quantidade no jogo de construção livre;
- Aprendizagem da compreensão e vocabulário pertinente à matemática;
- Experiências em organizar conjuntos em situações de vida pela semelhança de cor, forma, tamanho, função e número.

ESTIMULAÇÃO ESSENCIAL

Aproveitamento de ensinamentos de higiene e nutrição para ampliar conhecimentos:

- de micróbios;
- plantas;
- animais;
- importância da água para vida, limpeza.

Incentivo à investigação pessoal, criadora do educando, em atividades de livre escolha.

Incentivo a observação da natureza pela descoberta de novidades

- no terreno da escola;
- em pequenas excursões.

Organização de experiências simples com

- plantas. Ex.: germinação;
- animais. Ex.: organização de um aquário.

Organização de experiências concretas seriadas pertinentes à matemática.

RECURSOS DO EDUCADOR

Profissionais

Conhecimento do educando como ser vivo.

Conhecimento do

- desenvolvimento biológico;
- de condições de saúde, higiene, nutrição necessários ao bom desenvolvimento do educando.
- de fatores causadores de desvios do desenvolvimento.

Conhecimento do desenvolvimento intelectual

- do educando
- das potencialidades do educando.

Capacidade de ajustar conhecimentos à compreensão do educando.

Recursos Culturais

Conhecimento fundamental das ciências físicas e naturais. Capacidade e interesse de ampliar conhecimentos

- pelo estudo;
- pela ampliação experimental no convívio com os educandos.

Conhecimentos seriados de ciências e de matemática, ajustáveis à variada gama de potencialidades individuais. (MARINHO, 1978, p. 258-259)

Marinho (1978), intitulando cada bloco de tais exemplos por estudos sociais, introdução à ciência, comunicação e expressão, e iniciação à leitura, de certa forma, nos permite interpretar que as atividades guardam relação com algumas áreas de conhecimento ou áreas de estudo. Ademais, em outra parte de seu texto declara que:

A natureza global da experiência infantil, não impede que possamos distinguir os vários aspectos do currículo. Correndo sobre a relva macia a criança expande sua alegria de viver. O estudo da necessidade do exercício ao ar livre, levará a professora a prover condições indispensáveis à educação física. Quando a mesma criança colhe uma folha de couve e a oferece ao coelho está adquirindo conhecimentos pertinentes às ciências naturais. (MARINHO, 1978, p. 91).

Embora não organize o currículo por áreas do conhecimento e sim por atividades, a autora não ignora que estejam presentes nas vivências aspectos referentes a tais campos do saber. Nos exemplos apresentados, Marinho (1978) aponta, em cada um desses campos que selecionou para desenvolver, as vivências que o educando deve ter, qual a estimulação essencial que o professor deve prover nesse sentido e de que recursos profissionais e culturais poderá se valer.

Nos exemplos, é possível compreender como o currículo se desenvolve sob essa ótica pensada por ela. Encerro aqui reforçando que, para Marinho (1978), o que importa é que cada criança viva plenamente as atividades propostas, pois assim estará naturalmente aprendendo, se desenvolvendo, desabrochando.

3.2.2 As Atividades - Gilda Rizzo

A proposta de organização curricular por atividades para a educação infantil nos é trazida também por Rizzo (1988) no livro intitulado “Educação pré-escolar”. A obra, embora se autocalifique como “currículo por atividades”, também adotado por Marinho (1978), desenvolve uma abordagem muito diferente.

Assumindo sua influência pelos estudos de Froebel e sua visão de jardim da infância, onde a professora é a jardineira que “[...] cuida e ‘cultiva’ as crianças como flores de um jardim para fazê-las desabrochar em personalidades plenas, para levá-las a atingir o máximo de plenitude e beleza, a que o crescimento total pode levar.” (RIZZO, 1988, p. 33), a autora acredita que a função da educação pré-escolar é promover o desenvolvimento pleno e a integração social da criança. Nessa visão, o ensino deverá compreender ações para a formação de hábitos e para o desenvolvimento psicomotor dos pequenos.

Ao contrário da proposta de “currículo por atividades” apresentada por Marinho (1978), nesta aqui a expressão conteúdo aparece muitas vezes. Embora não sejam utilizados como organizadores do currículo sugerido, papel ocupado pelas atividades, Rizzo (1988) não os descarta e, como veremos mais adiante, chega a elaborar uma lista de “mínimos de conteúdo” para a pré-escola. Tentaremos entender essa mistura discorrendo sobre a proposta propriamente dita.

Rizzo (1988, p. 34) menciona em seu texto “[...] o papel da matéria ou conteúdo como meio de que a Pré-Escola deverá lançar mão, para promover o processo de desenvolvimento da criança.”. Ora, se o conteúdo é um meio para a

promoção do desenvolvimento infantil, o conteúdo, para esta autora, seria uma estratégia?

Prossegue ressaltando ainda que:

A Educação Pré-Escolar não se deve processar, exatamente, sem matéria, como infelizmente é muito divulgado. Ao contrário, ela não pode é distanciar o desenvolvimento da própria vida da criança e isso inclui investigação do meio ambiente e, em consequência, conhecimento. O que a Jardineira deve saber é utilizar os fatos e objetos do meio ambiente (ciências) como recursos de desenvolvimento da criança e não como finalidade da educação. (RIZZO, 1988, p. 34-35)

Então o conteúdo é um recurso? Estratégias e recursos seriam a mesma coisa para ela? Bom, a única certeza é que na perspectiva de Rizzo (1988) o conteúdo não é o fim, é um recurso, um meio; e mais, a seu ver, conteúdo é sinônimo de matéria.

Levantadas essas questões e feitas as devidas colocações a respeito do que pontua a autora quanto aos conteúdos, voltemos a primeiro tratar do fio condutor da proposta: as atividades. Segundo Rizzo (1988, p. 82): “A ação da criança é fundamental para o seu desenvolvimento; logo, a característica predominante do currículo pré-escolar deve ser a de se realizar através de *atividades*.”. Essas atividades devem se dar a partir de estímulos adequados a fim de resultarem em experiências significativas às crianças.

Na proposta, a autora apresenta classificações quanto às atividades a serem realizadas no jardim de infância e recomenda sua alternância. Conforme seu grau de mobilização ou movimentação, Rizzo (1988) as distingue como atividades calmas (observar, falar e ouvir), atividades semimovimentadas (desenhar, construir, martelar, etc.) e atividades movimentadas (correr, dançar, plantar, etc.). Conforme a dinâmica de trabalho, Rizzo (1988) as classifica em atividades livres e atividades dirigidas.

As atividades livres podem ser aquelas da recreação ou as atividades livres e criadoras que se realizam preponderantemente dentro da sala e que, de acordo com Rizzo (1988), devem ocupar de 30 a 40% do currículo. Sempre da escolha da criança, Rizzo (1988) distingue nas atividades livres e criadoras um bloco que

denomina atividades básicas, as quais devem ser oferecidas todos os dias às crianças, e outro que denomina atividades de enriquecimento, as quais devem variar, se agregando às primeiras em prol do enriquecimento das experiências. Vejamos como apresenta ambos os blocos:

As atividades básicas, que não podem deixar de constar do currículo pré-escolar são:

- 1- Desenho
- 2- Modelagem
- 3- Construção
- 4- Dramatização
- 5- Pintura a dedo
- 6- Pintura com pincel
- 7- Recorte e Colagem
- 8- Jogos
- 9- Leitura
- 10- Experiências em Ciências Naturais
- 11- Experiências matemáticas
- 12- Limpeza
- 13- Expressão oral (RIZZO, 1988, p. 96)

As atividades chamadas de enriquecimento nada mais são do que as atividades básicas do currículo pré-escolar apresentadas de uma forma enriquecida com a utilização de outros materiais:

- 1- desenho – (com 23 variantes)
- 2- modelagem – (com 6 variantes)
- 3- pintura a dedo – (com 7 variantes)
- 4- pintura com pincel – (com 3 variantes)
- 5- recorte e colagem – (com 11 variantes) (RIZZO, 1988, p. 104)

Dando continuidade à explanação, Rizzo (1988) apresenta orientações e exemplos de cada uma das atividades básicas e também de cada variante. A seguir, ela passa à apresentação das atividades dirigidas que devem acontecer entre os períodos de atividades livres, também com posteriores orientações e exemplos de cada uma. Vejamos:

Como atividades dirigidas, ou de conjunto, na Pré-Escola podemos considerar as seguintes:

- 1- Entrada (e arrumação)
- 2- Chamada
- 3- Hora das novidades
- 4- Janelinha do tempo
- 5- Calendário
- 6- Planejamento das atividades livres e criadoras
- 7- Arrumação (e limpeza da sala)
- 8- Avaliação – saída
- 9- História
- 10- Recreação dirigida
- 11- Música
- 12- Merenda
- 13- Excursão
- 14- Entrevista
- 15- Teatro (RIZZO, 1988, p. 113)

Rizzo (1988) traz ainda em sua obra o método da “Cadeia de Estímulos Integrados”, que nasce de uma releitura combinada do trabalho com centro de interesse e com unidade de experiência. Ela o define como “[...] um conjunto integrado de estímulos que se desencadeiam a partir de um fato ou assunto gerador e promove séries de atividades que propiciam experiências responsáveis pelo crescimento bio-psicossocial da criança de uma forma integrada.” (RIZZO, 1988, p. 176). Assim, seria essa a metodologia eficaz para a educação na pré-escola, seguindo uma lógica de aprendizagem que parte de estímulos para a realização de atividades que, por sua vez, resultarão em experiências.

Retomando suas considerações a respeito dos conteúdos, a autora novamente faz suas ressalvas dizendo que: “Na Pré-Escola o currículo não se desenvolve através de conteúdos explorados em seqüências predeterminadas, mas isso não quer dizer que não exista conteúdo nas experiências do currículo pré-escolar.” (RIZZO, 1988, p. 188). A que conteúdo presente nas experiências do currículo a autora estaria se referindo agora? Será que ainda aqui ela o significa como um meio? Uma estratégia? Um recurso? Ou já seria nesse caso outro significado? Suas colocações são ímpares e, talvez, possam ser interpretadas como

contraditórias, posto que, logo em seguida, propõe uma listagem de “mínimos de conteúdo”. Vejamos:

A relação de assuntos a seguir aponta os mínimos de conteúdo que devem ser abordados durante o período pré-escolar:

ALIMENTOS

- Origem vegetal e animal dos alimentos
- Cuidados que exigem a elaboração de alguns alimentos mais comuns
- Alimentos vegetais: seu cultivo e sementes
- Alimentos animais: ovos, carnes, leite, queijo, manteiga e peixe

PESSOAS

- Suas diferenças e semelhanças (partindo da observação das crianças)
- Partes do seu corpo
- Ossos; função e sustentação do corpo
- Função dos dentes
- Partes do corpo que não sentem dor: cabelos e unhas
- Batidas do coração: em exercício e em repouso
- Órgãos do sentido
- Respiração: pelo nariz e pela boca
- Pessoas e suas relações na família
- Profissões

ANIMAIS

- Características gerais
- Cuidados que exigem
- Como vivem, nascem e o que comem
- Transformações de algumas espécies: borboleta e sapo
- Insetos: formiga e abelha
- Aves: pintos e galinhas

VEGETAIS

- Algumas plantas e o cuidado que exigem o seu cultivo
- Germinação do feijão e de mais uma espécie
- O embrião da planta (reconhecer), folhas e sementes
- Necessidades dos vegetais: água, luz e calor
- Utilidades de alguns vegetais

AR

- O ar existe
- O ar ocupa espaço
- O ar tem peso

- O ar aquece as coisas
- O ar produz sons
- Vento é o ar em movimento
- Para que lado sopra o vento
- O vento ajuda a secar as coisas

ÁGUA

- Chuva e água (origem da chuva)
- Os estados da água
- O ciclo da água
- Objetos que flutuam
- As nuvens são formadas de água
- As nuvens têm formatos diferentes

SOL

- O sol é uma estrela
- O sol ilumina
- O sol aquece
- O sol seca as coisas
- A sombra
- O dia e a noite
- O arco-íris (como se forma)

LUA e ESTRELAS

- A lua está muito longe
- O sol ilumina a lua
- As estrelas estão mais longe que a lua
- De dia é difícil ver as estrelas

FOGO

- Utilidades
- Cuidados com o fogo

ELETRECIDADE

- Utilidade
- Condução
- Perigos

MAGNETISMO

- O ímã atrai certos objetos

GRAVIDADE

- A gravidade é uma força que atrai objetos e pessoas para a terra

SOM

- Alguns objetos produzem som
- O som se propaga no ar, por um fio (RIZZO, 1988, p.188-191)

Esse rol de “mínimos de conteúdos” que Rizzo (1988) propõe é, no mínimo, curioso! Em um currículo organizado por atividades, qual a finalidade de uma listagem com conteúdos mínimos? Tantas são as colocações da autora que, ora ou outra, tenho a impressão de que suas idéias acabam sobrecarregando e sufocando o seu essencial que é o currículo por atividades. Suas proposições na obra acabam até mesmo confundindo o leitor na identificação de o que para ela é estratégia, o que é recurso, o que é objeto de conhecimento, etc.

A proposta curricular me parece promover um ajuntamento de idéias na medida em que apresenta o trabalho com o “currículo por atividades” – que era a tendência predominante na época da publicação em pauta – e, a certa altura, deparamo-nos com uma listagem de “mínimo de conteúdos”, que parece brotar inesperadamente. No desenrolar do texto não fica clara a relação desses dois elementos, nem qualquer articulação, aparentando ter sido a listagem de conteúdos uma idéia agregada para que a proposta se diferenciasse das demais, para que fosse levada mais a sério, para adquirir um caráter inovador, ou para qualquer outro fim que, sinceramente, não faço idéia.

Por fim, vale reiterar que, mesmo mantendo em segundo plano um “mínimo de conteúdos” – que aqui não é assumido como organizador do currículo –, em Rizzo (1988) as atividades é que são os elementos curriculares. Nesse “currículo por atividades” que acabamos de conhecer, percebemos que as atividades são categorizadas e a autora tem bem claro, percentualmente, quantas atividades de cada tipo devem ser realizadas. Enfim, tem-se bastante divisão, subdivisão, classificação das atividades para garantir o oferecimento da maior variedade possível delas, gerando a maior diversidade possível de experiências aos alunos.

3.2.3 As Cem Linguagens da Criança – Abordagem de Reggio Emilia

A proposta de organização curricular da educação infantil considerando as cem linguagens da criança nos é trazida por Carolyn Edwards, Lella Gandini e

George Forman (1999) no livro intitulado “As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância”. A obra documenta a experiência de um grupo de escolas de uma região ao norte da Itália, mais precisamente na cidade de Reggio Emilia, que apresentam uma abordagem educacional inovadora para a primeira infância, elogiada e reconhecida mundialmente. O professor italiano Loris Malaguzzi é o grande idealizador dessa proposta que supõe pensarmos a educação infantil a partir das cem linguagens da criança.

Reggio Emilia tem muito a ser explorada quanto às particularidades de seu inspirador sistema municipal de ensino, todavia, para fins desse estudo, vou me limitar somente à apresentação dos aspectos que julgo fundamentais para entendermos sua lógica e seu funcionamento em termos de organização curricular. Antes de qualquer coisa, devo lembrar ainda que essa abordagem é ancorada em muitas particularidades do contexto no qual ela se desenvolve e que, inclusive, toda a estrutura (física, organizacional, administrativa, etc.) das escolas é diferenciada daquelas que geralmente conhecemos.

Conforme consta no referido livro:

A finalidade deste projeto educacional, como dizem os educadores em Reggio Emilia (Departamento de Educação Precoce, 1984), é produzir uma *criança reintegrada*, capaz de construir seus próprios poderes de pensamento através de uma síntese de todas as linguagens expressivas, comunicativas e cognitivas. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p.303).

Essa proximidade da relação entre pensamento e linguagem, na qual se baseia a proposta, é uma contribuição de Vygotsky que, segundo declaração de Malaguzzi em entrevista à Gandini, “[...]lembra-nos de como o pensamento e a linguagem operam juntos para a formação de idéias e para o planejamento da ação e, depois, para a execução, controle, descrição e discussão desta ação.” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 95). Mas de que linguagem ele estaria falando? Qual a concepção de linguagem nesse caso? Além destas, não há pistas que me permitam responder com precisão. Não só Vygotsky, mas Piaget também é referenciado por Malaguzzi que menciona inclusive o caráter construtivista de suas idéias, porém, ao longo da entrevista ressalta tratar-se de uma interpretação própria

das idéias desses autores, referindo-se a eles como “Nosso Piaget” e “Nosso Vygotsky” que não necessariamente vão ao encontro de todas as idéias desses autores, ao contrário.

Nas escolas de Reggio Emilia, trabalha-se com o que chamam de “currículo emergente” numa visão que “define o planejamento como um método de trabalho no qual os professores apresentam objetivos educacionais gerais, mas não formulam os objetivos específicos para cada projeto ou cada atividade de antemão.” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN,1999, p. 113). Portanto, não há um currículo planejado por unidades e, da mesma forma, não são previstos conteúdos. Pelas próprias palavras de Malaguzzi: “Os professores seguem as crianças, não seguem planos.” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN,1999, p. 100). Entretanto, creio que isso não quer dizer que estamos diante de uma visão espontaneísta. Mais adiante, Malaguzzi declara:

É verdade que não temos planejamento ou currículo. Não é verdade que nos baseamos na improvisação, que é uma habilidade invejável. Não confiamos no acaso, também, porque estamos convencidos de que aquilo que ainda não conhecemos pode, até certo ponto, ser previsto. O que sabemos realmente é que estar com crianças é trabalhar menos com certezas e mais com incertezas e inovações. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN,1999, p. 101).

