

Saberes e práticas da inclusão



Secretaria de Educação Especial - SEESP/MEC
Esplanada dos Ministérios - Bloco L - 6º andar - Gabinete
CEP: 70047-901 - Brasília/DF - Fone: 0800 616161
seesp@mec.gov.br - www.mec.gov.br



**Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou
limitações no processo de desenvolvimento**

Presidente da República

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Fernando Haddad

Secretário Executivo

José Henrique Paim Fernandes

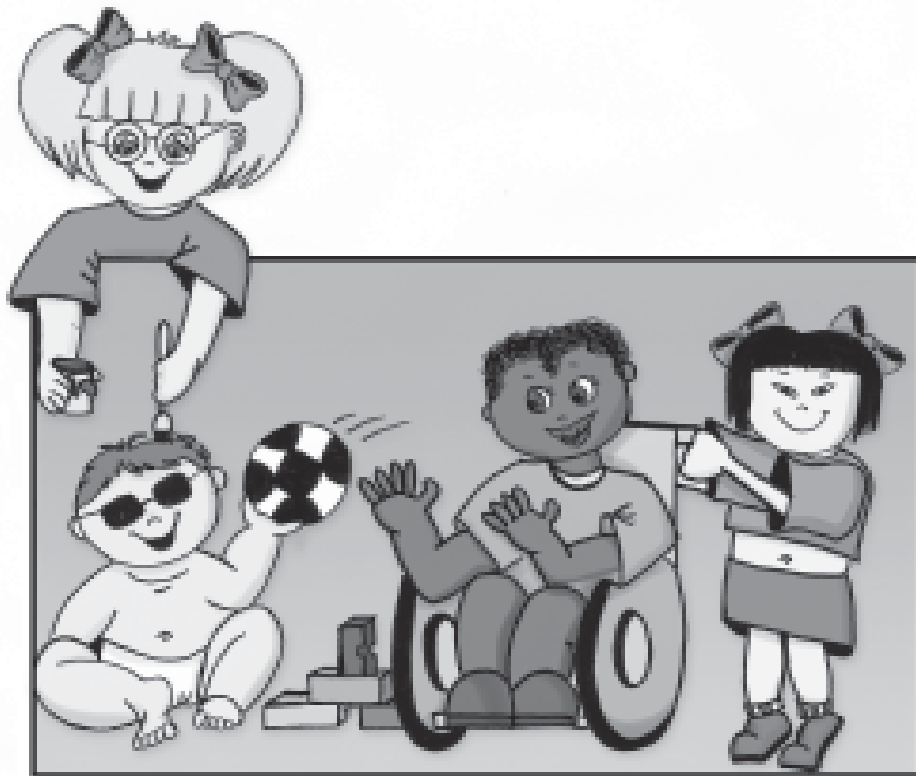
Secretária de Educação Especial

Claudia Pereira Dutra

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Educação Infantil

Saberes e práticas da inclusão



**Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou
limitações no processo de desenvolvimento**

Brasília
2006

FICHA TÉCNICA

Coordenação Geral

- Profª Francisca Roseneide Furtado do Monte – MEC/SEESP

Elaboração

- Profª Drª Rosana Maria Tristão (do nascimento aos três anos de idade) – Universidade de Brasília/UnB
- Profª Idê Borges dos Santos (quatro a seis anos de idade) – MEC/SEESP (Especialista em Deficiência Mental)

Colaboração

- Ana Carolina Castro Viegas, Alyne Pessoa Pisk, Keylla Furuhashi Viana, Priscilla Caribe Scwam, Rosa Paula de Melo Rodrigues Alves, Walquíria Gentil Gonçalves (Alunas do curso de Psicologia e Enfermagem da Universidade de Brasília)

Revisão Técnica

- Profª Francisca Roseneide Furtado do Monte – MEC/SEESP

Revisão de Texto

- Profª Ms. Aura Cid Lopes Flórido Ferreira de Britto – MEC/SEESP

Consultores e Instituições que emitiram parecer

- Profª Drª Aidyl M. Q. Perez Ramos – USP/SP
- Profª Drª Alexandra Anache – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
- Profª Ms. Aricélia Ribeiro do Nascimento – MEC/SEF/COEDI-DF
- Profª Drª Soraia Napoleão Freitas – Universidade Federal de Santa Maria/RS
- APAE de Pará de Minas/MG
- APAE de São Paulo/SP
- Fundação Catarinense de Educação Especial do Estado de Santa Catarina
- Secretaria Executiva de Educação do Pará / Departamento de Educação Especial
- SEDUC / Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino / Centro de Triagem e Diagnóstico da Educação Especial do Estado do Amazonas
- Profª Drª Isolda de Araújo Günther – Universidade de Brasília-UnB
- Secretaria de Estado da Educação – Diretoria de Educação Especial do Estado de Minas Gerais

4ª edição / 2006

Tiragem: 10.000 exemplares (08 volumes)

Tristão, Rosana Maria

Educação infantil : saberes e práticas da inclusão : dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento. [4. ed.] / elaboração profª drª Rosana Maria Tristão (do nascimento aos três anos de idade – Universidade de Brasília/UnB, profª Ide Borges dos Santos (quatro a seis anos de idade) – MEC/SEESP (especialista em deficiência mental). – Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.
65 p. : il.

1. Educação infantil. 2. Educação das pessoas com deficiências. 3. Atendimento especializado. 4. Educação inclusiva. 5. Dificuldade de aprendizagem. I. Santos, Ide Borges do. II. Brasil. Secretaria de Educação Especial. III. Título.

CDU 376.014.53
CDU 376

Carta de Apresentação

A educação e os cuidados na infância são amplamente reconhecidos como fatores fundamentais do desenvolvimento global da criança, o que coloca para os sistemas de ensino o desafio de organizar projetos pedagógicos que promovam a inclusão de todas as crianças. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional impulsionou o desenvolvimento da educação e o compromisso com uma educação de qualidade, introduzindo um capítulo específico que orienta para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, que deve ter início na educação infantil.

O Ministério da Educação, dissemina nacionalmente a política de educação inclusiva e tem implementado ações que colocam como prioridade a ampliação do acesso e do atendimento educacional especializado, criando as condições necessárias para a inclusão nas escolas de ensino regular, propiciando participação e aprendizagem de todos os alunos e possibilitando avanço as demais etapas e níveis de ensino.

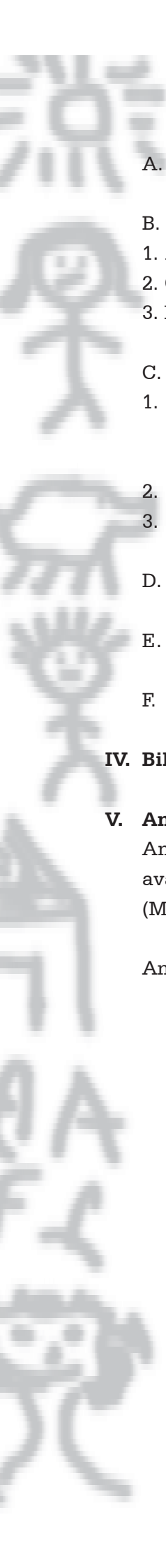
Nesse contexto, o MEC apóia a realização de programas de formação continuada de professores e disponibiliza aos sistemas de ensino a *Coleção Saberes e Práticas da Inclusão – Educação Infantil* que traz temas específicos sobre o atendimento educacional de crianças com necessidades educacionais especiais, do nascimento aos seis anos de idade. São oito volumes organizados para o desenvolvimento da prática pedagógica com enfoque nas Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem ou Limitações no Processo de Desenvolvimento; Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem – Deficiência Múltipla; Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Deficiência Física; Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Surdocegueira/ Múltipla Deficiência Sensorial; Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Surdez; Dificuldades de Comunicação e Sinalização - Deficiência Visual e Altas Habilidades/ Superdotação.

Esperamos que este material contribua no desenvolvimento da formação docente a partir dos conhecimentos e temas abordados e desta forma, sejam elaborados projetos pedagógicos que contemplem conceitos, princípios e estratégias educacionais inclusivas que respondam às necessidades educacionais especiais dos alunos e propiciem seu desenvolvimento social, afetivo e cognitivo.

Claudia Pereira Dutra
Secretária de Educação Especial - MEC

Sumário

INTRODUÇÃO.....	07
I. Princípios básicos da educação especial na educação infantil	11
II. A criança do nascimento aos três anos de idade	13
A. Estrutura curricular para programas de educação para crianças com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou em situação de risco	13
1. Desenvolvimento humano como conteúdo para uma proposta de educação infantil.....	13
2. O papel do adulto enquanto mediador social da aprendizagem	14
3. Proposta de experiências a serem proporcionadas	15
a. Representação criativa	16
b. Linguagem e literatura	16
c. Iniciativa e relações sociais	16
d. Movimento	16
e. Música	17
f. Classificação	17
g. Sieriação	17
h. Números	17
i. Espaço	18
j. Tempo	18
4. A criança como um aprendiz ativo	18
B. Construção do currículo	19
C. O brincar e o brinquedo	20
Sugestões de brinquedos de acordo com as etapas de desenvolvimento	21
D. Avaliação do desenvolvimento da aprendizagem da criança	23
Critérios para seleção de instrumentos de avaliação	24
E. Listas de seqüências de aquisições de habilidades	26
Funções e forma de utilização das listas de seqüências de desenvolvimento	26
F. Estimulando o bebê prematuro	27
Sugestões de atividades para o bebê prematuro	27
III. A criança de quatro a seis anos de idade	29




A. A educação da criança de quatro a seis anos	29
B. Estrutura curricular para a educação de crianças de quatro a seis anos de idade	30
1. A função da linguagem	33
2. O papel das atividades criativas	34
3. Habilidades sociais e afetivas	35
C. Currículo	35
1. Leitura	36
1.1 Linguagem oral	36
1.2 Linguagem escrita	36
2. Matemática	37
3. Música	37
D. O brincar e o brinquedo	38
E. Recursos tecnológicos	39
F. Avaliação do desenvolvimento e do processo de aprendizagem	39
IV. Bibliografia	41
V. Anexos	
Anexo 1 - Listas de seqüências de aquisições de habilidades – Sugestões para avaliação do desenvolvimento da criança do nascimento aos três anos de idade (Material editado em volume suplementar)	
Anexo 2 - Sugestões de atividades para crianças de quatro a seis anos de idade	45

Introdução

Este documento contém orientações pedagógicas que têm como base o *Referencial curricular nacional para educação infantil* (BRASIL, 1998), com o objetivo de adaptar os conteúdos curriculares de modo a dar respostas a todas as necessidades educacionais de crianças com dificuldades acentuadas de aprendizagem. Este trabalho apresenta propostas de organização de serviços de apoio educacional na educação infantil para crianças com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, ou que corram o risco de vir a tê-las devido às condições que podem alterar o curso do desenvolvimento, prejudicando o processo de adaptação da criança ao contexto em que vive.