Na obra, consta ainda que: “Em Reggio Emilia, não existe um conjunto predeterminado de conhecimentos a ser oferecido nem conceitos a serem adquiridos[...]” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN,1999, p. 225). Assim, implicitamente, esse sistema vai me indicando que diz não aos conteúdos, em contraste com a valorização do trabalho com as linguagens da criança. Mas e as linguagens não podem ser significadas como conteúdos? Aqui não há indícios dessa significação e, pelo contrário, ao que tudo indica as linguagens para eles são outra coisa, mesmo que não fique claro no texto que coisa seja essa. O fato é que são a elas que recaem todas as ênfases da proposta.

Acredita-se na ação e na socialização em grupo, que os pequenos utilizam-se de suas linguagens simbólicas para significar o mundo, e que o conhecimento se dará nesse processo de construção social e de si mesmo. Destaco que:

Essa abordagem incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica. As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas 'linguagens' naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN,1999, p.21).

A referência a tais modos de expressão como sendo “'linguagens' naturais” das crianças é algo que vale ser reiterado. É um elemento indicativo de que essa proposta não considera as linguagens como algo a ser aprendido, mas como algo que nasce com as crianças ou se desenvolve naturalmente. Um entendimento completamente oposto ao de Junqueira Filho (2005), por exemplo, que considera toda linguagem como algo a ser aprendido, como produção humana que possui estrutura e regras próprias de funcionamento, significando-a inclusive como conteúdo. Eis um dos indicativos para a resposta da pergunta que formulei anteriormente, pois isso leva a pensar que, sendo a linguagem algo natural, não é necessário que seja aprendida e, conseqüentemente, ela não é significada como um conteúdo.

O atelier, espaço que integra todas essas escolas, é um ambiente que se presta bastante à exploração das diferentes linguagens. Rico em materiais e também contando com atelieristas que são profissionais muito competentes, as crianças têm muitas oportunidades para criar, experimentar e explorar possibilidades. Ele é mais uma alternativa, visto que: “O objetivo da educação é aumentar as possibilidades para que a criança invente e descubra” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN,1999, p. 93). Também é um ótimo local para a documentação, que é algo muito valorizado em Reggio Emilia, pois permite com que se visualize o trabalho escolar e as construções infantis. Tudo é documentado e exposto, outra grande marca desse grupo de escolas.

Consta no livro (EDWARDS; GANDINI; FORMAN,1999) que as escolas de Reggio Emilia parece basearem-se num modelo de grande família. Desde seus prédios que se assemelham a casas, passando à forma de organização dos espaços e exibição dos trabalhos das crianças que criam um clima mais acolhedor, a proximidade e intimidade entre as crianças, delas com os adultos e destes com as famílias, a relação forte e estável mantida com crianças e famílias por conta da permanência de 3 anos com o mesmo professor, a organização de

algumas turmas com idades mistas, até a natureza informal do currículo e flexibilidade do tempo – que favorece o trabalho cooperativo nos pequenos grupos de idades mistas onde as crianças brincam e trabalham livremente sem limites de tempo para concluir seu fazer ou interrupção para que passem a fazer outra coisa – numa atmosfera que se assemelha a de uma comunidade. Tudo isso agregado a certa liberdade em aprender: “Não foi observada qualquer evidência de que todas as crianças em uma classe estivessem sujeitas à instrução ao mesmo tempo, de terem de criar os mesmos desenhos ou outros produtos artísticos [...]” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 50).

O professor atua, nessa perspectiva, dando início à ação das crianças – ofertando-lhes situações e provocando oportunidades –, oferecendo instrução sobre o uso de ferramentas e técnicas, transformando suas disputas em hipóteses a serem testadas e encorajando as crianças a solucioná-las por si mesmas. Ele precisa “estar presente sem ser intruso”. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Nessa proposta educacional, as crianças vão envolvendo-se em projetos. Rinaldi menciona em sua entrevista que: “Um projeto, que vemos como uma espécie de aventura e pesquisa, pode iniciar através de uma sugestão de um adulto, da idéia de uma criança ou a partir de um evento, como uma nevasca ou qualquer coisa inesperada.” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 119). O que importa é que se origine dos interesses ou necessidades das crianças, e por isso o professor deve estar sempre atento a elas, a fim de identificar, nos seus dizeres e fazeres ou nos seus silêncios e não fazeres, as possibilidades de trabalho.

Ainda com relação ao trabalho com projetos, vale mencionar que:

Em Reggio Emilia, os projetos envolvem uma espiral de experiências de exploração e discussão em grupo, seguida por representação e expressão, através do uso de muitos meios simbólicos, por exemplo, palavras, movimentos, canções, desenhos, construção com blocos, jogo de sombras e até mesmo fazer caretas na frente do espelho. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 254)

Esse pensamento em espiral, em substituição ao linear, é uma forte característica da proposta que se apresenta. Sobretudo, cabe lembrar aqui que os projetos são apenas um dos envolvimento das crianças nessas escolas, visto que:

A oportunidade para uma ampla gama de jogos espontâneos com blocos, dramatização, brincadeiras ao ar livre, audição de histórias, encenação de papéis, culinária, tarefas domésticas e atividades ligadas à arrumação pessoal, bem como atividades como pintura, colagem e trabalhos com argila, estão disponíveis a todas as crianças diariamente. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 45)

Dessa forma, podemos identificar dois princípios de organização do trabalho nas escolas de Reggio Emilia: as atividades recém-citadas e os projetos. Provavelmente, estes são abordados a partir de concepções próprias não guardando relação com o entendimento de Marinho (1978) e Rizzo (1988) a respeito das atividades, nem de Hernández (1998) e Hernández e Ventura (1998) a respeito dos projetos de trabalho, por exemplo.

As atividades geralmente são realizadas por grupos pequenos de crianças, já que elas têm liberdade de engajar-se no que desejam, sem a obrigação de estarem todas ao mesmo tempo fazendo a mesma coisa, como já vimos. Os professores prevêem que, durante o ano, as crianças participem ao menos de um projeto de longo prazo. Percebe-se que as atividades e os projetos não são os objetivos finais, estão a serviço da expressão infantil e à disposição sem nenhuma questão de obrigatoriedade. Seriam então, as atividades e os projetos, estratégias para promover a expressão das crianças em cem ou mais linguagens?

Há muito mais o que se comentar a respeito dessa abordagem educacional, mas, conforme referido anteriormente, acho que já temos aqui o essencial que interessa ao presente estudo. Aqui as crianças aprendem por suas cem linguagens. Aliás, será que essas linguagens são apenas da criança como sugere o título do livro? Ou são de todos os humanos, sejam eles crianças, adolescentes, adultos ou idosos? Fica a questão.

Vale mencionar ainda que a expressão “cem linguagens da criança” não aparece em momento algum no corpo do texto, constando apenas no título da publicação e no poema de Loris Malaguzzi que serve de epígrafe à obra. Curioso! Mas, já que é o único lugar onde podemos encontrar a expressão central dessa proposta que se apresenta, finalizo transcrevendo-o:

Ao contrário, as cem existem.

A criança

é feita de cem.

A criança tem

cem mãos

cem pensamentos

cem modos de pensar

de jogar e de falar.

Cem sempre cem

modos de escutar

as maravilhas de amar.

Cem alegrias

para cantar e compreender.

Cem mundos

para descobrir.

Cem mundos

para inventar.

Cem mundos

para sonhar.

A criança tem

cem linguagens

(e depois cem cem cem)

mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura

lhe separam a cabeça do corpo.

Dizem-lhe:

de pensar sem as mãos

de fazer sem a cabeça

de escutar e de não falar

de compreender sem alegrias

de amar e maravilhar-se

só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe:

de descobrir o mundo que já existe

e de cem

roubaram-lhe noventa e nove.

Dizem-lhe:

que o jogo e o trabalho

a realidade e a fantasia

a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.

Dizem-lhe:
que as cem não existem
A criança diz:
ao contrário, as cem existem.
(LORIS MALAGUZZI)

3.2.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - Brasil

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, fixadas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, representam a publicação mais recente analisada no presente estudo. Esta norma é lançada pelo Ministério Brasileiro da Educação “para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de educação infantil.” (BRASIL, 2010, p. 11), portanto, não poderia ficar de fora nessa discussão.

O primeiro ponto que convém destacar é o de que as Diretrizes têm caráter mandatório, ou seja, têm que ser cumpridas. Essa é uma característica que distingue as diretrizes em análise das demais propostas que compõem esta pesquisa, pois todas as outras são possibilidades de trabalho, sem obrigatoriedade, até mesmo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, de 1998, que provêm do mesmo Ministério. Logo, esta é diferente justamente por não ser uma proposta curricular em si e sim uma norma.

Entretanto, é extremamente importante que ela faça parte deste trabalho porque sua função é a de orientar todas as propostas para a educação infantil

brasileiras. Assim sendo, podemos dizer que as DCNEI⁴ merecem nossa atenção por refletirem os princípios e concepções nos quais o Ministério da Educação e Cultura do nosso País acredita atualmente e institui na nação.

No ano de 2010, é publicado material visando contribuir para a disseminação das Diretrizes Curriculares Nacionais. É este o material que tomo por referência e passo a explorar, considerando que é ele quem chega às mãos dos professores nas escolas. Lembrando que me limitarei a destacar aqueles aspectos que favoreçam a compreensão de como estão sendo orientadas as propostas curriculares para a educação infantil, em termos de seleção e articulação de conteúdos.

O material apresenta, de antemão, algumas definições por ele adotada, dentre as quais cita compreender o currículo como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, p. 12).

Aí está nossa primeira deixa para pensar como é proposta a organização do currículo: por um conjunto de práticas. Que práticas seriam essas? O próprio documento, bem mais adiante, vai nos responder isso ao afirmar que “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil devem ter como eixos norteadores as **interações** e a **brincadeira** [...]” (BRASIL, 2010, p. 25).

Acabamos de encontrar, inclusive grifados na publicação, os eixos. E não são conteúdos que se agrupam nesses eixos, (como acontece no Referencial Curricular para a educação infantil de 1998, por exemplo) aqui são conjuntos de práticas.

Essas práticas, que se organizarão em torno das interações e da brincadeira, devem garantir experiências que:

- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

⁴ Utilizo-me da sigla DCNEI em substituição a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2010, p. 25-27).

Logo abaixo das experiências que indica como essenciais, a publicação enfatiza também que as instituições, ao elaborarem suas propostas curriculares, conforme suas singularidades, “estabelecerão modos de **integração dessas experiências.**” (BRASIL, 2010, p. 27). Portanto, cabe às escolas escolher como integrá-las.

Vale mencionar ainda que, dentre tais experiências citadas, o documento apresenta, no segundo e terceiro itens, o trabalho com as diferentes linguagens. A linguagem, elemento que aparece em mais algumas propostas, é aqui utilizada no sentido de forma de expressão ou comunicação humana, como podemos perceber pela leitura dos referidos itens.

As colocações do material me fazem pensar... As práticas de interação e as brincadeiras seriam, então, estratégias para garantir as experiências elencadas? Parece-me que sim.

Em suma, é isso que as DCNEI apresentam. Diversas experiências. Práticas de interações e de brincadeiras que garantam uma variedade de experiências. E é por esse motivo que elas se alinham a este segundo bloco de propostas curriculares, elas também não assumem a presença de conteúdos na educação infantil. Aliás, a palavra conteúdos só aparece no texto com relação à transição para o ensino fundamental, quando sugere que sejam previstas nas propostas pedagógicas “formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no ensino fundamental.” (BRASIL, 2010, p. 30).

O que me parece? Que, para as Diretrizes, conteúdo é coisa só de ensino fundamental. Claro que, nesse excerto, demonstra também um cuidado a fim de que a educação infantil não assuma uma função meramente preparatória. Mas o que me chama a atenção, sobretudo, é o fato de que, quando a mesma se refere à educação infantil, em nenhum momento utiliza a palavra conteúdos. Transparece-me a ideia de que na educação infantil se vivem experiências e no ensino fundamental se aprendem conteúdos.

Vivências e experiências, sem mencionar conteúdos... Isso está parecido com o que vimos a respeito do currículo por atividades, não acham? Sabemos que não o é, tampouco são mencionadas atividades nas DCNEI, contudo, não pude deixar de notar semelhança entre suas colocações. A mais recente e a mais antiga pensando parecido? Não era de se esperar.

O breve texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil faz outras considerações a respeito de temas tais como: organização de espaço, tempo e materiais, diversidade, crianças indígenas, infâncias no campo, dentre outros. Mas o que é de nosso maior interesse é evidenciado, substancialmente, nos excertos aqui trazidos.

4 OS CONTEÚDOS NESSA HISTÓRIA

Uns são a favor, outros são contra, e outros sequer explicitam um ponto de vista! Se formos pensar num sentido cronológico, pelo que dizem as propostas analisadas, a trajetória dos conteúdos na educação infantil poderia ser resumida assim: Quando se propõe atividades *não tem*, depois vêm quatro tipos de propostas diferentes dizendo que *tem*, uma proposta por linguagens que *não tem*, seguida de outra proposta por linguagens que *tem* e as diretrizes nacionais que *não tem*.

Será que os profissionais, os especialistas da área de educação infantil não sabem o que querem a este respeito? Creio que não seja bem esse o caso...

Definitivamente, vemos que o panorama da educação infantil a este respeito, desde a Lei 5.692/71, oscila suas posições. Mas será que quando se fala em conteúdos na educação infantil estão todos se referindo à mesma coisa? Será que este conceito é entendido igualmente por todas as propostas? Ou será que a diferença de concepções sobre conteúdos é a responsável por esse movimento de alternância e exclusão que acabamos de analisar? Para isso devemos atentar!

Ao que tudo indica, a partir dessa breve análise das propostas curriculares, estamos diante de um conceito interpretado e significado diferentemente dentre os autores em questão. Mesmo que a maioria dos textos explorados não tenha se dedicado a definir explicitamente o que é conteúdo para cada um deles, podemos perceber por suas colocações que não compartilham um sentido único a respeito.

Essa é uma distinção imprescindível, pois, de acordo com a concepção de conteúdo que se tem é que se forma uma opinião a fim de assumi-lo ou não no interior da proposta curricular. Precisamos saber contra ou a favor do que exatamente cada uma das vertentes se coloca, visto que nem sempre quando alguém se refere a um determinado elemento está significando-o da mesma forma que outra pessoa.

Bauman (2011), em entrevista exclusiva que concedeu à equipe conjunta da CPFL Cultura e do Seminário Fronteiras do Pensamento, nos presenteia com um rico exemplo de como as palavras podem estar sendo usadas com significados diferentes. Diz ele:

Um viciado do facebook⁵ me segredou, não segredou de fato, mas gabou-se para mim de que havia feito 500 amigos em um dia. Minha resposta foi que eu tenho 86 anos, mas não tenho 500 amigos. Eu não consegui isso. Então, provavelmente quando ele diz “amigo” e eu digo “amigo” não queremos dizer a mesma coisa. São coisas diferentes. (BAUMAN, 2011, s.p.)

Uma palavra sempre tem diferentes significados. Indiscutivelmente.

Daí a importância de explicitarmos sempre ao que estamos nos referindo exatamente, explicitarmos nossos conceitos. Por vezes, encontramos autores que apoiam uma mesma ideia, porém, por razões e com objetivos muitíssimo diferentes. Como no caso de Deheinzelin (1994) e Junqueira Filho (2005), por exemplo, ambos defensores da ideia de trabalhar com conteúdos na educação infantil, mas com argumentos visivelmente diferentes para justificar essa opção, com concepções diferentes de conteúdo e apresentando propostas que não se assemelham uma à outra.

Sendo assim, gostaria de alertar que a classificação das propostas curriculares realizada no presente trabalho, para vias de análise, não foi feita no sentido de agrupar aquelas que são iguais, como se fossem “farinhas do mesmo saco”. Estão aproximadas aquelas que, cada qual a seu modo, oferecem resposta semelhante à questão da presença ou não de conteúdos na educação infantil, apesar de serem diferentes e, até mesmo, significarem a palavra conteúdo de jeitos diferentes.

Mas a palavra conteúdo tem muitos jeitos de ser significada? Nosso primeiro ímpeto é o de pensar que não, que conteúdo é conteúdo e ponto final. Em geral, tendemos a pensar dessa forma porque alimentamos a suposição do que Bauman (1998, p.17) chama de “perspectivas recíprocas”. Tendemos, inconscientemente, a supor que todos compartilham o nosso jeito de ver o mundo. Conforme o autor:

⁵ Facebook é hoje a maior rede social da internet.

Aquilo em que acreditamos sem pensar (e, acima de tudo, enquanto não pensamos a respeito) é que as nossas experiências são *típicas* – ou seja, que quem quer que olhe para o objeto “lá fora” vê “o mesmo” que nós, e que quem quer que aja obedece “aos mesmos” motivos que conhecemos com a introspecção. (BAUMAN, 1998, p. 17-18).

É por isso que os convido nesse estudo a primeiro nos distanciarmos de uma ideia de reciprocidade, não tomando nossa própria significação de *conteúdo* como parâmetro, e sim vislumbrando um conceito que admite outras tantas possibilidades. É necessário pensar a respeito, visto que supomos perspectivas recíprocas enquanto não pensamos.

Ouso afirmar, em decorrência da pesquisa realizada, que o mais comum – ou, em outras palavras, o senso comum – quando se fala em conteúdos é lembrarmos-nos daqueles referentes às disciplinas, às matérias, tal qual a orientação da Lei 5.692/71, que formou gerações de estudantes brasileiros. Tal significação organizou as redes de ensino a partir da segunda etapa do ensino fundamental, período da escolarização em que a maioria dos adultos de hoje teve acesso a ela, eternizando-a na memória popular. Conteúdos, desde então, eram aqueles que se devia estudar porque iriam *cair na prova*⁶. Essa lembrança realmente está impregnada ao termo que, por muito tempo, significava tão somente isto mesmo. Vejamos o que segue:

O conceito de conteúdo, por uma certa tradição pedagógica, é geralmente atribuído à aquisição de conhecimentos factuais e conceituais, estando sempre ligado às informações, definições, explicações e teorias. Até mesmo pela valorização social de tais conhecimentos de fatos e conceitos, parece que, quando se fala em conteúdo, o senso comum traz à mente algo como partes das plantas, cadeia alimentar, substantivo, verbo, objeto direto e indireto, etc. (FERREIRA, 2008, p. 15 - 16)

Pinto (1982) colabora para essa reflexão quando afirma que:

Segundo o conceito ingênuo (o mais comum), o conteúdo da Educação está definido pela totalidade dos conhecimentos que se transmitem do professor ao aluno. São as disciplinas, o currículo do curso, aquele que enche as lições e são objeto da aprendizagem. (PINTO, 1982, p.41).

⁶ Expressão tradicionalmente utilizada pelos alunos para referir-se ao que iria constar em uma avaliação, na maioria das vezes, realizada por escrito e sem consulta a material algum.

O autor avalia ser este um conceito ingênuo, que não abrange toda a complexidade própria do termo e do que representa.

Entretanto, sob orientação da Lei 5.692-71, ponto de partida da presente análise, realmente, pensar em conteúdos se limitava ao que acabei de referir. Restringia-se ao conhecimento de fatos e conceitos, mantendo uma visão que predominou por bastante tempo, reforçada pelo modo tradicional de mera transmissão pelo qual se dava o ensino nas escolas, em que “[...] o conteúdo do ensino era objeto de programas minuciosos. O planejamento de ensino consistia em adequar todo o conteúdo ao tempo disponível para seu desenvolvimento. O conteúdo era, praticamente, um fim em si mesmo.” (PILETTI, 2007, p.90).

Geralmente, aqueles que hoje não assumem os conteúdos como elementos organizadores da educação que sugerem – no caso desta pesquisa, a educação infantil –, o fazem no esforço de afastar-se da prática de conteúdos da escola tradicional, abominada na contemporaneidade. Tomam como referência essa visão de conteúdo e, por isso, não a compartilham e não a contemplam em suas propostas curriculares.

Entretanto, há também quem acredite na prática de conteúdos da escola tradicional, colaborando para a manutenção na atualidade desse tipo de significação que já é forte na tradição escolar. Gasparin (2007, p.27), por exemplo, entende o conteúdo como “a seleção e a transposição didática, para a sala de aula, do conhecimento científico que deve ser apropriado pelos educandos. Apresenta-se, no currículo da escola e no programa de cada disciplina, como uma listagem de unidades, tópicos e subtópicos.”. Mas nem todos que trabalham com conteúdos o entendem assim. Vimos, por exemplo, que Hernández, quando propõe os projetos de trabalho, não é a essa concepção de conteúdo que se refere.

Silva (1987, p.21) julga que: “A adoção acrítica da noção de conteúdo deixa de considerar muitos dos fatores que intervêm no circuito ‘produção-transmissão-recepção de conhecimento’.”. No entanto, ainda hoje presenciamos a permanência e até proliferação desse tipo de entendimento, apesar de termos, há muito tempo, escritos educacionais indicando outras possibilidades, outra complexidade.

Já nos anos 70, Walter Garcia define no glossário de seu livro que conteúdo é “tudo aquilo que é passível de integrar um programa educativo com vistas à

formação das novas gerações. Um conteúdo pode referir-se a conhecimentos, atitudes, hábitos etc.” (GARCIA, 1977, p. 161). Olhe aqui mais possibilidades! Além do conhecimento científico, o conceito se refere a outros elementos como atitudes e hábitos. O conceito se amplia e não é de agora. Como tudo na vida, é dinâmico, de contexto, de época, atualizando-se na relação com as discussões e as demandas de realidades e sujeitos.

Essa referência a elementos como atitudes e hábitos aparece também fortemente em muitas das obras publicadas por volta da década de 90. A maioria dos autores deste período realiza uma classificação de tipos de conteúdos que compõem tal conceito.

José Carlos Libâneo, em entrevista à Marisa Vorraber Costa, produz uma fala muito interessante que denota uma concepção nesse sentido e, ainda por cima, nos remete à questão das “perspectivas recíprocas” de Bauman (1998) sobre as quais discutíamos anteriormente. Ele desabafa quanto ao modo como tem sido interpretado seu trabalho, nos seguintes termos:

Durante anos, certos críticos do meu trabalho me chamaram de “conteudista”; ainda hoje há gente dizendo que me preocupo apenas com a transmissão dos conteúdos. Acho que esse pessoal nunca leu o que escrevi, nem meus textos iniciais nem os atuais. Eu nunca identifiquei conteúdo com passar matéria; sempre falei em conteúdos em sentido amplo. Para mim, os conteúdos têm, pelo menos, três elementos. Primeiro, os conhecimentos sistematizados, selecionados das bases das ciências e dos modos de ação acumulados pela experiência social da humanidade e organizados para serem ensinados na escola. Segundo, as habilidades e os hábitos, vinculados aos conhecimentos, incluindo métodos e procedimentos de aprendizagem e de estudo. Terceiro, os valores, as atitudes e as convicções envolvendo modos de agir, de sentir e de enfrentar o mundo. Tais elementos dos conteúdos são interdependentes, um atuando sobre o outro. Eu trabalho com esse conceito de conteúdo pelo menos desde 1990, quando saiu a primeira edição do meu livro *Didática*, e boa parte das minhas fontes foram autores russos de orientação vygotskyana. (LIBÂNEO, 2007, p.26-27).

Os argumentos de defesa de Libâneo deixam claro que o trabalho com conteúdos não necessariamente significa uma prática de transmissão de informações. Libâneo (2007) apresenta ainda três elementos interdependentes que compõem o conceito de conteúdo, os quais abrangem não só os conhecimentos sistematizados, como também habilidades e procedimentos, valores e atitudes. Em

seu livro intitulado *Didática*, expõe, ainda com mais clareza, o que chama de conteúdo:

Conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Englobam, portanto: conceitos, idéias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras; habilidades cognoscitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores, convicções, atitudes. São expressos nos programas oficiais, nos livros didáticos, nos planos de ensino e de aula, nas aulas, nas atitudes e convicções do professor, nos exercícios, nos métodos e formas de organização do ensino. (LIBÂNEO, 1994, p. 128-129).

Nossa, quanta coisa! Diante disso, é indiscutível o fato de que estamos nos referindo a algo bem maior do que antes, bem maior do que a associação do senso comum às práticas de conteúdos da escola tradicional. Incluem-se muitos componentes de naturezas distintas, sendo proeminente ainda a noção apresentada pelo autor a respeito do meio pelo qual os conteúdos são manifestos. Temos aqui o reconhecimento não só dos programas e livros didáticos como portadores de conteúdo, mas também as atitudes do professor e as formas de organização do ensino, o que significa, em minha opinião, um grande avanço, tanto do ponto de vista da ampliação, quanto da complexidade em relação ao conceito de conteúdo.

Pelo exposto – é importante reforçar mais uma vez –, os conteúdos, que são de diversos tipos, podem ser aprendidos pelos livros didáticos, podem ser aprendidos durante as aulas, podem ser aprendidos no jeito como agem os professores e ainda podem ser aprendidos nos exercícios e nos modos como o ensino estiver organizado. Todas estas perspectivas caracterizam-se como trabalho com conteúdos, no entanto, estão longe de significá-lo apenas como a escola tradicional. Nesse sentido, Haydt (1997, p. 127) acrescenta: “É por meio dos conteúdos que transmitimos e assimilamos conhecimentos, mas é também por meio do conteúdo que praticamos as operações cognitivas, desenvolvemos hábitos e habilidades e trabalhamos as atitudes.”.

Mais autores, conforme já mencionei, compartilham definições em sincronia a esta. A reforma curricular espanhola ocorrida na década de 90 filia-se a esse entendimento, trazendo, principalmente pelos escritos de Coll (1998), uma grande

contribuição para a promoção da abertura conceitual dos conteúdos para além de fatos e conceitos:

Nas propostas curriculares da Reforma considera-se que *os fatos e conceitos* são somente um tipo de conteúdos e que juntamente com eles devem ser levados em consideração outros dois tipos de conteúdos aos quais pertencem os exemplos anteriores, ou seja, *os procedimentos e as atitudes, valores e normas*. [...] Considerar os procedimentos e as atitudes, os valores e as normas como conteúdos, no mesmo nível que os fatos e conceitos, requer chamar a atenção sobre o fato de que podem e devem ser objeto de ensino e aprendizagem na escola; pressupõe aceitar até as suas últimas conseqüências o princípio de que tudo o que pode ser aprendido pelos alunos pode e deve ser ensinado pelos professores. (COLL, 1998, p. 14-15)

Assim sendo, difunde-se um novo modo de pensar os conteúdos. Procedimentos e atitudes, valores e normas, passam a ser compreendidos como objetos de ensino e de aprendizagem tanto quanto fatos e conceitos. Coll (1998) apresenta essas três categorias sendo aprendidas na mesma intensidade, sem hierarquização, e ainda vai mais longe entendendo que, nesse sentido, tudo aquilo que pode ser aprendido pode e deve tornar-se um conteúdo de ensino.

Piletti (2007, p.90), corrobora com a mesma lógica que estamos apresentando e faz uma colocação importante ao afirmar que “[...] a aprendizagem só se dá em cima de um determinado conteúdo. Quem aprende, aprende alguma coisa.”. E é por isso que ele coloca o conteúdo como elemento essencial à educação, por entender que, sem ele, não há aprendizagem. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998 também já nos indicava essa ideia e esta também é a perspectiva em que trabalha Paulo Freire, conforme nos alerta Silva (2005, p. 209): “Na base dessa «educação problematizadora» está uma compreensão radicalmente diferente do que significa «conhecer». Aqui, a perspectiva de Freire é claramente fenomenológica. Para ele, conhecimento é sempre conhecimento de alguma coisa.” Tomando o ponto de vista apresentado por tais autores, ousou dizer que sequer existe escola sem conteúdos! Pensando que a escola é uma agência promotora de educação e que educação supõe aprendizado, nesse caso, visto que pelas definições desses autores, não há aprendizado sem conteúdo, na falta dele tampouco haverá educação, nem escola. Essa é a direção que toma meu raciocínio ao entrar em contato com as afirmações dos autores contidas nesse parágrafo. E,

novamente, cabe o cuidado no sentido de elucidar cada vez mais a amplitude e complexidade das concepções de conteúdo e de aprendizagem presentes em afirmações como essas. Piletti (2007, p.92) assim esclarece:

Se reduzirmos os conteúdos apenas às informações a serem aprendidas, estaremos limitando demasiadamente o campo da aprendizagem humana. Cairemos facilmente no intelectualismo.

Convém lembrar que a aprendizagem não é apenas um processo de aquisição de novas informações. É, antes de mais nada, um processo de aquisição de novos modos de perceber, ser, pensar e agir. Os próprios procedimentos de ensino são temas de conteúdos de aprendizagem, pois é também através deles que o aluno adquire novos modos de perceber, ser e agir. (PILETTI, 2007, p.92)

Modos de perceber, ser, pensar e agir estão em jogo no processo de aprendizagem, por conseguinte, nada mais justo do que definir e significar o conteúdo educacional pela multiplicidade e diversidade de suas faces, como a conceitual, a factual e a atitudinal. É essa a lógica apresentada por este autor.

O conceito de conteúdo vai mudando ao longo dos tempos, mas sua significação tradicional está tão arraigada socialmente que causa estranheza ao público em geral quando autores de ideologia inovadora o utilizam no que propõem. É o que relata Silva (2005), referindo-se ao livro “Pedagogia do oprimido” (1987), de Paulo Freire:

É curioso observar que Freire utiliza nesse livro expressões e conceitos bastante tradicionais, tais como «conteúdos» e «conteúdos programáticos», para falar sobre o currículo. Ele está bem consciente, entretanto, da necessidade do desenvolvimento de um currículo que esteja de acordo com a sua concepção de educação e pedagogia. A diferença relativamente às perspectivas tradicionais de currículo está na forma como se constroem esses «conteúdos programáticos». (SILVA, 2005, p.210).

Dessa forma, evidencia-se que não são as expressões por si só que vão fazer uma prática ser tradicional ou não ser, o que vai importar realmente é o uso que se faz delas. Observemos que, dentre as propostas de educação infantil analisadas que assumem o trabalho com conteúdos, podemos encontrar umas mais próximas a modelos tradicionais de ensino e outras completamente inovadoras.

Continuemos, pois, com o pensamento de Paulo Freire, rumo a mais uma forma de entendimento do que seja conteúdo. Vejamos suas colocações a respeito do que considera ser a busca do conteúdo:

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. (FREIRE, 1987, p. 83).

O conteúdo do diálogo entre os pares educativos, entre o educador-educando e os educandos-educadores. Para Paulo Freire (1987), esse é o conteúdo da educação. Lembrando que esse diálogo indicado pelo autor significa não só uma simples conversa, no sentido restrito do termo; trata-se de um diálogo que acontece em diferentes linguagens, verbais e não verbais, significa a troca, a interação.

Bem, mas quais então seriam os elementos desse diálogo? Quais os conteúdos dessa troca? Freire (1987, p. 79) acredita que “[...] os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Portanto, o mundo é o conteúdo do diálogo, todo o mundo pode vir a ser conteúdo dessa educação. E, conforme já mencionado, Silva (2005) argumenta que, na educação proposta por Paulo Freire: “O mundo – o objecto a ser conhecido – não é simplesmente «comunicado»; o acto pedagógico não consiste em simplesmente «comunicar o mundo». Em vez disso, educador e educandos criam, dialogicamente, um conhecimento *do* mundo.” (SILVA, 2005, p. 210).

Reparem a grandeza do conceito de conteúdo na lógica de Paulo Freire! Nele cabe o mundo inteiro! E o mundo? O mundo nada mais é do que o meio natural, as pessoas e tudo o que elas criaram. É tudo o que existe!

Outro autor que se dedica a significar a palavra conteúdo de uma forma diferente das demais é Junqueira Filho (2005) que, como já vimos em capítulo anterior, apresenta um entendimento bem peculiar ao defini-lo como linguagem. Ao longo de sua escrita, inspirado pelas ideias de Freire e baseado nos estudos de Peirce, da área da semiótica, Junqueira Filho (2005) nos esclarece como as

expressões conteúdo e linguagem podem ser sinônimas, inclusive, a ponto de fundi-las em uma só “conteúdo-linguagem”.

Junqueira Filho (2005) está sendo mencionado por ser o criador de uma ideia bastante singular e nova na área da educação a respeito dos conteúdos – vale dizer que também seu entendimento do que seja linguagem representa uma inovação para a área –, fato que me faz, novamente, retomar o que já expus quando da análise da proposta das Linguagens Geradoras. Para o autor, é a partir da produção articulada de signos, pelo sujeito, a respeito de um dado conteúdo que o mesmo será aprendido, acessado em sua estrutura e regras próprias de funcionamento, o que vai caracterizá-los como linguagem – seja o sujeito que aprende, seja os objetos e sujeitos por ele aprendidos.

Já foram mencionadas em momentos anteriores da elaboração do presente trabalho as definições que Junqueira Filho (2005) atribui a signo, linguagem e conteúdo, por isso, cabe aqui apenas lembrar sua concepção. Acrescentemos à nossa linha de raciocínio, então, a concepção de “conteúdo-linguagem” de Junqueira Filho (2005) como mais uma possibilidade de pensarmos os conteúdos.

O essencial aqui é percebermos as mudanças, as diferenças de interpretação que o termo conteúdo foi ganhando. Repetindo a brincadeira feita nas primeiras linhas desse bloco, em relação ao “tem não tem” conteúdos, poderíamos dizer, em relação às diferentes significações de conteúdos, que, primeiramente, foram significados como fatos e conceitos; depois, como o conteúdo do diálogo entre educador-educando e educandos-educadores; mais adiante, como fatos e conceitos, procedimentos e atitudes, valores e normas; recentemente, mais enfaticamente o sujeito como conteúdo, seja aluno ou professor; mais recentemente ainda, conteúdo como linguagem...

Mais uma vez, trago a contribuição de Pinto (1982), enfatizando que:

[...] o conteúdo da educação não está constituído somente pela “matéria” do ensino, por aquilo que se ensina, mas incorpora a totalidade das condições objetivas que concretamente pertencem ao ato educacional; assim, são parte do conteúdo da educação: o professor, o aluno, ambos com todas suas condições sociais e pessoais [...] (PINTO, 1982, p.42)

É lógico que essas mudanças em relação aos jeitos de pensar os conteúdos refletem outras mudanças que vão ocorrendo historicamente no ideário educacional, seja da educação infantil, seja de outras etapas da escolaridade. Refletem, diretamente, as grandes discussões curriculares que vão acontecendo, em que o próprio conceito de currículo também ganha outros significados.

Não pretendo adentrar aqui nas teorias do currículo, em suas formas técnicas, críticas e pós-críticas de concebê-lo. Isso me levaria à outra demorada escrita para que fosse bem explorado. Todavia, não posso deixar de pontuar que o entendimento de currículo também vem mudando, de acordo com estudiosos deste campo, o que por sua vez, influencia o entendimento do que seja conteúdo para esse currículo que se idealiza, bem como as propostas curriculares que se concebem em cada época.

Nessa perspectiva, temos que o significado tradicional de currículo apenas como listagem de conteúdos para fins de controle da prática pedagógica vai sendo questionado por abordagens críticas que passam a entendê-lo de uma forma mais ampla e complexa. A visão de currículo vai se modificando a ponto de englobar “[...] planos e propostas (o currículo formal), o que de fato acontece nas escolas e nas salas de aula (o currículo em ação), bem como as regras e normas não explicitadas que governam as relações que se estabelecem nas salas de aula (o currículo oculto).” (MOREIRA, 1997, p. 15).