As crianças que deverão participar desses serviços de apoio são aquelas com dificuldades de aprendizagem ou limitações em seu desenvolvimento, ou com condições predisponentes a riscos para o desenvolvimento já conhecidas pela literatura científica e recomendadas pelos sistemas mundiais de atenção à criança. A entrada da criança nesses serviços, anteriormente ao surgimento das prováveis dificuldades de aprendizagem ou limitações para o desenvolvimento, se justifica dentro da proposta de prevenção. A intervenção pedagógica preventiva pode favorecer a criança no futuro dando-lhe maiores garantias de melhor qualidade de vida à medida que suas necessidades especiais são atendidas, antes que aumentem. Ao mesmo tempo, seu contexto sociofamiliar é também contemplado por esses serviços com orientações sobre formas mais apropriadas de lidar com possíveis barreiras de natureza variada ao pleno desenvolvimento do potencial da criança.





Este documento é composto de sessões de conteúdo geral que abordam aspectos dos serviços educacionais de apoio que contemplam a faixa etária do nascimento aos seis anos de idade e sessões específicas voltadas para sugestões de elaboração de propostas educacionais complementares para duas faixas de idade diferentes, do nascimento aos três anos e de quatro aos seis anos de idade.

Bebês e crianças, desde o nascimento até seis anos de idade, são selecionáveis para se beneficiarem de serviços de apoio da educação especial na educação infantil se pelo menos um dos seguintes fatores estiver presente:

- Atraso ou limitação significativos¹ no desenvolvimento em uma ou mais das seguintes áreas:
 - desenvolvimento cognitivo ou evidências de dificuldades acentuadas de aprendizagem (p. ex.: interesse limitado pelo ambiente ou em brincar e aprender);
 - desenvolvimento motor e físico;
 - desenvolvimento da comunicação (p. ex.: repertório limitado de palavras, respostas limitadas na comunicação com outras pessoas);
 - desenvolvimento socioemocional (p. ex.: respostas incomuns às interações sociais, ligações afetivas deficientes, comportamentos de auto-agressão);
 - desenvolvimento adaptativo (p. ex.: dificuldade em comportamentos de autocuidado).
- Ocorrência de condições de risco para o desenvolvimento de etiologia conhecida ou intercorrências pré, peri ou pós-natal que podem resultar em problemas no desenvolvimento mental, com possíveis conseqüências para o processo de aprendizagem ou de limitações no desenvolvimento, tais como:
 - doenças neurológicas;
 - erros inatos de metabolismo;
 - deficiências visuais e auditivas;
 - asfixia perinatal;
 - prematuridade: com peso de nascimento menor ou igual a 1.500 gr ou com idade gestacional menor ou igual a 33 semanas;
 - pequeno para idade gestacional (abaixo de dois desvios-padrão);
 - hiperbilirrubinemia (com níveis para transfusão);
 - policitemia sintomática;
 - hipoglicemia sintomática;
 - uso de ventilação mecânica ou oxigênio com concentrações menores que 40%;
 - infecções congênitas;
 - malformações congênitas;
 - síndromes genéticas.

¹ O atraso é considerado significativo quando, em sendo o desenvolvimento avaliado utilizando-se um instrumento padronizado para a população brasileira, os resultados são menores ou iguais a dois desvios-padrão abaixo da média da população.

Estudos têm demonstrado que a participação em serviços de educação durante os três primeiros anos de vida pode ter efeito relevante no desenvolvimento global e em especial no desenvolvimento cognitivo e ajustamento social de crianças em situação de risco para o desenvolvimento ou de crianças com algum tipo de atraso no desenvolvimento ou com deficiência sensorial, mental, motora, ou ainda com transtorno invasivo de desenvolvimento (ECCD, 1999).

A funcionalidade e a incapacidade de uma pessoa são concebidas como uma interação dinâmica entre os estados de saúde (doenças, distúrbios, lesões, traumas etc.), que podem trazer limitações no desenvolvimento, e os fatores contextuais. Logo, antes de antecipar a realização de um diagnóstico precoce e por isso mesmo indevido de deficiência mental ou de incapacidade para exercer funções da vida comum de uma criança, todos os aspectos citados acima devem ser considerados, a rotulação discriminatória deve ser evitada e todo o suporte educacional, social e de saúde deve ser provido.

Programas de educação da criança do nascimento aos seis anos que funcionam em um contexto centrado na participação da família e da comunidade podem:

- Promover ganhos de desenvolvimento e educacionais.
- Reduzir sentimentos de isolamento, estresse e frustração que as famílias podem vivenciar.
- Ajudar a criança com alteração ou atraso no desenvolvimento a se tornar uma pessoa produtiva e independente.
- Reduzir custos futuros com educação especial, reabilitação e cuidados com a saúde.

I. Princípios básicos da educação especial na educação infantil



- Acreditar que o acesso a uma educação de qualidade nos primeiros anos de vida da criança é um direito universal.
- Reforçar a idéia de que uma educação de qualidade nos primeiros anos de vida beneficia a criança, sua família e a sociedade.
- Garantir que toda criança vivencie um ambiente enriquecido que reconhece e incorpora os seus valores culturais e lingüísticos.
- Garantir o direito de toda criança de ser feliz, saudável e de ter o seu potencial desenvolvido em um ambiente que a respeita e provê cuidados essenciais.

Além destes princípios básicos a serem considerados, a ECCD², com base na Convenção dos Direitos da Criança (1989) e na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994b), entre outros documentos, propõe ainda outros quinze princípios que todo currículo deve contemplar. O currículo proposto para uma criança deve favorecer experiências em um ambiente no qual:

- A criança aprenderá quem ela é, seu valor enquanto pessoa, sua cultura e seu país.
- A criança deverá estar segura em um ambiente que não a agride física, emocional ou socialmente, e não vivencia abuso ou discriminação.
- A criança tem garantido o direito à saúde e ao bem-estar.
- A criança vivencia experiências positivas, pacíficas e afirmativas.
- Seu contexto de aprendizagem é rico em estímulo, motivador e alegre.
- As experiências deverão estimular sua curiosidade e a exploração ativa, considerando sempre seu ritmo e seus interesses. A importância do brincar deverá ser sempre reconhecida, e o tempo para pensar e fantasiar deverá ser garantido.

² ECCD – Early Childhood Care for Development – World Bank

- A criança deverá aprender a conservar seu ambiente físico e cultural.
- Os profissionais e a família observam criteriosamente seu progresso, estabelecendo objetivos apropriados para sua aprendizagem, provendo um ambiente enriquecido no qual a experiência da criança seja bem sucedida e desafiadora para novas aquisições, e onde o seu potencial para aprender seja reconhecido.
- A aprendizagem não é limitada por discriminação sexual.
- A aprendizagem não é limitada por discriminação de raça ou pela cor.
- As decisões sobre a educação da criança deverão ser compartilhadas com sua família.
- Os conflitos são resolvidos pacificamente.
- A importância da família e do lar é reconhecida.
- A aprendizagem é reconhecidamente um processo para toda a vida e inclusive para os adultos que acompanham a criança e que estão também em processo de aprendizagem.
- Todas as pessoas têm o direito de terem implementados esses princípios.



II. A criança do nascimento aos três anos de idade

A. Estrutura curricular para programas de educação para crianças com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou em situação de risco

O currículo é a soma de todas as experiências diretas e indiretas de uma criança em um contexto ambiental. Um serviço de educação deve ter um currículo planejado, porque tudo o que acontecer com uma criança será sempre uma experiência de aprendizado. É importante que seja desenvolvido um currículo dentro de uma estrutura de valores, crenças e princípios básicos para garantir que as experiências de aprendizagem sejam positivas para as crianças em idades muito precoces. Decidi-lo da melhor forma possível é de fundamental importância para o futuro da criança.



1. Desenvolvimento humano como conteúdo para uma proposta de educação infantil

“O conhecimento surge não dos objetos nem da criança, mas das interações entre a criança e aqueles objetos.”

Jean Piaget (1976)

“Apenas o conhecimento da ordem e conexão entre os estágios no desenvolvimento das funções físicas pode... garantir o conhecimento pleno e livre, ainda que ordenado ou em conformidade com as regras, e o exercício das forças físicas. Em uma única palavra, educação em si é precisamente o trabalho de prover as condições nas quais as funções físicas são capacitadas, à medida que elas sucessivamente surgem, para amadurecer e se transformar em funções mais superiores de uma forma livre e plena.”

John Dewey & James McLellan (1964, p. 207)

A educação de crianças se baseia no princípio teórico de que a *aprendizagem ativa* é fundamental para o desenvolvimento pleno do potencial humano e que essa aprendizagem ocorre mais efetivamente em ambientes que provêem oportunidades de aprendizagem apropriadas ao desenvolvimento. Entende-se por aprendizagem ativa o processo dinâmico e interativo da criança com o mundo que a cerca, garantindo-lhe a apropriação de conhecimentos e estratégias adaptativas a partir de suas iniciativas e interesses, e dos estímulos que recebe de seu meio social. Portanto, o principal objetivo da educação é o de estabelecer um modelo operacional flexível com uma estrutura aberta que dê suporte a uma educação adequada ao momento do desenvolvimento em qualquer ambiente onde a criança esteja. Essa educação deve considerar os seguintes pressupostos sobre o desenvolvimento e crescimento humano:

- O ser humano desenvolve habilidades e capacidades em uma seqüência previsível no decorrer de sua vida. À medida que a pessoa amadurece, novas habilidades surgem.
- Apesar de o desenvolvimento geral ser previsível, cada pessoa desenvolve características únicas desde o nascimento, as quais, por meio das interações do dia-a-dia, irão progressivamente se diferenciar em uma personalidade única. A aprendizagem sempre ocorrerá considerando as características únicas de cada pessoa, suas habilidades e oportunidades.
- Existem períodos críticos durante a vida em que certos tipos de conteúdos são melhor ou mais eficientemente aprendidos, e existem métodos que são mais apropriados em certos momentos da seqüência de desenvolvimento que outros. Portanto, o acesso à educação é um facilitador do processo de promoção das habilidades e capacidades da criança.

Uma experiência educacional, procedimento ou método, quando iniciado pelo adulto ou pela criança, é desenvolvido apropriadamente se:

1. Exercita ou desafia as capacidades do aprendiz à medida que elas emergem em um dado nível de desenvolvimento.
2. Encoraja e ajuda o aprendiz a desenvolver um padrão individual de interesses, talentos e objetivos.
3. Proporciona experiências de aprendizagem quando o aprendiz está mais apto a dominar, conhecer, generalizar e reter o que ele aprende, e pode relacionar isso a experiências anteriores e futuras.