Sendo assim, com a perspectiva atualizada do currículo abrangendo todas as ações explícitas e implícitas que acontecem na escola, é claro que o seu conteúdo não pode mais significar tão somente informações de caráter científico a serem ensinadas para os alunos. Então, num currículo abordado de forma mais ampla e complexa, conseqüentemente, a significação de conteúdo também deve ser ampliada e complexificada, esse é o movimento. E é sob influência de tal panorama que propostas curriculares como as que estamos analisando se constroem, que fazem suas escolhas.

Cientes disso tudo, voltamos à nossa questão dos conteúdos, pois o que mais nos interessa é considerar a multiplicidade e diversidade de significações que o conceito de conteúdo pode ter e tem, de acordo com o levantamento realizado por esta pesquisa. Uma palavra, muitos significados. Isto é que é fundamental entender!

Todas essas significações levantadas a respeito dos conteúdos são ideias que estão por aí; elas coexistem na sociedade atual, nas práticas de professores e alunos. Credito a esta coexistência parte da confusão atual em torno do trabalho com conteúdos na educação infantil.

Voltemos, portanto, à história que as propostas estudadas nos contaram: Não tem - tem - não tem - tem - não tem... Ora, esse “tem não tem” parece não ter fim, um círculo vicioso! Estaria então a educação infantil andando em círculos?

Não sejamos ingênuos de imaginar que as propostas de hoje querem voltar a certo espontaneísmo ou a algo parecido, de imaginar que pelas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) a educação infantil está voltando a acreditar nos princípios do Currículo por Atividades de Marinho (1978). A meu ver não é isso, penso que, mais do que nas ideologias, o nó está é na concepção de conteúdo.

Nesse sentido, meus esforços de pesquisa têm como objetivo trazer elementos que possibilitem um novo olhar sobre esse debate, colaborem para que a educação infantil interrompa esse círculo vicioso, afrouxe a tensão das cordas desse nó. Meus esforços de pesquisa vão em direção ao alerta de Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007, p.20): “Na ausência de reflexão e de criação de pontos de vista alternativos que permitam ver à outra luz os elementos em conflito, a via é a do enclausuramento em torno de um dos elementos.”. Talvez a solução para este enclausuramento que se formou seja olhar tudo de outra forma, tentar criar outro ponto de vista, buscar outro caminho. Sair do conhecido beco do “tem não tem” que não vai nos levar a lugar algum além do lugar a que estamos e se aventurar em outros trajetos, em outros modos de olhar. Mudar o rumo! Piscar o olho! Quem sabe, flertar!?!

Mudar dá certo medo, mas por que não tentar? Mudar é a alternativa que eu vislumbro e é para isso que agora lhes faço um convite. Mudar não é fugir da história, sair dela, é tentar construir uma outra história a partir dela, é tentar contá-la de outro jeito, descobrir novas possibilidades, explorar outros territórios... Vamos?!

5 UMA OUTRA HISTÓRIA⁷

Opa, faltou folha branca?! Lógico que não. Eu não tinha lhes convidado para mudar? Pois então, aqui vai ser diferente. Um outro olhar, um outro pensamento, uma outra história, uma outra conversa, uma outra folha, reciclada, ressignificada...

Longe de estar “inventando moda” ou “tentando aparecer”, como se diz popularmente, escolho prosseguir com o texto em papel reciclado para acentuar a imersão em uma nova forma de encarar os fatos. Ciente de que não só os escritos, mas a forma como se apresenta meu texto também é conteúdo para quem o leia.

Mesmo procurando obedecer a todas as normas que se exige de um trabalho acadêmico, esse texto acaba dizendo muito de mim, de minha relação com a escrita, de meu campo teórico e, mesmo que não queira, eu acabo me escrevendo nessas páginas. Achei oportuno, então, intencionalmente, evidenciar que eu sei que estão me vendo, me lendo e me significando um pouco, e intervir lhes demonstrando visualmente, através da troca do papel, que, a partir de agora, a história vai tentar ser contada, literalmente, sobre outro papel, sobre outro olhar - o da ressignificação!

Não é à toa a escolha de outro tipo de papel; elejo-o nesse momento como metáfora legítima da ressignificação. Essa folha A4 na qual escrevo é constituída por papéis que foram reciclados, o que significa que papéis, como aqueles que usávamos nas páginas anteriores a este capítulo, tiveram suas tramas de fibras vegetais desfeitas para depois se entrelaçarem novamente, sendo transformados em um novo papel (RECICLOTECA, 2012)⁸.

Significa que um material, ao invés de ser descartado por já ter servido à sua função, sofreu processos que o tornaram útil novamente, ainda que agora já seja um material diferente. Os papéis usados foram, pois, ressignificados. Eles não são mais entendidos apenas como lixo, agora são entendidos como material para reciclagem.

⁷ Deste ponto em diante, o texto da dissertação é impresso em folha de papel reciclado formato A4.

⁸ <http://www.recicloteca.org.br/Default.asp?Editoria=7&SubEditoria=24>

E isso traz inúmeros benefícios ambientais, reduzindo muitos dos problemas enfrentados por nossa sociedade contemporânea.

Tal qual o papel reciclado, é também uma ressignificação o que proponho em relação aos conteúdos na educação infantil. Que desfaçam um pouco suas tramas para se entrelaçarem novamente. Que possam ser entendidos não mais apenas como lixo, nocivos, indesejados, evitados, criadores de problemas, estorvos que, uma hora ou outra, vão nos incomodar. Afinal, lixo não some de uma hora para outra, e tal como o lixo, os conteúdos levam um tempo para se degradar.

E é por isso que evoco a ressignificação. Porque todas essas questões relativas aos conteúdos na educação infantil sobre as quais falei até agora estão aí e continuarão aí. O que fazer, então? Negar, excluir tudo o que não agrada e seguir como se o que não nos faz sentido não existisse? Não falar mais em conteúdos porque podemos ser mal interpretados, considerados anacrônicos, resistentes, inimigos das crianças e da educação infantil? Não adianta, lixo não some; se transforma, se recicla, dura no tempo.

Por isso, não muda só o papel no qual escrevo, muda tudo! Mas nem por isso sugiro esquecermos tudo o que lemos e iniciarmos do zero uma outra reflexão. Muda tudo, mas fica tudo aqui, só que de outro jeito, transformado, ressignificado. Como o papel.

Ressignificar? Este é um termo que não consta no Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, e é difícil encontrar sua definição nos demais dicionários e fontes confiáveis de consulta, o que se deve, provavelmente, ao fato de ser uma palavra composta que resulta da junção do prefixo latino *re* ao verbo *significar*. Sabemos que o prefixo *re* tem o sentido de repetição, de fazer novamente, por exemplo, *repensar* = pensar novamente, reconsiderando; *renumerar* = numerar novamente, alterando essa numeração. Já o verbo *significar* é definido pelo dicionário como “ter o sentido de” (FERREIRA, 2009, p. 1844). Por conseguinte, podemos entender o termo *ressignificar* como ter o sentido novamente, alterando esse sentido. A ressignificação é bastante utilizada como método em neurolinguística, onde ressignificar consiste em “[...] modificar o filtro pelo qual uma pessoa percebe os acontecimentos a fim de alterar o significado desse acontecimento [porque] quando o significado se modifica, as respostas e

comportamentos da pessoa também se modificam.” (WIKIPÉDIA, 2010)⁹. A possibilidade de ressignificar é a alternativa na qual aposto. Modificar o filtro para poder contar de outro jeito essa história dos conteúdos, na esperança que outro jeito produza também outras respostas a ela.

Como poderia então mudar o filtro do “tem não tem”? Inicialmente, penso que as próprias propostas estudadas poderão me ajudar a alterá-lo, já que “*as propostas para agora* não podem ser pensadas como coelhos a se tirar magicamente da cartola [...]” (KUHLMANN JR., 1998, p.13). Não há solução mágica, se existisse, nesses anos todos, ela já teria sido descoberta. A solução aqui exige debruçar-se sobre a história que as propostas nos contaram e fazê-las conversar.

Então, vamos ter que ouvir de novo tudo o que as propostas já disseram? Vai começar tudo outra vez? Não, nada disso. O que elas dizem a gente já conheceu pela história do “tem não tem” e não é necessário repetí-la. O que vamos fazer é buscar outra possibilidade: fazê-las conversar e, conversando, procurar a saída desse beco.

Páginas atrás, o pensamento era outro, evidenciado até pelo modo como está organizada a escrita, toda separadinha, enquadrada, o que faz com que as propostas não conversem, só falem – o que é bem diferente. Antes, as propostas apenas foram separadas, disseram o que tinham a dizer e voltaram a seus lugares. Isso não foi suficiente. Já dizia Welsch (2007, p. 244) com relação às disciplinas que: “A insuficiência da separação é percebida nas subjacências [...] eles trocam idéias e depois voltam para seus nichos separados em disciplinas como se nada tivesse acontecido.”.

Ele tem razão. Nós mesmos ouvimos tudo o que as propostas disseram e foi como se nada tivesse acontecido, pois acabamos sem saída seguindo em frente na história do “tem não tem”. Por isso, o exercício de ressignificação vai se dar de outra forma, na qual não vai ter separação, é tudo junto; os princípios e funcionamentos das propostas vão chegar, se misturar e sair como e quando quiserem. Elas não precisam mais se apresentar porque já são nossas conhecidas e até já sabemos seus posicionamentos. Contudo, elas precisam dizer isso umas às outras, conversando, o que significa estarem todas juntas dando suas contribuições e

⁹ <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ressignifica%C3%A7%C3%A3o>

também ouvindo umas as outras a fim de que se possa construir uma alternativa, uma saída do beco em que se meteram pelos caminhos da dicotomia, da alternância, da exclusão, da sobreposição.

No entanto, como vimos, essas propostas falam línguas diferentes e por isso precisarei mediar o diálogo a fim de que se entendam. Penso que o desafio é criar algum idioma a partir das línguas que elas já dominam, criar um idioma comum para que possam conversar com mais freqüência, sem a necessidade de tradução. Ou fazê-las confiarem na minha capacidade e integridade de tradutora e de mediadora dessa conversação.

Essa é minha aposta de alternativa. Claro que impregnada daquilo em que eu acredito, para a ressignificação. Penso que toda essa história do “tem não tem” pode ser diferente se as propostas se puserem a conversar, fazendo alterações em seus filtros para olharmos a mesma realidade de outro jeito, ressignificando-a.

Mas a ressignificação de uma história como essa, de um conceito como esse, é realmente possível? Não somos os primeiros a enveredar nessa empreitada, tampouco seremos os últimos. A própria humanidade está a todo o momento redefinindo seus conceitos ao longo da história, mesmo – e, talvez, principalmente – aqueles mais complexos. Bauman (2011) nós dá um exemplo disso quando fala no conceito de democracia, afirmando que:

Se Aristóteles fosse convidado a ir a um prédio, qualquer parlamento contemporâneo Aristóteles foi o primeiro a usar o conceito de democracia, a descrevê-la, certo? Ele provavelmente gostaria do que iria ver, porque as pessoas debatem, apresentam diferentes pontos de vista, discutem, depois votam, chegam a algum acordo. Ele gostaria. Mas, então, se alguém contasse a ele que isso é democracia ele iria rir, porque a democracia que ele descreveu na Atenas antiga era as pessoas apenas indo ao mercado, brigando entre si e chegando a uma resolução. O que significa que a democracia é uma noção que adquire, com o tempo, na história, diferentes formas, diferentes instrumentos, diferentes estratégias. (BAUMAN, 2011, s.p.)

As coisas mudam, a sociedade muda, os conceitos mudam, tudo se reorganiza... E que bom que é assim! Assim como o primeiro conceito de democracia não se aplica mais ao que se fez dela hoje, julgo que aquilo que se chamava de conteúdo tempos atrás não é mais suficiente para nossas aspirações de hoje. Nem por isso a sociedade aboliu a palavra democracia quando percebeu

que ela estava se afastando do conceito original, o uso que se fez dela a ressignificou.

E os conteúdos? Como os seus usos diversos e suas conseqüências, por vezes antagônicos, podem nos ajudar na ressignificação deste conceito? Para começo de conversa, creio que é preciso buscar aquilo que as propostas têm que pode as aproximar, como diria Welsch (2007), buscar seu parentesco. Inspirado em uma passagem de Wittgenstein, Welsch (2007) coloca, a respeito das “*Geisteswissenschaften*”¹⁰, que:

Ao invés de alegar a existência de alguma coisa que seja comum a tudo aquilo que denominamos “*Geisteswissenschaften*”, eu digo que não existe nada em comum entre essas manifestações para que possamos usar para todas a mesma palavra, – mas que elas têm, em diversos aspectos, um *parentesco* umas com as outras. E, graças a esse parentesco, ou a esses parentescos, as denominamos todas “*Geisteswissenschaften*”. (WELSCH, 2007, p.242).

Também acho que não há um elemento comum entre todas as propostas apresentadas que possa contribuir para a alteração no filtro da nossa conversa sobre a ressignificação do conceito de conteúdo; há sim um parentesco que pode nos ajudar. Creio que esse parentesco se dá pela questão da aprendizagem, pois vejo que, de uma forma ou outra e cada qual a seu modo, todas as propostas analisadas se organizam no sentido de promover aprendizagens junto às crianças. Assim como cada idioma, de uma forma ou outra e cada qual ao seu modo, promove a comunicação.

Parece-me correto afirmar que o principal parentesco entre estas propostas é o fato de que, na educação infantil, a criança aprende. Aprende enquanto realiza atividades, ao trabalhar com temas geradores, relacionando-se com o conhecimento por suas áreas organizadas pelo rigor científico (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências...), empreendendo projetos de trabalho, ao expressar-se em múltiplas, em cem, em diferentes linguagens; ao vivenciar experiências no âmbito de sua formação pessoal e social, bem como no âmbito do conhecimento de mundo; ao experimentar-se como sujeito-leitor e objeto de conhecimento-linguagem, e em suas

¹⁰ Termo alemão que significa, literalmente, ciências do espírito. Corresponde àquilo que se designa em português como ciências humanas.

práticas ao interagir e brincar. Acredito que, se perguntarmos a qualquer uma das propostas: - Nos princípios e funcionamentos da sua proposta, a criança estará, de alguma forma, aprendendo? Todas nos responderão afirmativamente.

A partir daí podemos conversar, e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) já inaugura a rodada, pois completaria sua resposta afirmativa dizendo que não há aprendizagem sem conteúdos. Mais autores concordariam com tal afirmação, conforme já citado páginas antes, dentre as diferentes significações para o termo conteúdo. É o caso de Freire *apud* Silva (2005) e de Pilleti (2007) que, pelo que foi colocado, também entendem que a aprendizagem é sempre aprendizagem de alguma coisa e essa coisa a ser aprendida é o conteúdo.

Será essa a alteração no filtro para nossa pretendida ressignificação? Olhar para o conteúdo como tudo aquilo que é aprendido? Continuemos conversando com as demais propostas que trabalham com conteúdos para ver se é mesmo por aí.

Para Deheinzelin (1994), conteúdo é aquilo que o professor escolhe para ser ensinado aos seus alunos, dentre os elementos culturais básicos para a continuidade educativa e para a vida em sociedade. Kramer *et al.* (1989) também significam como conteúdo aquilo que escolhem dentre as áreas do conhecimento científico e da realidade cotidiana para ser ensinado. Para as autoras dessas duas propostas, conteúdo é o que se refere àquilo que vai ser ensinado.

Junqueira Filho (2005) a seu modo, indica os conteúdos-linguagem da parte cheia do planejamento como aqueles escolhidos pelo professor para serem ensinados às crianças, mas também para o professor aprender as crianças e ser apreendido por elas. Além disso, desafia o professor a identificar os conteúdos da parte vazia do planejamento, pela via da observação, da escuta, da interação cotidiana com as crianças e suas produções em diferentes linguagens. O próprio RCNEI (1998) sugere conteúdos por eixos de trabalho a serem escolhidos para ser ensinados pelo professor em função de sua relevância para o grupo. E nos projetos de trabalho os conteúdos a serem estudados vão surgindo na medida em que o grupo planeja o estudo do tema.

De qualquer forma, as propostas que acabo de citar revelam que há um planejamento em torno do conteúdo, há uma escolha, uma seleção, uma hierarquia,

uma intencionalidade em trabalhar com determinados conteúdos. E isso nos leva a questionar a definição de conteúdo como tudo aquilo que é aprendido, pois, quantas vezes pretendemos ensinar conteúdos que acabam não sendo aprendidos? Quantas vezes nos planejamos para trabalhar determinado conteúdo com as crianças sem obtermos sucesso? Então, aquilo que eu selecionei para ensinar não será considerado conteúdo se não for aprendido? Contemplando este raciocínio, podemos dizer, então, que conteúdo é também tudo aquilo que se planeja ensinar. Definido desta maneira, na continuidade, podemos afirmar que mesmo aquele conteúdo que as crianças não conseguirem aprender não deixa de ser conteúdo, já que foi alvo do planejamento do professor e/ou do grupo.

Diante destas reflexões, e retomando a conversa desde o início, surge outra questão a se considerar: Se só há aprendizagem quando há conteúdo e se conteúdo é aquilo que vai ser ensinado, só há aprendizagem quando houver ensino? Claro que não. Isso não faz sentido, pois bem sabemos que aprendemos a todo o momento, nas mais diversas formas de interação que estabelecemos; em qualquer lugar; e sem a intencionalidade e sem a autorização de quem quer que seja, a não ser de nós mesmos. Já dizia Gunnarsson (1994, p. 164): “As crianças não aprendem apenas quando os adultos têm a intenção de ‘ensinar’”.

As crianças e também nós adultos não precisamos de permissão para aprender, a gente vai aprendendo, “vivendo e aprendendo”, como se diz por aí. Na escola, escolhem alguns conteúdos para nos ensinar, porém, nós aprendemos tantos outros que estão postos de maneira não explícita, que chega a ser difícil de nomeá-los todos. São aprendizados não intencionais que, hoje sabemos, permeiam todo o processo educacional. Lembrando ainda que a aprendizagem envolve formas de ser, perceber, pensar e agir, como já mencionou Piletti (2007).

Aprende-se além daquilo que se quer ensinar. E nem tudo o que se quer ensinar é aprendido. Logo, passo a cogitar mais seguramente que conteúdo é tudo aquilo que é aprendido ou que se pretende ensinar. Se não há aprendizagem sem conteúdos, tampouco o ensino acontece sem eles. Igualmente, quem ensina, ensina alguma coisa a alguém.

Bassedas, Huguet e Solé (1999), imersas no contexto da reforma educativa dos anos 90 na Espanha, já indicavam uma compreensão semelhante ao que estamos definindo como conteúdo. Escrevem as autoras:

Quando falamos de tudo isso, referimo-nos aos conteúdos educativos. Eles têm sido uma fonte de mal-entendidos em educação e, sobretudo, em educação infantil. Julgava-se que falar de aprendizagem de conteúdos nessa etapa, necessariamente, queria dizer não considerar as particularidades da etapa e “escolarizar” (no mau sentido da palavra) a creche e a pré-escola. No auge da reforma educativa, dá-se muita importância aos conteúdos, porque **é o que se aprende, sobre o que atua a atividade auto-estruturante das crianças** [...] Apresentando o termo conteúdo em um sentido amplo, entendemos que **é tudo o que pode ser objeto de aprendizagem e, conseqüentemente, de ensino** (Coll & Solé, 1987). [grifo meu] (BASSEDAS;HUGUET;SOLE, 1999, p. 59-60).

As ideias grifadas vão justamente ao encontro das alterações que conseguimos realizar no filtro para a ressignificação do conceito de conteúdo até agora, ou seja, conteúdo é tudo aquilo que é aprendido ou que se pretende ensinar. Como vemos, na Espanha, desde 1999 pelo menos, já existe quem pense dessa maneira.

Continuando a pensar à nossa maneira, suponho que a definição construída seja uma alternativa para tentarmos contar uma outra história sobre as relações entre conteúdos e educação infantil. É um jeito possível de ressignificar. E, sob esta ótica, aquele “tem não tem” vai dar lugar ao “sempre tem”. Por quê? Ora, se é verdade que em todas as propostas analisadas há ensino e/ou aprendizagem, isso quer dizer que em todas as propostas há conteúdo. Tratemos, portanto, de ressignificá-las também.

O movimento nesse território que estamos explorando é curioso... Reparemos que as propostas estudadas que trabalham com conteúdos nos serviram de filtro para ressignificá-lo. Agora este conteúdo ressignificado nos servirá de filtro para a ressignificação do que nos dizem todas as propostas. E assim a história vai sendo contada de outro jeito, sobre outro pano de fundo, sobre papel reciclado – ressignificado. A impressão que dá é de que estava tudo aí já, desde antes, desde sempre, nas propostas. De repente, faltava mesmo só conversar, conversar para ressignificar.

E, antes que espichemos mais conversas, vale trabalhar um pouco mais com o conceito que construímos a fim de podermos nos agarrar a ele com segurança para retomar essa história. Cá está: conteúdo é tudo aquilo que é aprendido ou que se pretende ensinar.

O argumento principal que o originou nós já debatemos, e julgo válido. Afinal, ensinar e aprender são verbos que pedem um complemento, – ensinar e aprender o que? – um conteúdo. No entanto, por que não usar aprendido e ensinado na frase?

Vamos nos ater a esses detalhes, portanto. Por que “aprendido” e não “que se pretende aprender”? Por que “que se pretende ensinar” e não “ensinado”? Essa é uma escolha proposital para favorecer o entendimento do conceito construído. Ela me faz recordar a definição do que seja brinquedo, dada por Fortuna (2011, p. 9): “Um brinquedo só é brinquedo pela ação de brincar, isto é, porque alguém brinca com ele.”. Eu retiraria a palavra “só” dessa citação e acrescentaria: ou porque se pretende que alguém brinque com ele.

Vamos traçar um paralelo entre esses dois conceitos a fim de elucidar seus sentidos. Pensaremos primeiro no brinquedo, ou melhor, vamos pensar em um determinado brinquedo, um carrinho, por exemplo. Quem criou o carrinho o fez na intenção de que ele servisse para brincar, pensou nele como um brinquedo, o planejou como um brinquedo e o colocou para vender como brinquedo. Todos os consumidores que entrarem em contato com os carrinhos à venda reconhecerão que se trata de brinquedos. Suponhamos que alguém compre dois desses carrinhos e presenteie duas crianças com eles. As crianças e todos vão entender que cada uma delas ganhou um brinquedo, certo?

A partir daí, as crianças vão brincar com os carrinhos e esse ato os legitimará enquanto brinquedos. Perfeito. Mas digamos que, por algum motivo, uma das crianças acabe não brincando com seu carrinho, nem tirando ele da caixa. Digamos que ela guarde o carrinho na estante de seu quarto e não brinque com ele. Este carrinho não conseguiu servir à sua função de brincar e, mesmo tendo sido planejado para isso e assim oferecido, virou objeto decorativo do quarto da criança. Aí é que, então, me pergunto: - Esse carrinho nunca foi brinquedo? A pessoa que presenteou as duas crianças com os carrinhos deu a uma delas um brinquedo e à outra um objeto decorativo?

O que quero demonstrar com esse exemplo é que o fato de uma das crianças não ter brincado com o carrinho não modifica a sua condição de brinquedo. Quem as presenteou não imaginava o que cada uma das crianças iria fazer com seu carrinho, mas tinha a intenção de que brincassem, estava dando um brinquedo de presente a cada uma delas. Por esse motivo, fiz a exclusão de “só” e o acréscimo de

“ou porque se pretende que alguém brinque com ele” à definição de Fortuna (2011), porque o carrinho foi todo planejado como brinquedo, pretendia-se que se brincasse com ele, apesar de ele não ter cumprido essa sua função no caso suposto.

O mesmo acontece em relação ao conteúdo e por isso não escrevo que é aquilo que é ensinado, mas o que se pretende, o que se planeja ensinar. Porque nem tudo o que se pretende ensinar é realmente ensinado ou aprendido. No entanto, estamos considerando que a seleção de determinados elementos como objetos de ensino já os torna conteúdos. Ensinar entendido, claro, num sentido amplo não só de transmitir, mas de trabalhar, construir – pela fala, pelas atitudes, pela proposição de situações, etc.

Voltemos ao exemplo do brinquedo e imaginemos outra situação. Digamos que uma criança entre em uma caixa de papelão e comece a brincar de dirigi-la, como se fosse um automóvel, imaginando-se no trânsito ou inventando outros enredos. Ou que uma criança pegue uma colher e uma panela e comece a brincar de bater a colher na panela. Ou ainda que uma criança pegue uma garrafa pet, cole quatro tampinhas de garrafa nela e comece a brincar com ela como se fosse um carrinho.

Nesse caso, a caixa de papelão, a colher e a panela, a garrafa pet e as tampinhas são brinquedos para essas crianças que brincaram com elas. Não foram planejados para que alguém brincasse com eles, mas se tornaram brinquedos pela apropriação dessas crianças, por sua ação de brincar com eles. Quem quer que olhe para os referidos objetos não os definem por si só como brinquedos, porém, quem quer que olhe para essas interações das crianças com eles, muito provavelmente, dirá que as crianças estão brincando e, portanto, que estes objetos se tornaram brinquedos para elas. Estes objetos, portanto, tornam-se brinquedos pela ação das crianças de brincar com eles, conforme nos indicava Fortuna (2011).

Assim também acontece com a questão do conteúdo: as crianças estão aprendendo o tempo inteiro, independentemente de alguém pretender ou autorizar que elas aprendam, conforme já comentávamos anteriormente. E tudo o que é aprendido pelas crianças é conteúdo para elas, porque se apropriaram dele; pela ação, pela interação com ele, o aprenderam. Mesmo que não seja conteúdo por si só aos olhos de todos, é conteúdo para as crianças que os estão aprendendo.

O emprego da palavra aprendido contempla o caráter não intencional dessa aprendizagem. Representa tudo o que se aprende, mesmo que não tenha sido evidenciado como algo que se devesse aprender, como algo que fosse planejado para ser aprendido, mesmo que não explicitado como um conteúdo.

Vale lembrar ainda que, tanto o aprender quanto o brincar, não estão sendo encarados neste texto como processos exclusivos das crianças. Estamos nos referindo prioritariamente a elas por serem os sujeitos a quem é destinada a educação infantil que é o nosso objeto de estudo, porém, consideramos que os adultos também aprendem e também podem brincar.

Prosseguindo com nosso raciocínio, podemos dizer que estamos, portanto, diante de duas situações que definem o brinquedo como aquilo que alguém brinca ou que se pretende que alguém brinque. E, nesse sentido, tudo pode ser brinquedo e brincado, porque as crianças podem brincar com qualquer coisa que existe – desde os carrinhos que ganham como brinquedos, até a caixas de papelão que podem transformar em brinquedo pela ação de brincar – e os adultos também podem oferecer qualquer coisa a elas como brinquedo – não só os carrinhos que estão à venda como brinquedos, mas também carrinhos que, por ventura, os próprios adultos façam utilizando-se de caixas de leite, por exemplo, mas que já chegam às crianças preparados como brinquedos, selecionados e planejados pelos adultos para que elas brinquem com ele.

Igualmente, sendo conteúdo aquilo que é aprendido ou que se pretende ensinar, tudo pode ser conteúdo. Como já vimos: fatos, conceitos, valores, procedimentos, atitudes, linguagens... Tudo o que existe pode ser aprendido – tenha sido oferecido de maneira intencional ou não – e tudo pode ser selecionado para que seja ensinado – seja já reconhecido como conhecimento científico a ser ensinado ou selecionado do cotidiano do grupo.

Fatos, procedimentos, jeitos de ser, etc., são algumas das coisas que se pode aprender e/ou ensinar, contudo, enquanto não forem aprendidos por alguém ou enquanto não forem selecionados por alguém que planeja ensiná-los, continuam a ser apenas fatos, procedimentos, jeitos de ser, etc. Eles precisam de alguém que os acione, os tire da inércia, da horizontalidade, os priorize, os revele pelos significados produzidos pelos sujeitos a eles - como brincar de carrinho com o carrinho ou brincar de carrinho com a caixa de papelão, oferecidos às crianças com essa intenção ou

não. Nada é só o que é, o que foi destinado a ser; é também o que o outro vê e (res)significa.

É por tudo isso que a definição ressignificada do conceito de conteúdo se faz nesses termos e não em outros. Claro que outras configurações de frase são possíveis, desde que guardadas essas observações quanto ao que realmente estamos querendo nos referir.

Trabalhar com a ressignificação do conceito de conteúdo – talvez com a ressignificação de qualquer conceito – nos causa a impressão de certa imprecisão, pois implica também “[...] reconhecer que o conhecimento não é um dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu a quem ainda não o possui.” (FREIRE, 1993, p. 28). Implica ainda assumirmos uma visão ampla de conteúdo, cientes de que não podemos listar ou prever tudo o que vai ser aprendido. Podemos pensar a respeito daquilo que se pretende ensinar e isso tampouco é algo fixo. Supõe abandonarmos a ideia de que exista uma coisa lá fora, nalgum lugar, que todos deverão reconhecer como conteúdo a ser ensinado ou aprendido. (SILVA, 1987).

Welsch (2007), referindo-se aos escritos de Wittgenstein escreve que “[...] ser ‘impreciso’ não significa de modo algum que seja ‘inaproveitável’”. Da mesma forma, considero que este conceito ressignificado de conteúdo, formulado pela conversa com as propostas, é bastante abrangente – também pudera, já que se tentou considerar o que disseram todas elas –, mas isso não significa que seja inaproveitável. Ao contrário, acredito que, por contemplar tal pluralidade, é que o mesmo poderá servir a todas elas nos ajudando na ressignificação dessa história.

Se, mesmo com todos os significados já atribuídos ao termo conteúdo na literatura educacional, alguns dos quais apresentei no capítulo precedente, a educação infantil ainda nos contava a história do “tem não tem”, nossa tentativa é a de que, agora, à luz da ressignificação do conceito de conteúdo, possamos vislumbrar outra história, experimentar novas possibilidades de significá-la.

Este caminho que estamos tomando é apenas uma alternativa, um jeito de ver as coisas. Serve, sobretudo, para mostrar que é possível sair do beco em que nos metemos. Significa um crédito às possibilidades.

Por este novo ângulo, vejo a história na perspectiva de que sempre tem conteúdos – no sentido que lhe atribuímos - na educação infantil. Como assim? Por quê? Como se pode mudar a versão ou o rumo da história com apenas um exercício de ressignificação? Welsch (2007) escreve que:

O arcabouço lógico é o seguinte: As diferentes versões de mundo (no sentido de Goodman) distinguem-se sobretudo por premissas distintas, assim como por meios distintos com cujo auxílio elas organizam a experiência. A validade das constatações feitas no interior de uma versão de mundo é, então, relativa às premissas dessa versão: no contexto das premissas escolhidas, as afirmações fazem sentido; no contexto de outras premissas, não. (WELSCH, 2007, p.249).

As propostas curriculares analisadas nos apresentaram as suas versões de mundo, conhecemos todas cada qual com suas premissas e modos de organização correspondentes. Por isso, o que nos disseram anteriormente, o “tem não tem” conteúdos, fazia sentido. O que faremos agora é lhes oferecer outra premissa – o conceito de conteúdo ressignificado – e, por isso, muda toda a história. No contexto dessa outra premissa, suas constatações anteriores, o “tem não tem”, deixa de fazer sentido para dar lugar ao “sempre tem”. Por quê? Ora, porque as afirmações que fazem sentido às propostas são produzidas na relação com as premissas escolhidas; no contexto de outras premissas, não. Dessa forma, alterada a premissa a respeito do conteúdo, as afirmações anteriores das propostas sobre ele perdem o sentido, precisando que produzam outras respostas nesse novo contexto para “ter o sentido novamente”, ou seja, “ressignificar”.

Considerando que conteúdo é tudo aquilo que é aprendido ou que se pretende ensinar, podemos afirmar a presença de conteúdos em todas as propostas, mesmo naquelas que foram classificadas anteriormente no bloco do “não (ou talvez?)”. Até porque não era a esta concepção de conteúdo que elas estavam dizendo não, mas às suas respectivas premissas a respeito do que ele poderia significar.

Se eu afirmo que sempre tem conteúdos, quais seriam eles então? Hora de fazer mais uma incursão nas propostas que não explicitaram o trabalho por conteúdos na educação infantil a fim de reconhecê-los, pelo olhar ressignificado.

No currículo por atividades proposto por Marinho (1978), num período em que a educação infantil estava ainda se desvinculando do mero assistencialismo e cuidados básicos, vejo que a preocupação era a de fazer alguma outra coisa com aquelas crianças no período em que elas estavam ali. Colocar as crianças em atividade no tempo ocioso entre um cuidado e outro.

Já que elas não estavam em casa para viver suas experiências, uma vez que suas mães estavam fora de casa trabalhando, a escola tentaria lhes proporcionar essas oportunidades do viver e aprender. Assim, a ideia era oferecer uma variedade de atividades para elas fazerem, compondo um ambiente e uma rotina ricos de possibilidades, de estímulos, favorecedores do desenvolvimento natural das crianças, que vão aprendendo enquanto vão vivendo interagindo com atividades livres e criadoras.

Onde está o conteúdo nessa proposta, já que não se pretende ensinar nada específico às crianças? O conteúdo é justamente aquilo que é aprendido por cada criança enquanto vivenciam essas experiências, enquanto agem livremente, enquanto criam, na interação com as atividades realizadas. Nesse sentido, não nos cabe delimitá-lo, visto que aquilo que cada criança vai aprender dependerá de suas próprias significações durante as atividades que for desenvolver.

Entretanto, é questionável a ideia de que não se pretenda ensinar nada específico às crianças, já que são prescritas situações que o currículo deve abranger. E, ainda, para garantir a variedade de experiências, é proposto um programa com sugestões de vivências em diferentes campos: Estudos Sociais, Introdução à Ciência, Comunicação e Expressão e Iniciação à Leitura.

Essa variedade de experiências, situações e vivências propostas tem a ver, lógico, com aquilo que é considerado prioritário às crianças. Assim, essas experiências variadas oferecidas intencionalmente, são situações propostas nas quais as crianças podem aprender, tem a ver, portanto, com conteúdos. Marinho (1978) se preocupa mais com a garantia de uma riqueza de experiências a serem vividas pelas crianças, que a escola se aproxime o mais que puder da vida – composta por infinitas possibilidades –, com a diversificação das atividades... Sim, só que, dessa forma, dando-se conta ou não, querendo ou não, oferece conteúdos às crianças.

As atividades se referem aos conteúdos, são propostas atividades que guardam relação com aquilo que as crianças poderão aprender. Nesse sentido, as vivências sugeridas podem ser traduzidas em conteúdos propostos, pois nada mais são do que aquilo que se pretende ensinar em cada campo (Estudos Sociais, Introdução à Ciência, Comunicação e Expressão e Iniciação à Leitura). Consiste em fazer as crianças viverem tais experiências para aprendê-los.

Sob este ponto de vista, podemos dizer que a obra de Marinho (1978) apresenta o conteúdo subordinado ao método, pois ele não é o centro da proposta, já que as atividades é que são valorizadas, propostas e se sobressaem, mas o conteúdo está nelas. As atividades é que são o centro da proposta, o que não quer dizer que não tenha conteúdos, pois a proposta valoriza o conteúdo aprendido pelas crianças em suas atividades livres e criadoras e ainda propõe a diversificação de vivências em diferentes campos, as quais vão contemplar o aprendizado de conteúdos distintos.