2. O papel do adulto enquanto mediador social da aprendizagem



A aprendizagem é vista como uma experiência social que envolve interações significativas entre crianças, crianças mais velhas e adultos. No modelo de mediação, a criança se beneficia de instruções diretas ou indiretas (p. ex.: modelos) dadas por indivíduos mais experientes, de estratégias de relação com o mundo, como em situações de solução de problemas e aquisição de habilidades. Considerando que cada criança aprende em ritmos diferentes e tem interesses e experiências únicas, elas tem maior probabilidade de alcançar seu potencial pleno para o crescimento quando são encorajadas a interagir e se comunicar livremente com seus pares e com adultos. Essas experiências sociais ocorrem no contexto de atividades do dia-a-dia que as crianças planejam e iniciam por si mesmas, ou dentro de atividades iniciadas por adultos que permitem ampla oportunidade para a criança escolher, conduzir e se expressar individualmente.

O adulto deve ser não apenas ativo e participativo, mas também observador e reflexivo. Ele deve ser um observador que também participa com consciência da importância de seu papel de mediador. Ele deve observar e interagir com a criança para descobrir como ela pensa e raciocina. O papel do adulto é complexo e se desenvolve gradualmente à medida que ele se torna mais capaz, por meio da observação, de reconhecer e atender cada necessidade de desenvolvimento da criança. Basicamente, o adulto, no contexto de apoio à aprendizagem da criança, deve:

- Organizar o ambiente e as rotinas para a aprendizagem ativa.
- Estabelecer um clima para interações sociais positivas.
- Encorajar a criança a realizar ações intencionais, solução de problemas e reflexão verbal.
- Observar e interpretar as ações de cada criança nos termos dos princípios de desenvolvimento contidos na proposta de experiências a serem proporcionadas, descritas na próxima sessão deste documento.
- Planejar experiências que construam ações e interesses das crianças.

3. Proposta de experiências a serem proporcionadas





a. Representação criativa:

- Reconhecimento de objetos pela visão, toque, gosto e cheiro.
- Imitação de ações e sons.
- Associação de modelos, figuras e fotografias a fatos ou coisas reais.
- Imitação e dramatização.
- Construção com blocos ou outros materiais a partir da observação de um modelo.
- Desenhar e pintar.

b. Linguagem e literatura:

- Exploração de livros de pano ou plástico ricos em cores e texturas.
- Expressar pela fala, ou outras formas de comunicação e expressão artística, suas experiências pessoais.
- Descrição de objetos, fatos e suas relações.
- Uso prazeroso da linguagem: ouvir histórias e versinhos, fazer histórias e rimas.

c. Iniciativa e relações sociais:

- Participar de jogos e brincadeiras nas quais gestos imitativos e interativos sejam estimulados como em cantigas folclóricas acompanhadas de movimentos combinados.
- Fazer e expressar escolhas, planejamentos e decisões.
- Solução de problemas em brincadeiras.
- Cuidados com seu próprio corpo.
- Expressão de sentimentos.
- Participação em rotinas de grupos.
- Ser sensível aos sentimentos, interesses e necessidades dos outros.
- Construir relações com crianças e adultos.

d. Movimento:

- Movimento não locomotor (sem sair do lugar dobrar, torcer, balançar, sacudir, tremer o corpo, girar os braços etc.).
- Movimento locomotor (arrastar, rolar, correr, pular, saltar, passar por cima de obstáculos, marchar, escalar etc.).
- Mover-se com objetos (velotrol, bicicleta, caixas de papelão que são arrastadas com a criança dentro etc.).
- Expressão de criatividade no movimento.
- Descrição do movimento.
- Representação de movimentos direcionais.
- Percepção e marcação de ritmos com o corpo sem deslocamento.
- Movimento de deslocamento do corpo em seqüência à apresentação de ritmo.



e. Música:

- Movimento de acordo com a música.
- Exploração e identificação de sons.
- Exploração de músicas cantadas.
- Desenvolvimento de melodias.
- Execução de instrumentos musicais simples.

f. Classificação:

- Exploração e descrição de similaridades, diferenças e as características dos objetos.
- Distinção e descrição de formas.
- Classificação e emparelhamento de objetos.
- Uso e descrição de algum objeto de várias formas.

g. Seriação:

- Comparação de atributos (grande e pequeno, pesado e leve etc.).
- Arranjo de objetos, um após o outro, em uma série ou em padrões, e descrição dessas relações (bloco azul - bloco vermelho – azul - vermelho etc.).
- Troca de um arranjo de objetos ordenados por outro tipo de objeto por meio de tentativa e erro (trocar uma série de copos em três tamanhos diferentes por uma série de bonecas também em três tamanhos diferentes).

h. Números:

- Contagem de objetos.
- Arranjo de dois conjuntos de objetos fazendo correspondência um a um.
- Comparação de dois conjuntos de objetos para determinar qual tem mais, menos, ou o mesmo número.

i. Espaço:

- Preenchimento e esvaziamento de recipientes.
- Arranjo de objetos juntos e separados.
- Mudança da forma e arranjo dos objetos (embrulhar, torcer, esticar, empilhar, guardar dentro de uma caixa etc.).
- Observação de pessoas, lugares e coisas de diferentes pontos de vista espacial.
- Experimentação e descrição de posições, direções e distâncias no parquinho, escola e vizinhança.
- Interpretação de relações espaciais em desenhos, figuras e fotografias.

j. Tempo:

- Início e fim de uma ação em resposta a um sinal combinado.
- Experimentação e descrição de velocidades diferentes de movimento.
- Experimentação e comparação de intervalos de tempo.
- Antecipação, memorização e descrição de seqüências de eventos.

4. A criança como um aprendiz ativo

A criança muito pequena aprende conceitos, forma idéias, e cria seus próprios símbolos ou abstrações por meio de atividades iniciadas pela própria criança: move-se, ouve, busca, sente, manipula. Tais atividades, que ocorrem dentro de um contexto social no qual um adulto alerta e sensível é um observador-participante, torna possível para a criança ser envolvida em experiências intrinsecamente interessantes que podem produzir conclusões contraditórias e uma conseqüente reorganização de sua compreensão de mundo.

Experiências nas quais as crianças produzem algum efeito no mundo, em oposição a atividades passivas, são fundamentais para o desenvolvimento de processos de pensamento. Isso se dá porque o pensamento lógico da criança é decorrência do esforço para interpretar as informações obtidas por meio dessas experiências. Interpretação de novas informações modifica as estruturas interpretativas existentes na criança à medida que ela se empenha na busca de um modelo mais lógico e coerente da realidade.

Logo, se um programa educacional pretende incentivar a criança a avançar em habilidades e competências para solução de problemas, por exemplo, ele deve prover muitas oportunidades para a criança trabalhar em problemas de seu interesse, isto é, problemas que surgem de suas próprias tentativas de compreender o mundo. O professor passa a ser então um observador atento aos interesses da criança para fomentar tais situações-problema ou estimular seu interesse para situações típicas de seu momento de desenvolvimento que venham a despertar nela esse interesse.

A aprendizagem ativa é baseada em quatro ações básicas:



- 1. Ações diretas sobre objetos:** a criança deve manipular objetos naturais ou não, objetos de casa, brinquedos, equipamentos e instrumentos musicais, usando seu corpo e seus sentidos para explorar esses objetos. A partir dessas experiências concretas as crianças gradualmente começam a formar conceitos abstratos.
- 2. Reflexão sobre as ações:** a compreensão da criança sobre seu mundo se desenvolve à medida que elas executam ações originadas da necessidade de testar idéias ou encontrar respostas para questões. Uma criança que tenta alcançar uma bola está perseguindo uma questão interna como “tentar saber o que esta coisa faz”. Com ações como alcançar, lambe, morder, deixar cair, empurrar e rolar e depois refletir sobre essas ações, a criança começa a responder a questão e construir uma compreensão pessoal sobre o que uma bola faz, por exemplo.
- 3. Motivação intrínseca, invenção e generalização:** o ímpeto para aprender surge claramente de dentro da criança. Os interesses pessoais, questões e intenções levam à exploração, experimentação e a construção de novos conhecimentos e compreensões.
- 4. Solução de problemas:** quando uma criança encontra um problema real, resultados inesperados de suas ações ou barreiras às suas intenções, o processo de harmonizar o inesperado com o que ela sempre soube sobre o seu mundo estimula a aprendizagem e o desenvolvimento.

B. Construção do currículo

Na educação infantil do nascimento aos três anos de idade, o currículo deve abranger igualmente todas as áreas de desenvolvimento de uma criança:

- Cognitiva
- Sensório-perceptiva
- Lingüística
- Emotiva
- Motora ampla e refinada
- De auto-ajuda
- Social

O plano de trabalho deve prever oportunidades de construções e reconstruções variadas e dinâmicas. Ele deve ser avaliado diariamente e revisto para atender as necessidades evolutivas de cada criança.

C. O brincar e o brinquedo



Para implementação do currículo dois importantes recursos devem ser considerados: o brincar e o brinquedo. O brincar deve ser sempre o modo preferencial de interação com a criança garantindo um ambiente prazeroso. Ao brincar, por meio de jogos ou atividades de natureza estruturada, as condições básicas para aprendizagem se estabelecem: rotina, disciplina, atendimento a regras, ritmo de atividade, interação social, motivação para conclusão das tarefas e prazer em concluir uma atividade e verificar seu produto. O brincar estruturado é possível em todas as idades sendo uma forma segura de promover experiências de aprendizagem.

Os brinquedos são em si instrumentos para o brincar e para aprender, portanto não precisam ser necessariamente brinquedos comerciais. A UNICEF tem incentivado pelo mundo o uso de brinquedos confeccionados pela própria comunidade como forma de conservar as culturas locais e incentivar a criatividade dos educadores no aproveitamento de seus próprios

recursos. Além disso, há a dissociação enganosamente estabelecida de que uma boa educação somente se realiza com recursos de custo elevado. Brinquedos podem ser confeccionados por professores e pela família, em comunidades carentes ou não, a partir de materiais como madeira, utensílios domésticos, sucata etc.

Cuidados especiais na confecção de brinquedos devem ser sempre tomados, como garantir sua perfeita higiene e bom acabamento de modo a não oferecer riscos para a criança como pontas ou farpas, e não devem ser pintados com tinta que contenha chumbo, e devem ser seguros de modo a não desmancharem facilmente causando lesões ou liberando peças pequenas que possam obstruir a respiração da criança ou machucá-la.

Os brinquedos devem ser adequados ao nível de desenvolvimento da criança, e ao serem confeccionados devem ser cuidadosamente feitos de modo a poderem ser utilizados como recursos de aprendizagem, até mesmo em níveis mais elevados. Por exemplo, blocos de madeira podem ser usados em atividades de pôr em e retirar de caixas, construção, contagem, classificação etc. Contudo, é importante que sejam feitos com a mesma medida, de modo que possam ser usados desde jogos simples como atividades de guardar, até a exploração de princípios de matemática (p. ex.: dois meios blocos quando colocados juntos são rigorosamente iguais a um bloco inteiro).