Saviani (1994) nos conta um pouco em sua obra a respeito do divórcio entre conteúdo e método que se deu na educação, o qual pretende que seja superado. Diz a autora que, nas propostas curriculares, isto acabou resultando em atividades que valem por si mesmas, independente daquilo a que se referem ou do para que sejam propostas, só que conteúdo e método formam uma unidade e por isso manifesta a necessidade de se recuperar o conteúdo nessas propostas.

Em Marinho (1978), tudo é exposto como se as atividades valessem por si mesmas, no entanto, percebemos que há muito conteúdo sendo aprendido pelas crianças. Podemos dizer que, da forma como está proposto, o conteúdo está implícito nas atividades sugeridas.

Também Rizzo (1982) propõe que o currículo se desenvolva pela proposição de atividades, porém assume uma abordagem diferente e fala de conteúdos em sua proposta. Mas deixemos os conteúdos dela e continuemos procurando os nossos, a partir das modificações que fizemos no filtro que está nos permitindo a ressignificação.

Em Rizzo (1982), igualmente, os conteúdos estão subordinados ao método que são as atividades, pois se acredita que a criança aprende pela ação. Na proposição dessas atividades a autora faz muitas divisões e classificações a fim de

operacionalizar um trabalho em sala de aula que contemple modos diversificados de atividade. E apresenta listagens destas atividades.

Algumas delas são atividades básicas que devem ser oferecidas para livre escolha das crianças e outras atividades dirigidas, que devem ser feitas em conjunto, por todas as crianças ao mesmo tempo. O que consta nessas listagens de atividades traduz, visivelmente, aquilo que se pretende ensinar, ou seja, aí está o conteúdo que propõe. São itens como desenho, modelagem, pintura a dedo, pintura com pincel, dentre outros. Ora, desenhando (atividade), a criança aprende, dentre outras coisas, sobre o desenho (conteúdo), sobre desenhar.

Além dessas listas de atividades, Rizzo (1982) apresenta outra lista composta por assuntos, denominados de mínimos de conteúdos. Bem, estes assuntos também são conteúdos dessa proposta, visto que indicam aquilo que se pretende ensinar. São itens como: origem vegetal e animal dos alimentos, órgãos dos sentidos, os estados da água, o dia e a noite, etc.

Provavelmente, a ideia é de que as diversas atividades propostas se refiram também a estes assuntos. Todavia, não fica clara essa articulação. O que me parece é que estamos diante de uma proposta em transição, antecedendo o momento em que a educação infantil reconhece o conteúdo como centro do processo ao invés da atividade. Assim, a autora tenta lidar com essas duas ideias, o que resulta em tais listagens – de atividades e de mínimos de conteúdos.

Para nós, interessa agora dizer que todas estas listagens estão repletas de conteúdos, pois representam aquilo que a proposta pretende ensinar. Isso engloba tanto o desenho e a modelagem quanto a origem vegetal e animal dos alimentos ou os órgãos dos sentidos, por exemplo. E ainda é conteúdo nessa proposta tudo aquilo que for aprendido pela criança em suas atividades livres.

Tais currículos que propõem a organização por atividades na educação infantil pregam a aprendizagem pelo desenvolvimento natural e valorizam as atividades de livre iniciativa das crianças. Porém, acabam criando também um mundo de possibilidades para que a criança o explore livremente. E esse mundo oferecido, essas alternativas de ação, de atividade, tem a ver com o que se pretende que a criança aprenda, com o que se quer ensinar (conteúdos). O que vai ser aprendido, ou mais ou menos aprendido, depende das significações feitas por cada

criança ao realizarem as atividades livres e também ao realizarem juntas as mesmas atividades de forma dirigida, pois as aprendizagens feitas pelos sujeitos dependem das significações feitas por cada um deles, ou seja, o que cada criança irá aprender vivenciando todas juntas uma mesma situação dependerá dos significados que cada uma atribuirá a ela – geralmente, diferentes.

Podemos perceber que as atividades, mesmo colocadas no centro dessas propostas como sendo aquilo que importa ao final das contas, levam à aprendizagem de conteúdos. Portanto, se olharmos a partir da perspectiva dos conteúdos, elas acabam servindo como estratégias para desenvolvê-los. Alguns deles já se explicitam pelo cunho das atividades dirigidas sugeridas, outros dependerão das ações livres de cada criança - a meu ver, nem tão livres assim, posto que elas sempre se darão dentro de um rol de atividades pré-estabelecidas na relação, por exemplo, com o acervo de materiais providenciado para compor as salas e ser explorado pelas crianças.

E é assim que as atividades são significadas nas demais propostas que assumem o trabalho por conteúdos na educação infantil, como estratégias para o trabalho com os conteúdos que propõem. Nelas, não são as estratégias que estão no centro da proposta curricular, mas os conteúdos. Ao longo da apresentação das propostas curriculares, já vinha levantando esse tipo de questão.

Junqueira Filho (2005) apresenta uma particularidade, pois substitui em sua proposta a palavra atividades pela expressão situações de aprendizagem e dedica um capítulo do seu livro justificando tal opção. O autor faz uma recusa ao termo na tentativa de afastar-se da maneira reducionista que elas vêm sendo praticadas, pois, para ele, as atividades devem ser verdadeiras situações de aprendizagem – dos conteúdos-linguagem a serem trabalhados, dos professores e dos alunos (cada um de si e uns dos outros), do mundo –, ao invés de servirem para manter as crianças ocupadas, em atividade, ou compor listas a serem cumpridas ao longo do ano.

Penso que essa sua precaução poderia trazer maiores benefícios à pedagogia se, ao invés de resultar na exclusão da palavra atividades, Junqueira Filho (2005) tivesse proposto a ressignificação deste termo. Poderia ter nos apresentado os mesmos argumentos para significar atividade como situação de aprendizagem, possibilitando a ampliação deste conceito.

Como estamos vendo por este estudo, os significados não são únicos e se modificam ao longo dos tempos pelos usos que fazemos dos conceitos, pelas premissas que se tem a cada momento, a cada contexto, etc. Além do mais, lixo não some, lembram? Continua se falando muito em atividades no âmbito educacional, apesar de Junqueira Filho (2005) fazer a troca dessa palavra por situações de aprendizagem em sua obra.

Vemos que, em Junqueira Filho (2005), as atividades, que são propostas como situações de aprendizagem, representam também estratégias para a aprendizagem do que ele chama de conteúdos-linguagem. Aí sim este autor nos traz uma importante contribuição ao definir o que entende por linguagem e associá-la a conteúdo, produzindo esta palavra composta que é o centro de suas proposições, apresentando-nos, nessa composição, uma original concepção de conteúdo.

O autor apresenta uma definição bem clara de linguagem, inclusive explicitando sua filiação à concepção de linguagem do semioticista norte-americano Charles Sanders Peirce, distinta das concepções de linguagem que se pode depreender nas demais propostas analisadas onde o termo linguagem é bastante utilizado, como na proposta de Kramer *et al.* (1989), no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), no livro *As Cem Linguagens da Criança* (1999), e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010). Conforme já vinha indicando, a maioria das propostas analisadas que se referem às linguagens não explicita em qual concepção de linguagem se baseia, não formula uma definição objetiva sobre este conceito, não nos deixa claro à qual autor se filia para significá-la. Contudo, levantamos hipóteses a respeito da significação dada a este conceito pela apropriação que fazem das linguagens, pelo que deixam transparecer em algumas menções feitas nesse sentido.

Em artigo no qual analisa as concepções de linguagem do RCNEI (1998) e do livro *As Cem Linguagens da Criança* (1999), Junqueira Filho (2011 p.7) argumenta que: “[...] a concepção de linguagem na abordagem de Reggio Emilia é a mesma que a do RCNEI brasileiro, uma vez que a ênfase no emprego do termo linguagem recai sobre a representação e a expressão, pelas crianças, através de muitos meios simbólicos.”. Concordando com o autor, eu diria ainda que, ao que tudo indica, compartilham dessa mesma concepção de linguagem a obra de Kramer *et al.* (1989) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010). Como vimos

durante as análises, todas essas quatro publicações se referem às linguagens considerando-as como formas verbais e não-verbais pelas quais as crianças se comunicam, se expressam e representam. Assim como Junqueira Filho (2011, p.7), também gostaria de deixar o alerta para o fato de que: “Quando levanto a hipótese de que a concepção de linguagem é a mesma nos [...] documentos, estou me referindo restritivamente à concepção de linguagem e não aos princípios e às orientações para a organização do trabalho [...]”.

A linguagem assim entendida, como forma de comunicação e expressão da criança, difere do conceito de linguagem que nos foi apresentado na proposta de Junqueira Filho (2005). O autor colabora em sua proposta para a ampliação do conceito de linguagem no universo da educação infantil – o que poderia ter acontecido com as atividades –, na medida em que não a compreende apenas como uma estratégia humana de comunicação e expressão, e sim como toda e qualquer produção, realização, funcionamento, não só do homem, mas também da natureza. As realizações e os funcionamentos da natureza – dia, noite, chuva, arco-íris, raio, trovão, as quatro estações do ano, estiagem, tsunami, vulcão, terremoto, a flora, a fauna... – também são consideradas como linguagem neste conceito, diferindo das demais propostas nas quais a linguagem restringe-se ao humano.

Junqueira Filho (2005; 2011) não considera as linguagens como manifestações e recursos exclusivos dos humanos, o que é perceptível nas demais propostas que a utilizam. Para este autor, a natureza também tem sua estrutura e regras próprias de funcionamento, tem sua linguagem, é linguagem. E tendo cada uma das diferentes linguagens – as do homem e as da natureza – estrutura e funcionamentos próprios, estas podem ser aprendidas. Por isso, para este autor, a linguagem não é vista como apenas uma estratégia e sim como um conteúdo. Conforme já vimos ao longo da apresentação da proposta de Junqueira Filho (2011), a concepção de conteúdo-linguagem a permeia. Neste caso sim, o autor realiza uma legítima resignificação do conceito de conteúdo e do conceito de linguagem.

A linguagem, ou melhor, as cem linguagens da criança, são elementos centrais na proposta de Reggio Emilia (1999), como já foi apresentado. Mesmo não se esclarecendo por escrito na obra a proveniência da concepção de linguagem a que se filia, percebemos logo que ela não é significada da mesma forma que Junqueira Filho (2005).

Na proposta italiana, acredita-se que o conhecimento se dá nesse processo de ação, de socialização e de significação do mundo pelas cem linguagens das crianças. Logo, as cem linguagens da criança são apenas as maneiras pelas quais as crianças se expressam, se comunicam e exploram seu ambiente. Então, por mais que encontremos pontos em comum entre essas duas propostas, elas são bastante diferentes no que diz respeito à concepção de linguagem que dá sustentação a cada uma delas. Conteúdos-linguagem e as cem linguagens da criança indicam caminhos opostos para a organização do trabalho na educação infantil.

Como essa obra de Edwards, Gandini e Forman (1999) representa mais uma proposta que verificamos não assumir o trabalho por conteúdos na educação infantil, tratemos de oferecer-lhe o filtro, oferecer-lhe a concepção de conteúdo com a qual estamos trabalhando agora, para ver o que muda. O que é aprendido ou se pretende ensinar em Reggio Emilia?

A grande questão da referida proposta é a valorização da livre expressão infantil, estimulando as crianças a explorarem suas múltiplas linguagens. Não há nada prescrito, nada que se pretenda ensinar de antemão; o professor só traçará previamente seus objetivos gerais e seguirá as crianças no dia-a-dia, trabalhando mais com incertezas e surpresas na perspectiva de um planejamento emergente do que com planos prévios a serem seguidos (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999),. O que, a meu ver, não quer dizer que não haja conteúdo – tal qual o estamos descrevendo.

Como vimos, são oferecidas atividades e projetos de engajamento livre por parte das crianças, que devem contemplar as múltiplas linguagens que são possibilidades de invenção e descoberta. Logo, é pelas atividades e projetos à sua disposição que as crianças vão aprender e, por isso, o que vai ser aprendido, o conteúdo da proposta, dependerá do tipo de atividade ou de projeto no qual a criança estiver envolvida.

Caso a criança deseje realizar uma atividade de desenho, ao desenhar, ao se expressar por meio dessa linguagem, não podemos negar que ela estará aprendendo sobre o desenho, e isso faz do desenho conteúdo. Assim, os conteúdos aprendidos na proposta dependerão do caráter das atividades e projetos nos quais a criança se engajará. Ou, em outras palavras, as linguagens pelas quais as crianças se expressam – desenho, pintura, modelagem, escultura, música, dança, faz-de-

conta... – estão sendo aprendidas enquanto estão sendo vivenciadas pelas crianças e se estão sendo aprendidas é porque são mais que vivências, são conteúdos. Pelo filtro da resignificação do conceito de conteúdos que estamos olhando, as cem ou mais linguagens expressivas não são apenas estratégias a partir das quais as crianças revelam seu olhar sobre o mundo, são também conteúdos que elas vão dominando cada vez mais para representar o que vão aprendendo sobre si, sobre o mundo e sobre as linguagens.

Tem conteúdos, portanto? Sim, tem, pois a criança aprende, e muito, pelos projetos em que está engajada e pelas atividades criadoras e expressivas. No entanto, não podemos precisá-los de antemão, estão também – como no caso do currículo por atividades – subordinados à metodologia proposta.

E se, no currículo por atividades, podíamos reconhecer os conteúdos que se pretendia ensinar pelas listas de atividades que sugeriam, aqui não temos indicações precisas do que se deve oferecer às crianças, em listagens. A única coisa que podemos afirmar, pelo que se expõe na referida publicação, é que se pretende ensinar mais às crianças a respeito dos muitos meios simbólicos que dispõem – as cem linguagens – dentre eles o desenho, a pintura, a colagem, a dramatização, a escultura, etc.

Dessa forma, também o que se pretende ensinar aqui está implícito nas linguagens ofertadas, mesmo não as considerando como conteúdos. Como assim? Ora, se o que se oferece são múltiplas linguagens como possibilidades de expressão e comunicação, se pretende ensinar as crianças a se expressarem por meio dessas linguagens, o que me leva a crer que essas formas de expressão, os meios simbólicos, são também os conteúdos propostos, além de servirem como estratégias para que a criança conheça um pouco mais de si mesma e do mundo (outros dois conteúdos que podem aprender por meio das linguagens de expressão).

Pela sua forma de organização, em termos gerais, podemos dizer que na referida proposta também se pretende ensinar às crianças princípios como autonomia, liberdade, criatividade, escolha e tomada de decisão, expressões diversas, aperfeiçoando as linguagens que a constituem - visto que são mencionadas como linguagens naturais. Só aí já temos muitos conteúdos.

Ao interagir com cada linguagem, a criança aprende elementos daquela linguagem, se aprende e ao mundo que está significando por meio da linguagem. Os conteúdos são aprendidos enquanto ela se expressa e estão subordinados a essas situações; tudo o que a criança for aprender nesse processo é conteúdo para ela e, sobre isso, nós não temos controle nem previsão, pois são muitos os conteúdos possíveis, um mundo inteiro de possibilidades.

Resta ainda olharmos novamente para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010). O que é possível enxergar nessa releitura, a partir desse novo filtro? O que esta norma diz que as escolas de educação infantil brasileiras devem ensinar?

Aqui, mais uma vez, temos os conteúdos subordinados aos métodos, mais especificamente às “práticas”. As DCNEI (2010) apontam para um currículo entendido como conjunto de práticas que devem procurar articular as experiências e saberes das crianças com o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico da humanidade. Ou seja, o que se pretende ensinar às crianças nessas práticas? Os elementos que compõem nosso patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Logo, tais elementos são os conteúdos indicados – conforme o estamos considerando.

Mas que práticas seriam essas? Segundo a proposta, devem ser práticas de interação e brincadeiras. O que nos leva a entender que as crianças, ao interagir e brincar, aprendem os elementos do patrimônio da humanidade indicados. Dessa forma, me parece que as interações e as brincadeiras são significadas como estratégias, pois se propõe que através delas se dê a aprendizagem destes conteúdos.

Para que isso aconteça, não basta que as escolas proponham quaisquer práticas de interação e brincadeiras, elas devem garantir às crianças certas experiências. E é o caráter das experiências indicadas para que as crianças vivenciem, por meio das interações e das brincadeiras, que vai nos mostrar o que as DCNEI pretendem ensinar, isto é, os conteúdos que propõem.

Assim como no caso das atividades, nas DCNEI (2010) encontramos, implícitos aos itens das experiências recomendadas, os conteúdos que se propõe ensinar: conhecimento de si e do mundo; gêneros e formas de expressão: gestual,

verbal, plástica, dramática e musical; linguagem oral e escrita, em seus diferentes suportes e gêneros textuais; relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; participação nas atividades individuais e coletivas; autonomia nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade; mundo físico e social, tempo e natureza; música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; biodiversidade e sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; manifestações e tradições culturais brasileiras; utilização de variados recursos tecnológicos e midiáticos. Portanto, nas referidas Diretrizes o cunho dessas experiências que julgam essenciais é que nos possibilita identificar alguns dos conteúdos que prioriza.

Durante a análise anterior das DCNEI (2010), havia comentado que na educação infantil apenas se viveriam experiências. Agora, poderíamos complementar dizendo que, ao vivê-las, são aprendidos conteúdos.

Além disso, podemos dizer que as estratégias aqui propostas, isto é, as práticas de interação e brincadeiras, também são conteúdos para as crianças, pois são aprendidos por elas. Brincando, a criança aprende a brincar. Interagindo, a criança aprende a interagir. As crianças não vão aprender apenas sobre os conteúdos com os quais elas brincam ou interagem, mas também sobre as formas de interação e brincadeira com tais conteúdos. Nesse sentido, interação e brincadeira são estratégias e ao mesmo tempo conteúdos a serem aprendidos.