O momento ideal para jogos e brincadeiras é quando a criança está desperta, calma, alerta e saudável, devendo-se aproveitar momentos como banho, alimentação, ou quando o bebê ou a criança estiverem brincando. O essencial é que as rotinas diárias sejam transformadas em situações de interação prazerosa, lembrando sempre que a inteligência e a capacidade da criança se estimula com amor.

Sugestões de brinquedos de acordo com as etapas de desenvolvimento:

Nascimento a 3 meses de idade


- Móviles com tampas coloridas de vasilhames, papel colorido e brilhoso
- Chocalhos: recipientes plásticos com objetos coloridos dentro
- Luvas revestidas de diferentes materiais para estimulação tátil
- Guizos
- Lanterna

3 a 6 meses de idade

- Cubos de espuma
- Chocalhos musicais
- Sino
- Móviles que produzam algum som ou movimento especial quando tocados pelos pés ou mãos dos bebê
- Rolo de toalha
- Espelho
- Instrumentos sonoros de materiais diversos

6 a 9 meses de idade

- Caixa com brinquedos atraentes
- Caixa com cubos

- 
- Bolas de vários tamanhos
 - Copos e garrafas de vários tamanhos para colocar e retirar objetos
 - Jogo de esconde-esconde
 - Brinquedos de borracha que fazem barulho quando são pressionados
 - Balões
 - Tocos de madeira e copos
 - Caixa com materiais de diversas texturas
 - Espelho

9 a 12 meses de idade

- Túnel
- Tubos para empilhar e encaixar
- Cubos de madeira para empilhar
- Carrinho com barbante para puxar
- Bolas
- Fantoches
- Espelho
- Livros de plástico ou de tecido com texturas variadas para estimulação tátil
- Cordão com contas³ para trabalhar movimento de pinça

12 a 18 meses de idade

- Latas com orifício para colocar dentro botões grandes
- Tubos para encaixe de argolas
- Encaixe de pinos e figuras geométricas (círculo e quadrado)
- Massa de modelar comestível
- Toquinhos de madeira de vários tamanhos e cores para construção
- Livros com figuras grandes e coloridas

18 a 24 meses de idade

- Pintura a dedo
- Desenho livre
- Revistas para folhear
- Desenhos no chão para serem seguidos
- Bonecos grandes
- Caixas, latas e vidros para serem tampados e destampados
- Papel para rasgar
- Instrumentos musicais
- Contas para enfiar
- Roupas com botões grandes e velcro
- Fantasias
- Ambiente com obstáculos para estimular trajetórias diferentes de movimento para alcançar brinquedos

³ O tamanho dos brinquedos deve atender às normas de segurança.

- Equipamentos de som com botões fáceis de serem acionados para ouvir música
- Triciclo

24 a 48 meses de idade

- Livros com palavras indicando o nome de objetos
- Contagem de objetos
- Blocos para construção
- Teatrinhos para fantoches
- Amarelinha
- Circuitos de atividades
- Cantigas de roda
- Bicicleta

D. Avaliação do desenvolvimento da aprendizagem da criança



A avaliação do desenvolvimento de crianças com idades do nascimento aos 48 meses de idade é um procedimento complexo que envolve a decisão de qual instrumento de avaliação deve ser utilizado ou a necessidade de criação de novas técnicas de medida que atendam as necessidades específicas de investigação para cada criança no seu mundo individual e único. Os procedimentos de avaliação são classificados em quatro categorias:

- Instrumentos de detecção ou levantamento geral de alterações no desenvolvimento, que são testes ou escalas de aplicação rápida compostos de poucos itens que ajudam a levantar um possível atraso ou comprometimento no desenvolvimento.
- Acompanhamento periódico ou avaliação do desenvolvimento da criança por meio de procedimentos que conjugam observação cuidadosa do comportamento da criança em sua interação com o meio, interações lúdicas e a aplicação criteriosa de escalas de desenvolvimento padronizadas.
- Levantamento de crianças com alto risco para o desenvolvimento por meio do uso de protocolos específicos de investigação de fatores de risco (p.ex.: fatores de risco para surdez ou para deficiência mental).

- Avaliação pautada em um programa específico de intervenção que aborde, de maneira especial, aspectos específicos do desenvolvimento humano de modo a garantir o atendimento a demandas específicas de um grupo de crianças (p. ex.: programas de atendimento especificamente voltados ao atendimento de crianças vítimas de violência).

As duas primeiras categorias fazem uso de instrumentos que permitem a utilização de referenciais estatísticos e, portanto, comparam a criança com seus pares na sua população. Subjacente a cada instrumento existe uma rede conceitual teórica sobre o desenvolvimento da criança e os fatores que o influenciam. Apesar de esses conceitos teóricos de um instrumento não serem freqüentemente explicitados e, portanto, nem sempre sujeitos a análises críticas pelo usuário final, eles devem ser seriamente considerados quando instrumentos são construídos ou selecionados. Por exemplo, ao escolher as provas piagetianas para avaliação da estrutura de raciocínio de uma criança, deve-se ter clareza do que significam os pressupostos teóricos dessas provas e sua importância e adequação para essa criança em especial. Para análise ou construção de um instrumento, devem ser analisados os seguintes princípios:

- O desenvolvimento da criança é contínuo, progressivo, e se processa através de estágios qualitativamente diferentes em um modelo individualmente único.
- O desenvolvimento da criança é multifacetado, envolvendo diversos processos que são, contudo, inter-relacionados e interatuantes. Desenvolvimento inclui diversas áreas de desempenho que podem ser conceitualmente separadas, mas mutuamente influentes sobre as outras, em graus variados.
- Desenvolvimento é um processo dinâmico, interativo no qual ambos ambiente e características da criança reciprocamente se influenciam. As características da criança influenciam e modificam o impacto do ambiente sobre o desenvolvimento. A maneira pela qual o ambiente influencia a criança será parcialmente determinada pela forma pela qual a criança é percebida.
- Certas tendências de auto-direção podem ser observadas durante o processo de desenvolvimento. Muitas crianças possuem uma marcante resistência em decorrência de um contexto estressante e têm probabilidade de apresentar desvantagens precoces com relação às demais crianças.

Critérios para seleção de instrumentos de avaliação

1. O primeiro critério é o de atenção ao propósito do instrumento. Alguns instrumentos são descritivos e muito simples, formando uma idéia apenas geral do desenvolvimento da criança, não fornecendo informações detalhadas que poderão subsidiar um planejamento curricular amplo e profundo.
2. O segundo critério é a necessidade de definir claramente os objetivos da avaliação, especificando quais aspectos do desenvolvimento o instrumento é capaz de medir.
3. Terceiro, a seleção de indicadores comportamentais deve ser apropriada para os objetivos do instrumento e para a população na qual o instrumento será usado. Um

exemplo de uso indevido é a utilização de instrumento que valoriza a resposta verbal da criança sendo aplicado em crianças com dificuldades de articulação da fala.

4. O quarto critério requer que o instrumento seja culturalmente apropriado, evitando que a avaliação subestime ou superestime o potencial de desempenho da criança em decorrência de variações de costumes ou práticas de educação específicas de determinada região que incentivam ou retardam a aquisição de habilidades e capacidades.
5. Quinto, os instrumentos devem ser validados⁴ de modo a garantir que o desempenho da criança possa ser comparado com o desempenho médio das crianças da mesma idade, oferecendo um referencial do nível de desenvolvimento em que a criança se encontra nas diferentes áreas de habilidades.
6. Sexto, deve-se garantir que haja confiabilidade na aplicação e correção dos testes verificando, se há consistência entre os registros dos avaliadores por meio de retestagens.
7. O critério final, na seleção de instrumentos para avaliação de desenvolvimento, está relacionado a quanto será viável de ser incorporado em programas educacionais, considerando a sua facilidade de compreensão e acesso aos instrumentos.

Os instrumentos devem ser desenvolvidos em formatos atrativos, com materiais fáceis de serem produzidos, e com maneiras simples e práticas de apresentação dos resultados. Dessa forma, os instrumentos poderão ser mais facilmente incorporados em programas conduzidos em comunidades variadas.

No Brasil, a escala de desenvolvimento mais utilizada tem sido a Escala de Desenvolvimento Heloísa Marinho e, na América Latina, a sugestão de escala a ser utilizada é a EEDP⁵. Ambas escalas são validadas para as populações brasileira e latina, respectivamente e, portanto, podem ser considerados instrumentos apropriados de referência de comparação com as normas populacionais. No entanto, diante da necessidade de uma avaliação mais profunda das necessidades evolutivas de uma criança, deve-se fazer uso também de instrumentos mais específicos de investigação, como técnicas estruturadas de observação de comportamento, aplicação de protocolos de acompanhamento de desenvolvimento e de sessões interativas na proposta de avaliação assistida (Linhares, 1995). Desta forma garantir-se-á uma avaliação precisa de quais habilidades precisam ser promovidas e quais padrões inadequados de comportamentos precisam ser cuidados.

Outro aspecto de grande importância que não deve ser esquecido ou protelado é a avaliação periódica das condições sensoriais de visão e audição. No caso de bebês de risco, em especial, as habilidades auditivas e visuais devem ser monitoradas semestralmente, e qualquer perda sensorial, por menor que seja, deve ser considerada no processo de intervenção. Esse monitoramento e intervenção se justificam, em primeiro lugar, por ser de

⁴ A validação é um processo de adaptação de um instrumento para o contexto sociocultural, respeitando-se as normas de padronização.

⁵ EEDP – Escala Evaluacion del Desarrollo Psicomotor de 0-24 Meses

direito do ser humano receber a melhor correção possível para déficits sensoriais e, em segundo lugar, porque dificuldades de aprendizagem podem ser potencializadas por dificuldades perceptuais e vice-versa.

E. Listas de seqüências de aquisições de habilidades

Os instrumentos de avaliação normatizados, ou seja, que oferecem a possibilidade de comparação da criança com a população da mesma idade, têm o papel de oferecer parâmetros e sinalizar a ocorrência de possíveis atrasos ou acelerações em diferentes áreas de desenvolvimento. Contudo, podem não ser suficientes para subsidiar um planejamento individualizado, amplo e profundo que tenha por objetivos compensar estes atrasos e estimular o surgimento de habilidades adequadas a seu nível de desenvolvimento. Para isso, além da avaliação por instrumentos formais, sugere-se o acompanhamento da evolução da criança por meio do uso de listas de checagem de aquisições de habilidades. Exemplo deste tipo de recurso de acompanhamento encontra-se no Anexo 1 deste documento e não deve ser confundido com instrumentos normatizados. Em outras palavras, não devem ser usadas para dimensionar possíveis atrasos ou acelerações de desenvolvimento em qualquer área. As listas de seqüências de desenvolvimento são sugeridas por vários teóricos do desenvolvimento (p.ex.: Gesell, 1989; Cohen & Gross, 1979) para indicar a idade mais provável de aquisição de habilidades específicas, mas é preciso sempre considerar as variações entre populações diversas. Mesmo dentro um determinado grupo cultural, ainda há variações para o desenvolvimento de cada indivíduo, que é único em seu universo cultural e pessoal.

Funções e forma de utilização das listas de seqüências de desenvolvimento:

- Observação e registro de comportamentos da criança conforme vão ocorrendo.
- Levantamento de habilidades que são pré-requisitos para os comportamentos previstos para cada nível de desenvolvimento.
- A maioria das seqüências apresentada na lista pode ser usada para identificar habilidades a serem trabalhadas em um programa de desenvolvimento.
- A lista de seqüências pode ser útil não apenas para o professor e outros profissionais, mas também para os pais, ajudando-os a estarem atentos e a promoverem habilidades.

As listas de seqüências de comportamentos podem ser adaptadas para o acompanhamento de crianças com alterações específicas de desenvolvimento, como nos casos de crianças que nasceram com ou adquiriram patologias ou diferenças estruturais (p.ex., desnutrição, síndromes genéticas ou metabólicas, seqüelas de lesão cerebral, transtornos invasivos do desenvolvimento etc.). Nesses casos, a etiologia da alteração do desenvolvimento deve ser cuidadosamente estudada pela equipe multidisciplinar que acompanha a criança com o objetivo de incluir na lista aspectos do desenvolvimento que ocorrem especificamente nesses quadros e reforçar a aquisição de habilidades preventivas ou compensatórias da alteração.

Sugestões de listas de seqüências de aquisição de habilidades para as áreas de desenvolvimento cognitivo e de linguagem, visual, auditivo, de habilidades de auto-ajuda, motor amplo e motor refinado estão no Anexo 1.

F. Estimulando o bebê prematuro

A intervenção que visa estimular o desenvolvimento normal deve ser iniciada desde a unidade de terapia intensiva no caso de bebês prematuros ou de bebês que estão com a saúde fragilizada e necessitam permanecer em ambientes hospitalares. Esse tipo de intervenção envolve uma equipe multidisciplinar e cuidados muito especiais por parte de profissionais especialmente qualificados para essa tarefa. O programa de estimulação desses bebês deve ser decidido por essa equipe, da mesma forma que o “quando” e o “por quem” será implementado. As sugestões gerais que se seguem são para o período em que o bebê prematuro ainda necessita de cuidados muito especiais, o que pode incluir sua manutenção em ambiente hospitalar, e até que seja considerado pela equipe multidisciplinar em condições de ingressar nos programas oficiais de educação.



Sugestões de atividades para o bebê prematuro:

As sugestões de atividades para nesse período são de estimulação dos sistemas sensoriais. Deve-se estar atento para o fato de que bebês prematuros não apreciam muito serem estimulados por uma sessão com o tempo prolongado e, portanto, deve-se ter cuidado para não exceder na quantidade de estímulos para esse bebê. Ele deve estar alerta, calmo e em atitude receptiva. Deve-se observar seus sinais sutis de exaustão ou de desinteresse. Normalmente, é a expressão de sua face que comunica que ele alcançou seu limite de tolerância para atividades. Se alterações na respiração ou na coloração da pele são notadas, deve-se suspender temporariamente as atividades. Todos os bebês precisam de intervalos de silêncio e quietude.

- **Olfato:** bebês podem perceber diferentes odores. Ofereça-lhe essências agradáveis (aprovadas pela equipe médica) e diferentes para ele cheirar. Evitar o uso de

substâncias como pós ou de aproximar muito do nariz as essências. Verbalizar sempre, chamando a criança pelo nome e dizendo-lhe qual odor é apresentado.

- **Visão:** estruturas visuais se desenvolvem em torno do terceiro trimestre de gravidez. Se o bebê é muito jovem ou teve hemorragia cerebral, ele pode ter algumas dificuldades em perceber visualmente objetos. Para promover habilidades de busca visual, mover um foco de luz pelo ambiente próximo ao bebê, mas não sobre seus olhos, lentamente em movimentos lineares ou circulares. Mover objetos brilhantes, com contrastes de cores (branco e preto, vermelho e verde etc.) na sua linha de visão, a distâncias menores que 25 cm de seus olhos. Fazer uso de móveis mudando objetos ou sua posição a cada uma ou duas semanas. Passear por ambientes que contêm objetos coloridos com a cabeça do bebê acima do ombro da pessoa que o está segurando, de modo que ele possa ver o mundo. Falar sempre com o bebê sobre tudo o que ele está vendo.
- **Tato:** massageie o bebê após o banho em um ambiente de baixa luminosidade e música suave. Técnicas de massagem de origem cultural como a *shantala* (Leboyer, 1976) podem ser aprendidas e usadas respeitando a disposição do bebê para ser tocado. Além de massagem, pode-se estimular a pele com escova de cerdas suaves, escovando levemente todo o corpo do bebê enquanto conversa com ele.
- **Movimento:** movimentar-se carregando o bebê de modo que ele possa ver o mundo que o cerca. Balançá-lo, dançar ou movimentá-lo gentilmente de um lado para outro, para frente e para trás. Virar cuidadosamente para um lado e para outro no berço. Ter cuidado evitando movimentos fortes que podem causar danos a um sistema nervoso frágil. Conversar, cantar enquanto o movimenta comunicando o que está fazendo.
- **Audição:** chamar a atenção para os sons do meio ambiente e dizer-lhe o que está ouvindo, e o bebê aprenderá que os sons ajudam a organizar e identificar seu mundo. Músicas suaves ajudam a relaxá-lo e a estimulá-lo.

Em geral, deve-se falar com o bebê, olhar em seus olhos quando falar com ele, fazer expressões faciais de acordo com o comportamento da criança, imitar suas expressões faciais, vesti-lo com roupas que permitam o movimento de seus braços e pernas, e chamar sua atenção para todas as partes de seu corpo. O profissional que desenvolve o atendimento ao bebê prematuro deve ser um observador atento e perspicaz para conhecer mais profundamente os comportamentos do bebê e assim interpretar com mais precisão suas mensagens de interesse ou indisposição. Respeito ao ritmo do bebê prematuro e à sua necessidade de repouso é uma das características essenciais desse tipo de intervenção precoce.



III. A criança de quatro a seis anos de idade

A. A educação da criança de quatro a seis anos de idade



A educação infantil deve basear seu trabalho em dois âmbitos: formação pessoal e social e conhecimentos de mundo, segundo o RCNEI - *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (BRASIL, 2001b). Por meio desses âmbitos, o educador deve desenvolver, de maneira integrada, todo o trabalho direcionado para construção do conhecimento do mundo, das diversas formas de linguagem, da matemática, da música e das artes, do desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo das crianças.

Para obtenção do sucesso na aprendizagem infantil, o educador deve considerar a interação com crianças de diversas idades, em diferentes situações, os conhecimentos prévios que as crianças já possuem, a individualidade, a diversidade e a resolução de problemas desafiadores como forma de aprendizagem.

A rotina escolar e a organização do tempo são fatores importantes porque permitem a sistematização do planejamento e a otimização dos resultados. Assim, consideram-se como atividades permanentes, entre outras, brincadeiras no espaço interno e externo da escola, rodinha, hora de história, hora do fazer de conta, hora de música, hora das novidades, oficinas, cantinhos, atelier, hora do lanche, rotina de cuidados com o corpo e com o ambiente, hora de lavar as mãos, escovar os dentes, guardar o material usado etc.

Deve-se ensinar por meio da brincadeira, do movimento e da afetividade. Nas atividades lúdicas com as crianças, deve-se cuidar para não estar rotulando, diagnosticando ou estigmatizando-as.

Essa criança está agora em sua melhor fase de desenvolvimento físico, emocional e

cognitivo. Ela atua e interage com o universo que a cerca de forma a tirar dele o máximo de conhecimento possível, por isso a atenção a seu desenvolvimento é importante para que não se queimem etapas de desenvolvimento e nem a criança fique aquém do seu potencial de aprendizagem. É na fase das primeiras relações escolares que ocorrem a socialização, o encantamento, a admiração e o desabrochar da compreensão do mundo. Por meio da investigação, da experimentação e da reflexão a criança descobre o caminho para conviver na liberdade com autonomia e responsabilidade. De acordo com o RCNEI (BRASIL, 2001b), *“é por meio dos primeiros cuidados que a criança percebe seu próprio corpo como separado do corpo do outro, organiza suas emoções e amplia seus conhecimentos sobre o mundo”*.

O processo de construção do conhecimento se dá por meio das conquistas realizadas na busca de novos desafios nessa faixa etária, e serve de base para novos saberes, utilizando-se das mais diferentes linguagens.

Sem incentivos e desafios à altura de suas necessidades e potencialidades, a criança pode tornar-se desinteressada, agressiva e violenta ou apática e submissa. É necessário que os profissionais da educação infantil estejam atentos a essa criança, compreendendo e reconhecendo seu modo particular de ser e de estar no mundo, identificando seus desejos, necessidades e particularidades. Conforme vai se desenvolvendo, a criança vai agindo de forma cada vez mais organizada e intencional com o ambiente que a cerca.

Nas suas experiências, ela formula hipóteses, explora e reconstrói conceitos, costumando repetir um gesto ou uma ação várias vezes para comprovar a consequência dessa ação. Portanto, na educação infantil, o trabalho deve propiciar a ampliação das experiências já construídas pelas crianças, mostrando a diversidade do meio social e natural, a pluralidade de fenômenos, as diversas formas de explicar e representar o mundo e, paralelamente, oferecer o contato com as explicações científicas, possibilitando o conhecimento e a construção de novas formas de pensar os eventos que a cercam.

Esse momento é extremamente rico, pois as crianças são curiosas e investigativas, cabendo ao professor estimular atitudes de curiosidade, crítica, refutação e reformulação de explicações para os diferentes fenômenos do meio social e natural.

B. Estrutura curricular para a educação de crianças de quatro a seis anos de idade

A organização e estruturação do currículo na educação infantil compreende dois âmbitos de ação: o primeiro é a formação pessoal e social (com seis eixos de trabalho: formação da identidade e autonomia), e o outro, o conhecimento de mundo, com seis eixos de trabalho (movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, matemática).

Cerisara (*apud* Faria & Palhares, 1999), analisando a estruturação do currículo na educação infantil, aponta que o “brincar” não consta mais como eixo ou área do currículo, e sugere que o brincar e o movimento perpassem todos os conteúdos do currículo para que não ocorra a escolarização precoce ou didatização do lúdico. Há necessidade de uma mudança



de foco: traçar objetivos pedagógicos, enfatizar a construção do conhecimento, desenvolver trabalho coletivo voltado para aquisição de competências humanas e sociais. Isso significa formar e educar para a vida.