Como vimos, muda sim essa história, sempre tem conteúdos! Aliás, cabe ressaltar que, como estamos significando conteúdo inclusive como tudo aquilo que é aprendido, é preciso acrescentar a todas as propostas estudadas muitos outros conteúdos além daqueles que elas indicaram, pois tudo pode ser aprendido pela criança, independentemente de nossa intenção e, nesse sentido, em cada proposta, em cada circunstância, as crianças podem estar aprendendo muitas outras coisas. Segundo Barbosa (2009):

O currículo propicia o espaço do encontro, da interlocução entre as crianças e os professores, tendo como base a articulação de princípios educativos. Nesse encontro se formulam, transmitem e processam conhecimentos explícitos ou conhecimentos que não estão tão evidentes. Por esse motivo o currículo não pode apenas sustentar aquilo que está explícito nas práticas

cotidianas, mas também reflete sobre o que está oculto. (BARBOSA, 2009, p.51)

Considerando as circunstâncias recorrentes em nossas práticas pedagógicas, em que geralmente as crianças estão inseridas em uma instituição, convivendo com outras crianças e com uma professora (ou mais de uma, às vezes), organizando sua educação de determinada maneira, tudo isso acaba sendo conteúdo inerente a qualquer proposta. Isso quer dizer que, seja qual for a proposta curricular, imersas nessas circunstâncias, as crianças estarão aprendendo o funcionamento da instituição, os jeitos das outras crianças com as quais convivem, os jeitos de seus professores e como funciona o processo educativo que lhe foi organizado. No mínimo, estes também são conteúdos aprendidos em todas as propostas, e muitos outros que vão depender das significações feitas por cada criança durante as situações que venha a vivenciar. Isso não pode ser prescrito, nem cabe em listas.

Conseqüentemente, também muda aqui a visão das propostas que já haviam nos dito sim aos conteúdos na educação infantil. Todas elas propõem aquilo que pretendem ensinar, contudo, devem ter em conta também que tudo aquilo que é aprendido pelas crianças, também é conteúdo para elas – algumas delas já nos apresentam tal entendimento (Junqueira Filho (2005), por exemplo), outras não (Deheinzelin (1994), por exemplo).

E a nossa história dos conteúdos na educação infantil agora, como fica? Tem conteúdo nas atividades vivenciadas, tem nas atividades e nos assuntos, tem nos temas geradores e nas áreas do conhecimento, tem nas áreas do conhecimento, tem nos projetos de trabalho, tem nas experiências de formação pessoal e social e de conhecimento de mundo, tem na parte cheia e na parte vazia do planejamento, tem nas expressões simbólicas das crianças, tem nas práticas de interação e brincadeiras, e tem ainda em tudo aquilo que for aprendido pelas crianças enquanto pretendemos ensinar a elas estes conteúdos citados. Sempre tem!

Isto não tem a ver com homogeneização, pois a possibilidade de assumirem o conteúdo nas propostas de forma alguma as torna iguais, elas continuam guardando as mesmas características, continuam sendo diferentes – e viva suas diferenças –, são elas que movem o mundo... Acontece que não é possível negar aquilo que

existe. Nós não criamos um conteúdo e estamos agora o embutindo nas propostas, estamos o reconhecendo, ele sempre esteve ali.

As propostas, cada qual a sua maneira, apresentam aquilo que pretendem ensinar às crianças e transparecem aquilo que pode ser aprendido por elas ao vivenciar o currículo organizado de determinada forma. Mesmo que não nomeados como conteúdos, as propostas sempre tiveram e sempre terão os seus conteúdos. Reconhecendo a presença do conteúdo, o que continua fazendo-as diferentes é o modo como o organizam, como o selecionam, como o articulam.

Inspirada em um trecho de Arce e Martins (2007), poderia dizer que, com a resignificação, a palavra conteúdo retorna ao palco sem a caricatura que a exilou. Descaricaturizando o conceito de conteúdo, foi possível enxergarmos uma outra história, uma história que não produz nem reproduz sua exclusão.

6 CONSIDERANDO AS HISTÓRIAS

Este estudo nos fez conhecer duas histórias. Uma pela adoção e seleção ou negação e exclusão do conceito de conteúdo, outra pela ressignificação deste conceito. Ao que nos leva cada uma delas? Onde queremos chegar? Aonde a educação infantil quer chegar?

A primeira versão da história, pelo que dizem as propostas, nos leva ao beco do “tem não tem” conteúdos, que é onde a educação infantil se encontra neste momento. Como vimos, é uma história que não levará a lugar algum além deste, e permanecer neste lugar significa continuar oscilando nas posições quanto ao trabalho com conteúdos ou sem conteúdos, uma tensão, a meu ver, que engessa a área da educação infantil em torno do pensamento dicotômico, na zona de conflito onde a batalha do sim ou não se trava.

Penso que é preciso mais debate, mais conversa para que se explorem outras possibilidades, não excludentes, na busca de alternativas dialógicas que contemplem os anseios legítimos e preocupações constantes nas propostas para a educação infantil, sem que isso leve necessariamente à divisão da área. A educação infantil precisa cada vez mais unir, não dividir. Tal mudança de atitude é um desafio possível, como percebemos pela ressignificação apresentada, capaz de mudar a visão dessa história.

O atual movimento que exila os conteúdos o faz no sentido de se afastar dos modelos tradicionais de educação, o que é uma boa intenção, mas não considero uma boa decisão. Diz-nos Meszaros (2011) que:

A literatura está recheada com a dicotomia do “o ruim é o pato empalhado ou os modelos tradicionais de conhecimento” e “bom é a criação do nosso próprio significado”. Isso é mais uma vez reiterado até que se comece a expulsar qualquer conhecimento cultural ou adquirido, conceituando-os como “factoides”, “autoritários”, ou “acadêmicos”; esse processo dá espaço para o “tanto faz” se instalar. (MESZAROS, 2011, s.p.).

A intenção é boa até que se comece a expulsar tudo o que já existia, considerando os conteúdos como patos empalhados que não têm mais volta, expulsando-os e colocando outras coisas no lugar. Aí cada um cria as coisas do seu jeito, como se tudo começasse do zero a cada nova proposta, negando a história das instituições e dos conceitos pela recriação, reforçando a lógica do empilhamento indiscriminado como se a educação fosse uma coisa de “tanto faz”. E não é.

Quem fica perdido nisso tudo é o professor, na busca pelo objeto de sua pedagogia, pensando em como exercer sua função, no momento de planejar... Cada um diz uma coisa e essa confusão acaba abrindo espaço para que se faça o que bem entenderem nas escolas de educação infantil, inclusive para que não se planeje. Saviani (1994, p. 13) nos coloca que: “Desde as colocações mais simples do senso comum até as mais elaboradas formulações (teóricas, filosóficas, políticas), quando se referem à escola, sempre a concebem como o lugar onde se aprende e se ensina algum tipo de saber, de conhecimento.” A partir do momento que seu conteúdo é negado, se estaria negando também a própria escola. Creio que a função da pedagogia não é negar a escola, é reinventá-la, ressignificá-la. Acredito que:

Ignorar o passado e começar tudo de novo, a cada momento, é ignorar a natureza humana que constrói identidade(s) e cultura(s) a partir da memória. Ignorar o futuro, e retomar em cada momento o passado como única configuração do presente, é ignorar a liberdade criativa individual e coletiva que desafia à participação na construção do mundo.

A pedagogia dispõe da memória e da história para essa reconstrução. Ela é o produto de uma construção sócio-histórica cultural que em si mesma já transporta os germes de uma construção nova. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p.7).

Este é um excerto que dispensa mais palavras. Não se pode ignorar o passado, ignorar aquilo que sempre se fez na pedagogia, como se isso não servisse mais para nada. A educação infantil não precisa começar tudo outra vez do zero apenas porque discorda da caricatura que se formou sobre um conceito de conteúdo. O que também não quer dizer que tenhamos que ficar presos a essa caricatura que traz a ideia de passado e não corresponde ao que esperamos; podemos reconstruí-la, ressignificá-la. Isso sim é coisa da pedagogia!

Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007) fazem ainda uma interessante colocação a respeito da necessidade de um resgate na educação daquilo que é propriamente pedagógico. Elas escrevem que:

Nas “coisas da pedagogia” temos andado muito afastados desse diálogo histórico, temos enveredado, com irreflexão surpreendente, por propostas e receituários provenientes dos mais diversos quadrantes, sem previamente nos perguntarmos: Quem? Para quê? Como? Na ausência dessa indagação, caímos em uma pedagogia ditada pelos modismos, sujeita a lógicas que não se situam nas “coisas da profissão” e que, antes pelo contrário, lhe são exteriores. O exercício de recentração da pedagogia na reinstituição dos seus saberes sócio-histórico-culturalmente construídos é tarefa individual e coletiva. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p.8).

Essa recentração é essencial. Antes de cairmos em algum modismo, ou sairmos nós mesmos inventando coisas, travemos um diálogo histórico com a pedagogia a fim de reinstituir seus saberes. Isso não significa que a pedagogia seja imutável, ao contrário, seus conceitos variam muito ao longo do tempo e assim é que possibilitam sua evolução, porém, a lógica não deixa de existir, não deixa de ter seus conceitos, suas coisas, mesmo que mudem, evoluam. E quem deseja realmente contribuir com ela deve passar por esse exercício de indagação, considerando as coisas que lhe são próprias, que é um pouco do que estamos fazendo agora.

Tudo isso me fez lembrar Meszaros (2011), ao escrever a respeito do “tanto faz” que vêm se instalando nos museus. Ela corrobora para nossa reflexão quando coloca que:

Os museus certamente não gastam bilhões e bilhões de dólares colecionando coisas (objetos, histórias, ficções, ideias) conservando e catalogando essas coisas, cuidadosamente pesquisando, publicando, construindo mensagens e escrevendo enredos sobre essas coisas somente para ter visitantes que criam quaisquer histórias como bem entenderem e que não têm nada a ver com as coisas e as suas histórias. (MESZAROS, 2011, s.p.).

O mesmo podemos dizer com relação à pedagogia, produto de uma construção sócio-histórica cultural, com uma tradição de anos de pesquisas, estudos, publicações, a respeito da educação, sobre didática, sobre conteúdo, etc., para que agora sejam negadas todas essas coisas, tratadas como se pudessem

deixar de existir de uma hora para a outra. O problema não está nas coisas em si, mas nos usos que se fizer delas. Se reciclar, dá pra reutilizar... Lembrando, novamente que, mesmo o que é considerado apenas lixo, vai durar no tempo, vai durar.

Arce (2004, p.156) apresenta um questionamento interessante às escolas que renegam essas características próprias da pedagogia:

Se as instituições de educação infantil não tiverem por objetivo último o ensino e a aquisição de conteúdos por parte das crianças, o que caracterizaria a especificidade dessas instituições perante outras como, por exemplo, um clube, onde a criança também brinca e interage? (ARCE, 2004, p.156).

O que diferencia a escola de educação infantil de outros locais de convivência social, públicos ou privados, é essa intencionalidade do projeto pensado para ela, sua especificidade como agência promotora da aprendizagem. Uma escola sem conteúdo? É uma escola onde não se aprende, por conseguinte, perde sua função, não é escola.

Então, no clube a criança não aprende nada, só na escola? Lógico que não é isso. A criança está sempre aprendendo, e também nós estamos sempre aprendendo, em inúmeras circunstâncias e instituições. Acontece que, na nossa sociedade, a agência social destinada a zelar pela aprendizagem é a escola, ela tem que ter clareza quanto ao conteúdo dessa aprendizagem que ocorre em seu interior. A escola tem a intencionalidade de apresentar o mundo (este grande conteúdo) às crianças fazendo-as apropriar-se dele e, ao mesmo tempo, produzindo a si mesmas e a ele mais um pouco a cada dia. Ela é a responsável pelo trabalho educativo, como diria Duarte (1998):

O trabalho educativo é, portanto, uma atividade intencionalmente dirigida por fins. Daí o trabalho educativo diferenciar-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade no indivíduo. (DUARTE, 1998, s.p.).

E produzir a humanidade não é reproduzir, envolve construir – transmitir, criar e recriar, ressignificar – seu patrimônio histórico-cultural. Portanto, conforme

Cerisara (1999, p. 16): “[...] as instituições de educação infantil devem buscar delinear as suas especificidades, sem perder de vista que o trabalho a ser realizado com as crianças deve assumir um caráter de intencionalidade e de sistematização [...]”. A criança aprende brincando. Pois bem, essa é uma especificidade que deve ser delineada, mas não é só colocá-la a brincar como num clube; a escola de educação infantil não pode perder de vista o conteúdo dessa aprendizagem que, necessariamente, está presente – para que planeje, acompanhe, proporcione, desafie as crianças a mais aprendizados.

Conteúdo é uma coisa da pedagogia, um elemento da didática, o alvo de toda a aprendizagem, conceito presente há muito tempo, ajudando a organizar a prática dos professores e que vem sofrendo mudanças ao longo dos tempos pelos usos que se faz dele. Conforme estamos entendendo-o, a partir deste exercício de ressignificação, só não haverá conteúdo se nada for ensinado e/ou aprendido, se não houver escola. É isso que queremos? Uma pedagogia que seja antiescolar? Antiaprendizagem? Anticonteúdo?

Não estou falando para usarmos novamente o papel que já está todo escrito, este eu entendo que não nos sirva mais do modo como está, não corresponde ao que precisamos. Estou falando de ressignificação, de poder transformá-lo em papel com condições de uso novamente ao desemaranharmos suas fibras e voltarmos a entrelaçá-las formando um papel diferente, só que útil. Estou falando de contribuirmos realmente com a pedagogia fazendo com que suas coisas acompanhem a evolução de nossas ideias a respeito de criança, de aprendizagem, etc. Estou cada vez mais convencida de que quanto menos coisas da pedagogia forem descartadas, mais profícua será a mudança educacional que queremos propor. Não pela exclusão, dicotomizando, e sim pela dialética, ressignificando.

Sabemos que “[...] a idéia de sujeito em formação e de como é vivida a experiência da infância podem variar de época para época (são históricas) e as escolhas que fazemos para dirigir este processo, também.” (BUJES, 2001, p.17). Nesse sentido, de acordo com as concepções sobre os processos do desenvolvimento, sobre as crianças e a infância, as coisas da pedagogia voltada a elas vão sendo significadas. Segundo Delgado¹¹ (2004):

¹¹ <http://www.espacoacademico.com.br/034/34cdelgado.htm>

Profissionais da educação, pedagogas/os, psicólogas/os, sociólogas/os, enfim todas/os nós esbarramos ora nas representações de paparicação, ingenuidade, graciosidade, pureza e inocência vividas na poesia de Abreu *“Oh! que saudades que tenho/ Da aurora da minha vida/ Da minha infância querida/ Que os anos não trazem mais (...)”*, ora nas representações de futuros adultos, como vir-a-ser, incompletas, que necessitam da moralização e da educação ministrada pelos adultos. (DELGADO, 2004)

São representações de infância bem diferentes uma da outra, que refletem o modo como foi pensado seu projeto educativo em determinada época. Hoje, ainda restam essas marcas, imprimidas historicamente e, às vezes, flagramos pensamentos nesse sentido, embora tais representações já tenham sido superadas por conta de estudos contemporâneos. O fato é que, a cada época, predomina uma significação e a criança nem sempre foi vista da mesma maneira:

A criança pode ser a tabula rasa a ser instruída e formada moralmente, ou o lugar do paraíso perdido, quando somos plenamente o que jamais seremos de novo. Ela pode ser a inocência (e por isso a nostalgia de um tempo que já passou) ou um demoniozinho a ser domesticado (quantas vezes não ouvimos dizer que ‘as crianças são cruéis’?) (COHN, 2005, p. 7).

As concepções de aprendizagem e seus processos, em decorrência disso, também variam. “Podemos dizer que toda prática possui sustentação em idéias, valores, concepções de vida, de mundo, que por sua vez, são atravessados por culturas, mediadas pela linguagem.” (REDIN, 2007, p. 83). Tudo isso é considerado quando se pensa num determinado modelo de ensino, de organização curricular. Gomes (2009, p. 92) sabiamente acrescenta que: “Não somente o que as crianças aprendem varia de cultura para cultura, mas varia também o ‘como’ aprendem, onde este ‘como’ é parte constitutiva do que efetivamente é aprendido.”. Com estas palavras, a autora evidencia a indissociabilidade entre conteúdo e forma na educação, onde o “como” também é aprendido, também é conteúdo.

Corazza (2002) demonstra essas mudanças ocorridas na forma de educação das crianças quando cita que:

Newson & Newson descrevem uma “moralidade religiosa”, característica dos séculos XVIII e XIX; uma “moralidade médica”, predominante no século XX; e uma “moralidade de brinquedo”, típica dos dias atuais, em que as crianças são tratadas de forma paternalística. (p.116)

De maneira bem-humorada, os dias atuais são caracterizados como difusores de uma “moralidade de brinquedo”, que, ao que tudo indica, faz alusão à tão exaltada importância do brincar nas pedagogias contemporâneas, ao mesmo tempo em que a expressão sugere a inexistência de moralidade, pois, aos olhos do senso comum, se é de brinquedo não é de verdade. Essa moralidade de brinquedo é propagada em práticas e teorias de valorização do brincar pelo brincar, sem atribuir o devido valor às aprendizagens que o brinquedo promove, negando o conteúdo que lhe é intrínseco. Isso é o que não podemos deixar ocorrer nas escolas.