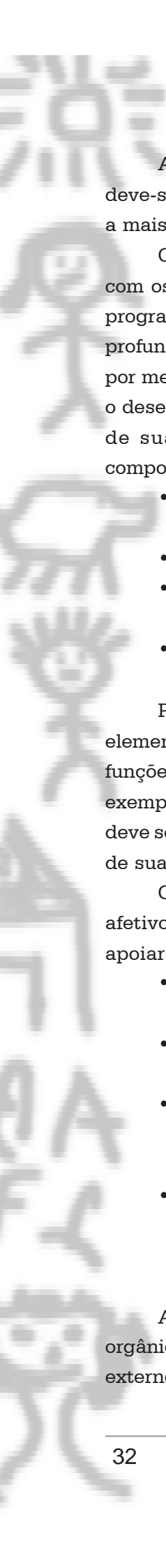
Ter alunos com diferentes níveis e estilos de aprendizagem possibilita ao professor aproveitar essas diferenças para promover situações de aprendizagem que provoquem desafios, problematizações, questões a serem discutidas e investigadas. Isso deve levar a escola, como um todo, à reflexão conjunta para a resolução de problemas no cotidiano escolar. A escola para todos requer um redimensionamento do fazer pedagógico a fim de atender às necessidades educacionais especiais de todos os alunos. Os sistemas educacionais devem se reorganizar para construir um espaço escolar democrático que possa acolher todos os alunos, respeitando suas diferenças.

Do ponto de vista educacional, um adequado atendimento à infância considera o desenvolvimento integral da criança, sem descuidar de suas necessidades básicas, que podem ser traduzidas em:

- segurança material e emocional em toda sua plenitude;
- afeição, relações interpessoais íntimas e profundas de estima recíproca entre pais e filhos, e um relacionamento satisfatório com os membros dos diversos grupos a que venha, gradativamente, a pertencer;
- liberdade de auto-expressão, enfatizando-se o valor do brincar como forma de realização de seu mundo interior na busca do equilíbrio entre impulsos, desejos e interesses;
- segurança intelectual, alcançada por forma coerente de pensar, alicerçada na segurança material e emocional, o que permite a incorporação dos valores culturais do meio ambiente e a aquisição de autonomia gradativa, no limite das fases de desenvolvimento que atravessa.

O que realmente importa na educação infantil é, a partir das necessidades e interesses da criança, formar hábitos sadios, habilidades adequadas e atitudes emocionais que favoreçam seu equilíbrio.

Deve-se preparar a criança para saber ver e observar, ouvir atentamente e expor suas opiniões, trabalhar em grupo, fazer planejamento, respeitar direitos, expressar-se livremente, manifestar independência, reconhecer e resolver seus próprios problemas.



Ao planejar as atividades para os horários em que a criança permanece na escola, deve-se considerar que esse tempo constitui parte importante de sua vida, sendo necessária a mais perfeita integração das atividades apresentadas.

Considerando-se que o relacionamento da criança, nos seus primeiros anos de vida, com os adultos que a cercam, tem decisiva influência em seu equilíbrio emocional futuro, a programação fundamentar-se-á na consideração dessa necessidade afetiva, procurando obter profunda ligação de cada criança com a pessoa que dela cuida mais diretamente na escola por meio da dedicação diária da mesma pessoa a cada grupo de crianças. Tomando por base o desenvolvimento biopsíquico e social da criança, que deverá ser deduzido pela observação de suas manifestações, motilidade, percepção dos sentidos, memória, linguagem, comportamento, hábitos gerais, as atividades deverão:

- apresentar um conjunto de estímulos que conduza a criança à inserção natural no mundo que a cerca;
- atuar sob orientação pedagógica que assegure a higiene mental da criança;
- proporcionar atividades lúdicas que facilitem a compreensão do mundo e a construção do conhecimento;
- formar hábitos, atitudes e habilidades conforme o estágio de desenvolvimento da criança.

Para o êxito desse programa de orientação educativa, é necessário que todos os elementos que trabalham com as crianças estejam conscientizados da importância de suas funções e da influência que exercem naturalmente junto às crianças, principalmente pelo exemplo de suas reações, atos, gestos, palavras e atitudes. A organização do material utilizado deve ser feita juntamente com a professora, incentivando as crianças a colaborarem, na medida de suas possibilidades.

Considerando as características do desenvolvimento físico-motor, cognitivo, afetivo e social da criança do nascimento aos seis anos, o trabalho a ser desenvolvido deve apoiar-se em:

- respeito às características de cada faixa etária, às suas diferenças individuais, seus direitos e suas necessidades educacionais especiais;
- ludicidade compatível com a necessidade básica que as crianças têm de brincar, fazendo com que todas as atividades sejam fonte de prazer e alegria;
- interação, criando oportunidades constantes de flexibilização e adaptações curriculares, para que as crianças interajam com a professora, os colegas, os objetos e as situações;
- cuidado, para que as crianças tenham atendidas todas as necessidades básicas de segurança, afetividade e satisfação de sua curiosidade natural com vistas ao pleno desenvolvimento de suas capacidades de expressão, comunicação, sociabilização, do seu pensamento, da ética, da estética e de sua identidade.

A inteligência se desenvolve na interação dos fatores internos da pessoa (crescimento orgânico, especialmente a maturação do complexo formado pelo sistema nervoso), e fatores externos (o ambiente social e a ação, a experiência vivida sobre os objetos). Entre esses dois

grupos há um fator intermediário que atua como mecanismo *regulador, equilibrador*. Esses mecanismos são construídos em etapas sucessivas, acompanhando os estágios do desenvolvimento. Piaget (1967) o chama de “mecanismo de auto-regulação”. Sua função é por o sujeito em equilíbrio diante das perturbações, das dificuldades, das alterações exteriores. A questão é quais são os meios que se pode, então, proporcionar à criança para favorecer seu desenvolvimento cognitivo. Diante disso, deve-se:

- oferecer uma alimentação adequada, em quantidade e qualidade, desde a concepção, e principalmente no primeiro ano de vida, que é a época de crescimento mais acelerado do cérebro e do sistema nervoso em geral;
- organizar o ambiente social, onde a criança vive;
- criar um ambiente físico adequado às necessidades da criança, para que ela possa agir sobre objetos e construir suas experiências;
- atuar junto a ela, com equilíbrio, segurança e como apoio, conhecendo e respeitando suas limitações, enfatizando especialmente seu potencial, no sentido de que seu mecanismo interno de regulação acompanhe as estruturas mentais sucessivas até alcançar a coerência e a organização mental. Quanto mais rico for o ambiente da criança, em termos de objetos variados com os quais ela possa brincar, tanto maior será sua base de experiências.

B.1 A função da linguagem

A linguagem está profundamente associada ao desenvolvimento cognitivo. Ela ajuda a desenvolver o pensamento e a manifestá-lo, e pode nos permitir conhecer o estágio de desenvolvimento de sua mente. Mais ainda, ela exerce um papel preponderante nas relações sociais. Por meio dela expressamos o próprio mundo interior e sabemos o que ocorre com outra pessoa. Quanto mais rico o vocabulário da criança, mais condições ela tem de expressar o que lhe vai na mente, como de compreender o que vai na mente dos outros.

A linguagem multiplica os poderes do pensamento, em extensão e rapidez. O esforço de se fazer entender pela linguagem repercute sobre a organização do pensamento – somente consegue expressar-se claramente quem pensa claramente e ordenadamente. A linguagem permite ao pensamento liberar-se da situação presente, imediata: por meio dela pode-se descrever uma situação passada – portanto, rerepresentá-la ou recriá-la – ou antecipar uma situação futura. Ela fornece, assim, ilimitado campo de ação ao pensamento. A criança deve perceber a importância da linguagem para usá-la sempre, e de forma expressiva.

Devem ser aproveitadas todas as ocasiões, na pré-escola, para enriquecer o vocabulário das crianças: falar muito com elas, fazer perguntas, estimular respostas cada vez mais completas, contar histórias, criar oportunidade para as crianças tomarem a palavra num grupo, para escutarem os outros, para lhes responderem, para inventarem histórias, dando livre curso à imaginação, para descreverem suas atividades presentes ou passadas, ou projetarem ações futuras.

B.2 O papel das atividades criativas



As atividades de criação artística espontânea exercem, também, uma função muito importante, pois permitem que as crianças joguem com formas e cores, que suas mãos trabalhem criando-as, combinando-as, organizando-as. À medida que elas vão surgindo, os pequenos artistas-artífices vão percebendo o resultado de seu trabalho, como também vão aprendendo o domínio do real que eles manipulam. Tanto percebem que são capazes de expressar uma coisa que desejam por meio de uma forma visual quando sentem a surpresa de ver saírem formas novas, originais, suas, de suas próprias mãos. A surpresa gera satisfação. A satisfação gera alegria e segurança. Sua autoconfiança fortificada com essas experiências é um fator decisivo para o conceito que formam de si próprias.

Há várias maneiras de a criança expressar sua arte: uma é por meio do uso de pincel, tinta, lápis-cera, cartolina, celofane; outra é o gesto de riscar na areia ou na terra, com uma pedra ou um pedacinho de madeira. Entre esses dois extremos, há inúmeras outras possibilidades criativas. O material que ela usa exerce um papel decisivo à medida que favorece, facilita, estimula e permite diversificação da ação e do pensamento criador. Mas é preciso distinguir entre processo e produto. O processo é o movimento de a criança criar a partir dos estímulos internos ou externos, de fazer alguma coisa com esse ou aquele material, de sentir-se produzindo, de experimentar, gerar, dar vida. Esse processo é, para a criança, a afirmação de seu valor. O produto é resultado material desse processo: a pintura, o desenho. Ela acha bonito tudo o que faz porque emprega toda a capacidade que tem naquele momento, na criação dessas formas. Sabe-se, no entanto, que a atividade artística livre, além de produzir trabalhos de uma beleza plástica admirável, desencadeia um processo interno de criação que acompanhará a pessoa por toda sua vida.

Quando se incentiva crianças, independentemente de suas necessidades educacionais especiais, a realizarem atividades artísticas livres ou orientadas, está-se contribuindo com o desenvolvimento mental de habilidades criativas.

B.3 Habilidades sociais e afetivas

A imitação é a primeira manifestação das relações interindividuais da criança com outra pessoa. Em seguida, a linguagem egocêntrica (dois a cinco anos de idade) predomina passando aos poucos à linguagem adaptada aos outros e aos fatos (descentração do eu da criança) e ao uso da linguagem como elemento de comunicação e intercomunicação. Logo no início ocorre a atividade isolada, individual e depois há a passagem à atividade em grupo, de 2 a 3 participantes, depois de 4, 5, até 7 ou mais.

No relacionamento social surgem oportunidades para lidar com os conflitos no grupo: as amizades, embora instáveis, o gosto pela competição e cooperação, o respeito à regra, a aceitação de controles, a luta por seus direitos, a defesa de seus pontos de vista e o respeito pelos direitos e ponto de vista dos outros dos outros.

Se as relações sociais que ela experimenta forem cooperativas, amistosas, de apoio, incentivo, segurança e desprendimento, a criança aprenderá a cooperar, sentir-se-á apoiada e segura no grupo, abrir-se-á para ele e, à medida que o processo de socialização vai se fazendo, aprenderá a ser uma pessoa integrada no grupo social. Esse processo de desenvolvimento social também ocorre em crianças com necessidades educacionais especiais.

Quanto mais diversificadas forem as experiências sociais da criança, mais seu desenvolvimento social contribuirá com o desenvolvimento das outras áreas. Por exemplo, a representação que faz desses princípios vai sendo aos poucos formada e eles passam a ajudar a modelar a aquisição de outros conceitos.

Em relação às experiências emocionais da criança e as trocas interindividuais, mencionados alguns dos principais aspectos que favorecem o desenvolvimento emocional:

- **Ser uma criança aceita pelos pais.**
- **Ser amada, receber atenção e carinho.**
- **Sentir a presença da mãe**, ou de uma substituta materna permanente.
- **Estar num grupo de pessoas** que sentem e manifestem emoções equilibradas, fortes sentimentos de afeto, carinho e mútua aceitação.
- **Conviver com outras crianças** mais ou menos da mesma idade.
- **Jogo simbólico.** O jogo simbólico é o meio de expressão da criança por meio do qual ela manifesta o modo como vê as coisas e os acontecimentos. Nessa manifestação, ela recria e vivencia a situação que mais a marcou.

Algumas necessidades educacionais especiais prejudicam o desenvolvimento dessa realidade infantil, tornando necessário que o adulto estimule, interaja com ela no jogo, criando situações para que a criança possa desenvolver a capacidade de se expressar por meio do jogo simbólico.

C. Currículo

Para a educação de crianças com dificuldades de aprendizagem, o currículo é o mesmo utilizado nas creches e nos centros de educação infantil, tendo como base o *Referencial curricular*

nacional para a educação infantil (BRASIL, 2001b), que deve abranger todas as áreas do desenvolvimento que se encontram nos eixos do referencial. Em se tratando de crianças com necessidades educacionais especiais, esse currículo deve ser flexibilizado ou adaptado, de modo que possa dar respostas educacionais para atender as especificidades dessas crianças.

C.1 Leitura

O desenvolvimento da habilidade de leitura está diretamente ligado ao desenvolvimento das habilidades de comunicação oral e escrita. Esta última evolui dos primeiros rabiscos para uma forma de registro do pensamento organizado e intencional.

C.1.1 Linguagem oral

As atividades de linguagem oral têm como objetivo levar as crianças a interpretar o que ouvem, responder de maneira lógica ao que lhes é perguntado, e desenvolver o pensamento lógico e sua expressão. Além disso, a linguagem oral permite às crianças ampliar seu vocabulário e seus conhecimentos sobre os diversos assuntos abordados, bem como estimular sua participação verbal no grupo e desenvolver a capacidade crítica, contribuindo para o bom êxito da aprendizagem.

O primeiro contato da criança com um texto é feito em geral oralmente pela voz da mãe e do pai contando contos de fada, histórias inventadas ou reais, tendo gente ou bichos como personagens. Ler histórias para as crianças, é suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, e encontrar outras idéias para solucionar questões. É estimular para desenhar, musicar, teatralizar e brincar.

A arte de contar histórias é importante na formação de qualquer criança. Escutar histórias é o início da aprendizagem para ser um leitor e ser leitor é ter todo um caminho de descobertas e de compreensão de um mundo ilimitado. É ouvindo histórias que se pode sentir emoções como: tristeza, raiva, irritação, medo, alegria, pavor, impotência, insegurança. Ouvir e ler histórias é também desenvolver o potencial crítico da criança. É poder pensar, duvidar, se perguntar, questionar.

Os contos e fábulas nos remetem a uma história de transformações quando são acolhidas pela compreensão do ser humano. As histórias acarretam um conhecimento sedimentado e acumulado por toda a humanidade. Os contos contribuem para a construção do mundo infantil, por meio das referências mágicas e fantásticas contidas em sua trama.

Eis aqui algumas sugestões de fábulas para crianças de quatro a seis anos de idade: O Lobo e os Sete Cabritinhos, Os Três Porquinhos, Os Três Ursinhos, O Patinho Feio, A Galinha Ruiva e outros.

C.1.2 Linguagem escrita

Juntamente com a linguagem oral deve-se trabalhar a linguagem escrita. A experiência da criança como leitor antes de lê-lo faz com que ela aprenda o essencial das práticas

funcionais ligadas à escrita. O professor deve transformar a sala de aula num ambiente alfabetizador. Quanto mais atos de leitura e escrita a criança puder vivenciar, quanto mais exposta à influência do mundo das letras, quanto mais informações sobre a escrita ela tiver, mais ela terá elementos para trabalhar cognitivamente e elaborar suas hipóteses mentais sobre a leitura e a linguagem escrita.

É necessário expor as crianças a vários materiais escritos como jornal, rótulos de produtos, letras de canções, de quadrinhos, parlendas, textos publicitários, poemas, narrativas, etc. Eles ajudam a criança a perceber a forma da escrita e a compreender o que se lê, onde se lê, sobre o que se lê. Deve-se ler pelo menos um texto por dia, explorando com as crianças o conteúdo, ou seja, fazendo as interpretações do que foi lido. Se é importante a criança experimentar a leitura, também é importante ela experimentar a escrita a seu modo, como ela acha que se escreve. Ao produzir sua própria escrita a criança manifesta intenção de ler e escrever e, assim, vai construindo suas hipóteses mentais sobre a leitura e a escrita.

Nessa fase, não é apropriado corrigir nenhum tipo de produção da criança dizendo “*está errado*”, pois ela está utilizando, no caso, a escrita para se expressar, do mesmo modo que o faz com desenhos etc. Por intermédio do erro a criança constrói seu pensamento, tomando, aos poucos consciência de suas dificuldades e procurando corrigi-las. Deve-se valorizar as produções das crianças estimulando novas tentativas e desafiando-as a construir respostas mais elaboradas. Mesmo as crianças com necessidades educacionais diferenciadas passam por essa etapa do desenvolvimento, sendo que, na maioria das vezes, necessitam de uma tutoria temporária ou permanente.

C.2 Matemática

O objetivo dessa área é procurar desenvolver o raciocínio da criança propondo atividades em que ela seja levada a interagir com objetos concretos e, com base nessa interação, gradualmente vá construindo o seu conhecimento. Assim como a linguagem escrita, a matemática também está apoiada na teoria construtivista. Não se pretende apenas ensinar a criança, mas também oferecer estímulos e recursos para que ela, aos poucos, vá construindo seu conhecimento matemático, o qual, como qualquer outro tipo de conhecimento, se dá de dentro para fora.

C.3 Música

A música está presente na vida em diversas situações e em todas as culturas. É compreendida como linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e de comunicar sensações, sentimentos e pensamentos. Na Grécia antiga, a música era considerada fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da matemática e da filosofia. A presença da música em diversas situações faz com que a criança inicie seu processo de musicalização de forma intuitiva. Além do poderoso meio de integração social, a música é

excelente instrumento para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da auto-estima e do autoconhecimento, visto que proporciona a interação entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, como também a promoção da comunicação social.

Nessa faixa etária, a expressão musical das crianças é caracterizada pela ênfase nos aspectos intuitivo e afetivo, e também na exploração dos materiais sonoros. Esses materiais devem ser adequados às necessidades específicas de cada criança.

D. O brincar e o brinquedo

A função do brincar na infância é tão importante e indispensável quanto comer, dormir e falar. É por meio dessa atividade que a criança alimenta seu sistema emocional, psíquico e cognitivo. Ela elabora e reelabora toda sua existência por meio da linguagem do brincar, do lúdico e das interações com seus pares. A inclusão de brinquedos no interior da escola requer a organização dos mesmos de forma peculiar, sem sofisticação, adaptada aos interesses e necessidades das crianças, e que favoreça a recriação da brincadeira, a cooperação e a expressão da criança. Brincar é a maneira mais prazerosa de aprender.

O brincar desenvolve a imaginação, estimula a atividade motora, faz criar cumplicidade entre aqueles que jogam e dançam juntos (socialização) independentemente de seus graus de habilidades/capacidades e das necessidades educacionais especiais. O brincar é vital para o desenvolvimento do potencial de todas as crianças. As vivências lúdicas trabalham ao mesmo tempo a motricidade, a atenção, a memória, o raciocínio, a criatividade, a aprendizagem, a ansiedade, a organização espacial, a coordenação motora, o esquema corporal etc.

Brincar é importante porque é bom, é gostoso e dá felicidade, e ser feliz é estar mais predisposto a ser bondoso, a amar o próximo e a partilhar fraternalmente. É brincando que a criança se desenvolve e exercita suas potencialidades. O desafio contido nas situações lúdicas provoca o funcionamento do pensamento e leva a criança a alcançar níveis de desempenho que só as ações, por motivação intrínseca, conseguem. Brincando, a criança aprende com toda a riqueza do aprender fazendo, espontaneamente, sem estresse ou medo de errar, mas com prazer pela aquisição do conhecimento.

Como as moradias estão cada vez mais apertadas e os adultos cada vez mais ocupados, surgiram as brinquedotecas, que são espaços criados para favorecer a brincadeira, onde as crianças vão para brincar livremente com todo o estímulo à manifestação de suas potencialidades e necessidades lúdicas. Lá, a criança pode viver plenamente sua dimensão que explode em curiosidade e entusiasmo.

O brinquedo vale pelo que ele significa para a criança: um desafio à sua curiosidade de fazer e desfazer, como criar histórias, como organizar o seu pequeno mundo e ir conseqüentemente organizando sua mente.

É brincando que a criança experimenta situações e emoções da vida adulta. O faz-de-conta é vital para o desenvolvimento humano. O educador não deve usar as brincadeiras

apenas como recursos didáticos, pois isso deixa em segundo plano as maiores contribuições que o brincar pode dar à criança. A atitude correta é ajudar as crianças a brincar, interagindo e estimulando a imaginação delas.

E. Recursos tecnológicos

Cada vez mais a linguagem cultural inclui o uso de diversos recursos tecnológicos para produzir processos comunicativos, utilizando-se diferentes códigos de significação (novas maneiras de se expressar e de se relacionar). Inúmeros meios audiovisuais e multimídia disponibilizam dados e informações, permitindo novas formas de comunicação, além dos meios gráficos. As tecnologias da comunicação possibilitam novas formas de ordenação da experiência humana, com grandes reflexos, principalmente na cognição e na atuação humana sobre o meio e sobre si mesma.