É ilusório continuarmos brincando de esconder o conteúdo atrás das práticas cotidianas, das atividades, vivências, ou das linguagens, apoiados na herança de um pensamento dicotômico que crê na possibilidade de separação da realidade complexa. E também não quero dizer com isso que temos que primeiro trabalhar determinado conteúdo nos moldes tradicionais de ensino para depois brincar, interagir, vivenciar atividades ou expressá-lo pelas múltiplas linguagens, nada disso. Esse é um tipo de pensamento que não corresponde à nossa visão ressignificada.

Barbosa (2011, p.36) afirma que: “Na brincadeira, as crianças aprendem a cantar cantando; a girar girando; a contar dizendo um, dois, três... Não são necessárias aulas prévias com os conteúdos mencionados para depois realizar a brincadeira”. Eu acrescentaria ainda que, na brincadeira, as crianças aprendem a brincar. Como não ver conteúdo nessa lógica? As crianças aprendem conteúdos nas práticas cotidianas de interação, nas brincadeiras, na vivência de atividades, no trabalho com as diferentes linguagens. E o mais importante de considerar: as interações, as brincadeiras, as atividades, as linguagens são aprendidas também, elas próprias são conteúdos, são objetos de conhecimento para as crianças.

Pela ressignificação, nos livramos da falsa impressão de que é possível escolher trabalhar ou não com conteúdos na educação infantil. Entendendo conteúdo como tudo aquilo que é aprendido ou que se pretende ensinar, não é necessário e nem possível que se faça esse tipo de escolha, conforme já demonstramos no capítulo anterior. O conteúdo está sempre presente, mesmo que não se dê a ele esse nome. Então, tanto faz dizer que tem ou não tem conteúdos? Bem, vimos que sempre tem e sempre terá. A questão a se fazer, então, é: queremos trabalhar com verdades ou ilusões?

Diz o velho ditado popular que “o pior cego é aquele que não quer ver”. Resignificar é enxergar que – assim como Pereira (1996) escreve em relação ao sujeito – os conceitos também percorrem o exercício de: “Alcançar formas temporárias, contextualizadas, resultado de movimento de reorganização de suas próprias marcas, reatualizadas por acontecimentos que produzem estados diferentes de ser.” (PEREIRA, 1996, p. 118). Isso é o que os mantêm – sujeitos e conceitos – verdadeiros.

Hoje sabemos que a palavra conteúdo não carrega em si um único modelo pedagógico, é um conceito que pode e deve ser reatualizado de acordo com as crenças e propósitos de cada época, de cada pedagogia produzida em cada época, contribuindo assim para a evolução da própria pedagogia. Vivemos um momento no qual

[...] as diferentes visões do fenômeno criança-infância-cultura coincidem em que a criança é o sujeito social e histórico, inserido na cultura do seu tempo em dupla dimensão: a de servir-se dela para ser e desenvolver-se e a de produzir cultura pelo fato de ser criança e pela maneira de viver esse período da vida. (DIDONET, 2009, p.30)

É necessário que o conteúdo corresponda a tais visões. Numa época em que estamos buscando a valorização da infância na escola, favorecendo o protagonismo infantil, reconhecendo a criança como um ser social, sujeito de direitos, produtor de cultura, como alguém que tem voz e vez, o conteúdo não pode ser confundido com um elemento que sirva à negação ou ao encurtamento da infância por conta, por exemplo, de uma escolarização precoce ou ensino preparatório – lendo-se escolarização no sentido pejorativo do termo.

Sobre o trabalho com conteúdos na educação infantil, há ainda quem pense equivocadamente: - Coitados, estão restringindo todas as possibilidades da infância a conteúdos. Outros, como eu, comemoram o fato de que os conteúdos estão evoluindo para serem considerados o que produzimos com este exercício de resignificação. Significa a evolução da própria pedagogia.

Vimos, no capítulo 6, que a segunda versão da história sobre conteúdos muda a nossa visão dessa história ao resignificar o conceito de conteúdo. Isso é muito importante. A redefinição do conceito não muda os dados da história propriamente dita, mas é feita na esperança de que possa influenciar em seus

rumos daqui pra frente. É como escreve Welsch (2007), referindo-se aos conceitos de cultura nas ciências humanas:

[...] é parte da função autocrítica e comunicativa das *Geisteswissenschaften* que elas, ao invés do envelhecido e obsoleto conceito de cultura homogeneizante (mas outrora nutrido pelas próprias *Geisteswissenschaften* e em parte ainda estimado por essas), que elas ajudem a dar clareza e reconhecimento a um conceito novo mais adequado. Talvez aqui seja útil uma observação fundamental sobre a função de conceitos de cultura. Conceitos de cultura são – como todos os conceitos do auto-entendimento (por exemplo, identidade, pessoa, ser humano, etc.) – não apenas conceitos descritivos, mas conceitos operacionais. Eles ajudam a forjar seu objeto. Se nos disserem como o antigo conceito de cultura fez com que cultura tivesse que ser um evento de homogeneidade, então nós praticaremos as coerções e exclusões necessárias. Nós procuramos cumprir a tarefa colocada – e teremos sucesso. Se, pelo contrário, nos disserem que cultura agora também inclui algo desconhecido e tem que fazer justiça a componentes transculturais, então nos lançaremos a essa tarefa e os respectivos trabalhos de integração à estrutura real farão parte de nossa cultura. Nesse sentido, a “realidade” da cultura é sempre *também* uma consequência de nossos conceitos de cultura. Conceitos de cultura não são apenas instrumentos descritivos, mas fatores de influência. Por isso, é importante ter consciência da responsabilidade que assumimos com a propagação dos respectivos conceitos. (WELSCH, 2007, p. 253).

Assim também, o antigo conceito de conteúdo é que fez com que as propostas que nele acreditassem praticassem coerções e exclusões. Por isso, acredito na ampliação do conceito como fator de influência. Aí está a importância em redefini-lo. A realidade também é consequência dos conceitos que propagamos. Que tipo de visão queremos alimentar?

Entendo que meu propósito aqui é esse, o de “[...] interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p.14). Esse é o espírito da presente pesquisa que interroga a realidade dicotomizada e excludente que se apresenta, do “ou isto ou aquilo”, em prol da reflexão a fim de reinstituir a realidade considerada em toda sua complexidade, onde as coisas não estão separadas, polarizadas, dicotomizadas.

Alimento a esperança de que a ressignificação do conceito de conteúdo produzida por esta pesquisa possa contribuir também para o diálogo entre os níveis de ensino, servindo de filtro para os descaricaturizar. Acredito que se os níveis de ensino se pusessem a conversar de verdade, sem ficar cada um puxando pelas

suas concepções na lógica da queda de braço, do cabo de guerra, caso se aproximassem para conversar de mente aberta, pelo filtro da ressignificação, veriam que o ensino fundamental não é um despejador de conteúdos a soterrar a infância e os alunos-crianças em nome do conhecimento, e a educação infantil não é um depósito de crianças que só brincam, alheias ao mundo, ao conhecimento, à aprendizagem; veriam também que a escola de ensino fundamental não é o local onde o professor-adulto pode e sabe tudo enquanto seus alunos-crianças podem e sabem pouco, e ainda que a escola de educação infantil não é o local onde o professor não precisa saber nada - a não ser cuidar de crianças - enquanto as crianças também não precisam saber nada e podem tudo - exceto se machucar, não comer, não dormir... Veriam que o ensino fundamental não se limita ao “professor que só passa a matéria” e a educação infantil não se limita às “crianças que só brincam”.

Do modo como vêm sendo encarados, é como se a infância pertencesse exclusivamente à educação infantil e os conteúdos às escolas de ensino fundamental. Já está mais do que na hora de abandonarmos tais visões dualistas e reducionistas, para começarmos a considerar a educação da infância em sua complexidade e extensão.

A respeito dos conteúdos, acabamos de explorar sua onipresença na educação infantil, já que a criança está sempre aprendendo. E, a respeito da infância, penso como Junqueira Filho (2009, p. 12), quando diz que “[...] hoje sabemos que a infância não termina porque o projeto oferecido pela escola às crianças de 7 a 10 anos – e, mais recentemente, de 6 a 10 anos – é diferente do projeto de escola oferecido às crianças de 0 a 5 anos.”. A infância abrange crianças dos 0 aos 11 anos e 11 meses de idade, sendo a divisão aos 6 anos algo puramente organizacional da escola para vias da garantia de obrigatoriedade em frequentá-la e de divisão de responsabilidades administrativas dentre as esferas governamentais. A infância não tem essa divisão, pois a criança, mesmo frequentando o ensino fundamental, continua sendo criança e isso é maior do que qualquer projeto pedagógico que a ela se ofereça.

Pensar uma pedagogia pela continuidade educativa entre estes dois níveis de ensino ou etapas da escolaridade não significa aplicar à educação infantil o modelo da escola fundamental, tampouco significa fazer o contrário. É um projeto que deve

ser construído no diálogo entre estes dois níveis de ensino que têm muito a contribuir um com o outro. Segundo Vasques (2009):

[...] apesar de ser um “estreador” no campo educacional, não é preciso que a educação infantil submeta-se às regras do ensino obrigatório, ao contrário, deve estabelecer com ele “uma parceria forte e igual” no sentido de instituir a equidade com os demais níveis de ensino para pensar conjuntamente, em suas semelhanças e diferenças, a educação das crianças e dos jovens. (VASQUES, 2009, p.170)

Essa parceria forte e igual é o que precisamos estabelecer. Para isso, as etapas da escolaridade necessitam conversar... Conversar para ressignificar!

Quanto às nossas conversas e (res)significações produzidas neste trabalho, espero que tenham sido proveitosas e que inspirem mais conversas... Sobretudo, sua função é inspirar! Apresentei-lhes uma outra história, a qual é apenas uma das inúmeras outras histórias que podemos produzir a partir da ressignificação. Cessando-as, não as fecho. Faço minhas as palavras de Bauman (2003)¹²:

[...] fica claro para mim que o que me parecia havia pouco como "o fim" era, de fato, um começo com uma sequência desconhecida, mas tremendamente necessária. Por trás de cada resposta percebo que novas questões estão piscando; que mais, muito mais, restou a ser explorado e compreendido e quão pouco, de fato, foi revelado pelo "acabamento bem-sucedido" das explorações passadas. As perguntas mais intrigantes e provocantes emergem, via de regra, após as respostas. (BAUMAN, 2003, s. p.).

Por isso, sem a pretensão ingênua de, com as explorações passadas, dar fim às tensões contemporâneas a respeito dos conteúdos na educação infantil, esse estudo, acima de tudo, faz um convite à reflexão que pode gerar muitos começos... Por isso, é e não é o fim. Não o considero pronto, acabado. São minhas atuais certezas, dúvidas, confusões e pedaços de pensamento que prendo ao papel para que nele amadureçam e possam gerar mais certezas, dúvidas, confusões, pedaços de pensamentos em outros “alguéns”. Que a estranha beleza do inacabamento dê asas a mais gentes para alçarem mais vôos...

¹² <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1910200305.htm>

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. Pedagogia da Infância ou Fetichismo da Infância? In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

_____; MARTINS, Lígia Márcia. **Quem Tem Medo de Ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. As crianças, o brincar e o currículo na educação infantil. **Pátio: educação infantil**, Porto Alegre, v.9, n.27, p. 36-38, abr./jun. 2011.

_____. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BASSEDAS, Eulàlia; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. A Sociedade Líquida. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 19 out. 2003. Entrevista concedida a Maria Lúcia Garcia Pallares-Burke. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1910200305.htm>>. Acesso em: 27 jan. 2012.

_____. Diálogos com Zygmunt Bauman. Londres: 2011. **Fronteiras do Pensamento**, Porto Alegre, 2011. Entrevista concedida à equipe conjunta da CPFL Cultura e do Seminário Fronteiras do Pensamento. 1 DVD.

_____. **O Mal-estar da Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BOFF, Leonardo. **A Águia e a Galinha**. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDBEN nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDBEN nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 3 vol., 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmen Maria; KAERCHER, Gládis Elise. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. P.13-22.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 11 - 21, jul./dez. 1999.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

COLL, César et al. **Os Conteúdos na Reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância e Educação: era uma vez... quer que conte outra vez?** Petrópolis: Vozes, 2002.

DEHEINZELIN, Monique. **A Fome com a Vontade de Comer: uma proposta curricular de educação infantil**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DELGADO, Ana Cristina Coll. O contexto sócio-cultural no currículo da educação infantil: uma introdução ao estudo. **Momento**, Rio Grande, v.10, p. 1-170, 1997.

_____. O que nós adultos sabemos sobre infâncias, crianças e suas culturas? **Revista Espaço Acadêmico**, nº 34, março, 2004. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/034/34cdelgado.htm>> Acesso em: 10 set. 2010.

DIDONET, Vital. A desinvenção da infância. **Pátio: educação infantil**, Porto Alegre, Ano VII, nº 21, p. 30-33, nov./dez. 2009.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cad. CEDES** Campinas, v. 19, n. 44, abr. 1998.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009. 2120 p.

FERREIRA, Bruna Santos. **Professores Nus: os professores formadores como conteúdo-linguagem de e para seus alunos**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 44 f. Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

FORTUNA, Tânia Ramos. O Lugar do Brincar na educação infantil. **Pátio: educação infantil**, Porto Alegre, v.9, n.27, p. 8-10, abr./jun. 2011.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Walter E. **Educação: visão teórica e prática pedagógica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1977.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 4 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GOMES, Ana Maria Rabelo. Outras crianças, outras infâncias? In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009. P. 82-96.

GUNNARSSON, L. A política de cuidado e educação infantil na Suécia. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. (Orgs.). **Creches e Pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 135-188.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. 4 ed. São Paulo: Editora Ática, 1997.

HERNÁNDEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. 5 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Seleção e articulação de conteúdos em educação infantil no Brasil: da negação à busca da produção de sentido. **Ciências & Letras**: Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras. Porto Alegre, n. 36, p. 105-127, jul./dez. 2004.

_____. Interdisciplinaridade: o professor e suas múltiplas linguagens. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Interdisciplinaridade na Formação de Professores**: da teoria à prática. Canoas: Editora da ULBRA, 2006.

_____. **Linguagens Geradoras**: uma proposta de seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. São Paulo: PUC, 2000. 378 f. Tese de Doutorado em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

_____. **Linguagens Geradoras**: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **Múltiplas, Diferentes e Conflituosas Linguagens**: um estudo sobre linguagem e organização do trabalho na educação infantil. 2011. Trabalho apresentado no XX EPENN 2011 - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (ANPEDINHA Norte/Nordeste), Manaus, 2011.

_____. Está nascendo uma pedagogia da infância? **Pátio**: educação infantil, Porto Alegre, Ano VII, nº 21, p. 10-13, nov./dez. 2009.

KRAMER, Sonia (coord.). **Com a Pré-escola nas Mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1989.

KUHLMANN JR. Moysés. educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de e PALHARES, Marina (orgs). **Educação Infantil Pós-LDB**: rumos e desafios. 2ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.

_____. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

_____. Histórias da educação infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 14, p. 5 -18, mai./jun./jul./ago., 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In: COSTA, Marisa Vorraber. **A Escola Tem Futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. P. 23-50. Entrevista concedida à Marisa Vorraber Costa.

MACHADO, Maria Lúcia A. **Pré-escola é não é Escola**: a busca de um caminho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

MARINHO, Heloisa. **O Currículo por Atividades no Jardim de Infância e na Escola de 1º grau**. Rio de Janeiro: Editora Papelaria América Ltda, 1978.

MARQUES, Mário Osório. A Questão é Começar. In: MARQUES, Mário Osório. **Escrever é Preciso**: o princípio da pesquisa. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

MENEZES, Neliana Schirmer Antunes (coord.) et al. **Orientações para Elaboração de Trabalhos Acadêmicos**: dissertações, teses, TCG de Pedagogia, TCE de Especialização. Porto Alegre: UFRGS/FACED/BSE, 2011.

MESZAROS, Cheryl. Isso é Evidência: perseguindo a diabólica interpretação do “tanto faz”. In: HELGUERA, Pablo (org). **Mediação**: traçando o território. Porto Alegre: Fundação Biental do Mercosul, 2011.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, Utopia e Pós-modernidade. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papyrus, 1997.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.). **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PEREIRA, Marcos Villela. **A Estética da Professoralidade**: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. São Paulo: PUC-SP, 1996. Tese (Doutorado em Educação: Supervisão e Currículo), São Paulo, 1996.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. 23 ed. São Paulo: Editora Ática, 2007.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições Sobre Educação de Adultos**. São Paulo: Cortez, 1982.

RECH, Ilona Patrícia Freire. "Atividades" na educação infantil e posturas educativas. In: MARTINS FILHO, Altino José (org.). **Criança Pedre Respeito**: temas em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005. P. 77-108.

RECICLOTECA: centro de informações sobre reciclagem e meio ambiente. **Papel Reciclado Artesanal**. Disponível em: <<http://www.recicloteca.org.br>>. Acesso em: 18 jan. 2012.

REDIN, Euclides. REDIN, Marita. MÜLLER, Fernanda. (orgs.). **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre, Mediação, 2007.

RIZZO, Gilda. **Educação Pré-escolar**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, Currículo e Didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas: Editora Autores Associados, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Pedagogia do Oprimido Versus Pedagogia dos Conteúdos. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 23, 2005. P. 207-214.

_____. "Conteúdo": um conceito com falta de conteúdo? **Revista de Educação AEC**, Brasília, ano 16, nº63, jan./mar. 1987.

VASQUES, Carla K.; SCHLICKMANN, Maria Sirlene; CAMPOS, Rosânia (orgs.). **Educação e Infância**: múltiplos olhares, outras leituras. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

WELSCH, Wolfgang. Mudança estrutural nas ciências humanas: diagnóstico e sugestões. In: **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n.2 (62), maio/ago. 2007. p.237-258.

WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. **Ressignificação**. Abr. 2010. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Ressignifica%C3%A7%C3%A3o>> Acesso em: 18 jan. 2012.

ZABALA, Antoni. **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.