É fundamental que a instituição escolar integre a cultura tecnológica extracurricular a seu cotidiano, proporcionando aos alunos o desenvolvimento de habilidades para utilização dos novos instrumentos de aprendizagem. A televisão é um meio de comunicação que oferece grande variedade de informações utilizando basicamente imagens e sons, o que a faz não depender necessariamente da cultura letrada, que não pode ser desconsiderada pela instituição escolar. É um meio de transmissão de programas, algumas vezes com finalidades educacionais, dirigidos a professores e alunos.

Já o computador é uma ferramenta que possibilita o estabelecimento de novas relações para a construção do conhecimento e da comunicação. O computador permite criar ambientes de aprendizagem que fazem surgir novas formas de pensar e aprender e, principalmente, de se comunicar. Para que os alunos não sejam receptores passivos é necessário contextualizar essas programações, levando em consideração as necessidades, interesses e condições de aprendizagem dos alunos.

F. Avaliação do desenvolvimento e do processo de aprendizagem

A avaliação exerce um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, como também nas adaptações curriculares, norteando as decisões pedagógicas e retroalimentando-as. No contexto educacional, a avaliação deve focar a aula (metodologias, organização, procedimentos didáticos, atuação do professor, relações interpessoais, individualização do ensino, condições físico-ambientais, flexibilidade curricular etc.); e a escola (projeto pedagógico, funcionamento da equipe docente e técnica, currículo, clima organizacional, gestão etc.). Contudo, é recomendável que todas as crianças, e em especial aquelas que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações de desenvolvimento,

devam ser avaliadas periodicamente com relação a suas habilidades sensoriais (visão e audição). Déficits sensoriais leves ou moderados podem ser mascarados ou não percebidos quando há um quadro de dificuldades de aprendizagem, e o resultado poder ser uma potencialização de um problema por outro e vice-versa.

A avaliação na educação infantil deve ser contínua e sistemática, destinando-se a auxiliar o processo de aprendizagem e a fortalecer a auto-estima das crianças. É indissociável do processo educativo, que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar novas situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Percebe-se uma imprecisão conceitual sobre avaliação quando se depara com critérios de verificação utilizados na quase totalidade das vezes pelos professores como forma de classificar, selecionar, ajuizar, aferir e julgar a aquisição de conhecimentos e habilidades. Não se considera a diversidade dos alunos que estão sendo avaliados nem o impacto dessa diversidade em seu desempenho. Cada pessoa tem seu tempo para aprendizagem e é dotada de identidade própria, com gênero, raça, classe social, visões de mundo e padrões culturais próprios a serem considerados em práticas docentes e avaliativas.

Em um mundo cada vez mais complexo, dinâmico e mutável, adotou-se uma concepção de aprendizagem por meio de competências e habilidades, por área de conhecimento, onde se torna imprescindível uma mudança na forma de se avaliar, observando o contexto sociocultural do aluno. A avaliação deve contemplar, dentre outros aspectos, atitudes, aptidões, estilos cognitivos, manifestações comportamentais e disposições afetivo-emocionais do aluno, além de comportamentos sociáveis e anti-sociais, garantindo seu caráter pluralista e processual. Necessita também, pela sua natureza funcional, abordar as dimensões cognitiva, psicomotora, adaptativa, socioafetiva, interpessoal e prática, relacionando-as a questões de saúde física e mental e aos diferentes contextos significativos para o aluno.

Quando se discute a avaliação da aprendizagem escolar, tem-se presente a avaliação do processo de ensino-aprendizagem de seus atores, de suas necessidades educacionais especiais, a prática pedagógica, a avaliação institucional, e não apenas o desempenho dos aprendizes. Considera-se também a importância do contexto familiar como fator influente no processo. A avaliação deve também estar baseada na confiança, na possibilidade de os educandos construir seus próprios conhecimentos, além de valorizar suas manifestações e interesses. Ela deve ser inerente e indissociável da ação educativa, observadora e investigativa, considerada como mais uma oportunidade que favorece e amplia as possibilidades de aprendizagens significativas do educando.

Os resultados da avaliação refletem-se no desenvolvimento e aprendizagem do aluno, no redirecionamento da prática educativa e no aprimoramento do projeto pedagógico da escola. Portanto, a avaliação configura-se como elemento dinâmico e transformador no processo ensino-aprendizagem. Esses resultados não devem ser usados, em nenhuma hipótese, como argumento para retenção da criança em ciclos ou etapas e sua conseqüente separação de seu grupo social.

IV. Bibliografia

ALENCAR, E.M.L.S. *Como desenvolver o potencial criador*. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. *Desfazendo mitos da criatividade*. Texto mimeografado.

_____ & **PEREIRA, M.S.N.** *O professor criativo – quem é ele e que fatores contribuem para o seu sucesso*. Brasília: 1997. Texto mimeografado.

ALMEIDA, T.M.M. de. (Coord.) *Quem canta seus males espanta*. São Paulo: Caramelo. 8^a ed.

APAE. *Revista Mensagem da APAE*. 1987.

ARIAGNO, R.L.; THOMAN, E.B.; BOEDDIKER, M.A.; KUGENER, B.; CONSTANTINOU, J.C.; MIRMIRAN, M. & BALDWIN R.B. Developmental care does not alter sleep and development of premature infants. *Pediatrics Dec* **100**(6): E9, 1997.

BASSEDAS, E. *Aprender e ensinar na educação infantil*. Tradução de Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BAYLEY, N. *Bayley scales of infant development*. San Antonio: The Psychological Corporation, 1993.

BOULCH, J. Le. *O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos*. Tradução de Ana Guardiola Brizolara. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

BRASIL. *Conteúdos curriculares para o programa de estimulação precoce*. Brasília: GDF/SE/FEDE, 1994a.

_____. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais*. Brasília: CORDE, 1994b.

_____. *Lei nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Editora do Brasil, 1996.

_____. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC / SEF, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares*. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999a.

_____. *Referenciais curriculares para a fase preparatória de alfabetização*. Brasília: Secretaria de Educação/DF, 1999b.

_____. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2001a.

_____. *Referencial curricular nacional para a educação infantil. Estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC / SEESP, 2001b.

CASTRO, A.D. de. *Piaget e a pré-escola*. São Paulo: Pioneira, 1986.

COHEN, M.A. & GROSS, P.J. *The developmental resource: behavioral sequences for assessment and program planning*. New York: Grune & Stratton, 1979.

COSTALLAT, D.M. de. *Psicomotricidade*. Porto Alegre: Editora Globo, 1974.

CUBERES, M.T.G. (Org.). *Educação infantil e séries iniciais: articulação para a alfabetização*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CUNHA, N.H.S. *Brinquedo, desafio e descoberta: subsídios para utilização e confecção de brinquedos*. Brasília: FAE, 1995.

CYRILLE, K. *Desarrollo psicomotor de la primeira infancia*. Buenos Aires: Paideia, 1975.

DEWEY, J. & McLELLAN, J. What psychology can do for the teacher. In: R.D. Archanbault (Ed.), *John Dewey on education: selected writings* (pp. 195-211). New York: Random House, 1964.

FARIA, A.L.G. & PALHARES, M.S. (Orgs.) *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999.

FERREIRA, I.L. & CALDAS, S.P.S. *Atividades na pré-escola*. São Paulo: Saraiva, 1978.

FERREIRA, M.C.R. (Org.) *Os fazeres na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 1998.

FLAVEL, J.H. *The developmental psychology of Jean Piaget*. Princeton: D. Van Nostrand Company, 1963.

FROSTIG, M. *Figuras e formas; programa para o desenvolvimento da percepção visual*. Buenos Aires/São Paulo: Médica Panamericana, 1980.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. *Professor da pré-escola*. Vols. 1 e 2. Brasília: MEC / SEF / DPE/ COEDI, 1994. 3ª.ed.

- GESELL, A.** *A criança do zero aos cinco anos*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- GWIAZDA, J. & BIRCH, E.E.** Perceptual development: *vision*. In: E.B. Goldstein (Ed.), *Blackwell handbook of perception*. Malden: Blackwell Publishers, 2001.
- HEREDERO, E.S.** *Necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Marília: Unesp, FFC, Departamento de Educação Especial, 1999.
- HOHMANN, M. & WEIKART, D.P.** *Educating young children: active learning practices for preschool and child care programs*. Ypsilanti: High/Scope Press, 1995.
- JORGE, J.** (Relator). *Educação infantil*. Brasília: Educação, Ciência e Tecnologia, Senado Federal, jun. 1999.
- KNOBLOCH, H. & PASSAMANICK, B.** *Gesell e Amatruda: diagnóstico do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Atheneu, 1990.
- KORNER, A.F.; BROWN Jr., B.W. et al.** State behavior of preterm infants as a function of development, individual and sex differences. *Infant Behavior and Development* **11**: 111-124. 1988.
- KORNER, A.F.; CONSTANTINOU, J.C. et al.** Establishing the reliability and developmental validity of a neurobehavioral assessment for preterm infants: a methodological process. *Child Development* **62** (5): 1200-1208. 1991.
- KORNER, A.F. & THOM, V.A.** *Neurobehavioral assessment of the preterm infant*. The Psychological Corporation. Harcourt, Brace & Jovanovich, Inc, 1990.
- LANDERS, C. & KAGITCIBASI, C.** Measuring the psychosocial development of young children: the innocent technical workshop. *Consultative Group on Early Childhood Care Development: Summary Report, May*, 1990.
- LEBOYER, F.** *Shantala, massagem para bebês: uma arte tradicional*. Rio de Janeiro: Ground, 1976.
- LINHARES, M.B.M.** Avaliação assistida: fundamentos, definição, características e implicações para a avaliação psicológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* **11**: 23-31, 1995.
- MIRANDA, S.** *Oficina de dinâmica de grupos para empresas, escolas e grupos comunitários*. Vol. I. Campinas: Papyrus Editora, 2001. 8ª ed.
- _____. *Oficina de dinâmica de grupos para empresas, escolas e grupos comunitários*. Vol. II. Campinas: Papyrus Editora, 2000. 2ª ed.

- NEGRINE, A.** *Aprendizagem e desenvolvimento infantil – psicomotricidade: alternativa pedagógica.* Vol. 3,. Porto Alegre: Prodil, 1995.
- PERA, A.** *Brinquedos e brincadeiras.* São Paulo: Vetor Psicopedagógica, 1995.
- PÉREZ-RAMOS, A.M.O. & PÉREZ-RAMOS, R.** *Estimulação precoce: serviços, programas e currículos.* Brasília: CORDE, 1992.
- PIAGET, J.** *El juicio y el razonamiento en el niño.* Buenos Aires: Biblioteca Pedagógica, 1967.
- _____. *Psicologia da criança.* Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- PIERRE, V.** *Linguagem corporal: a estrutura e a sociologia da ação.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- RODARI, G.** *A gramática da fantasia.* Ed. Summus, 1982.
- RODRIGUEZ, S.; ARANCIBIA, V. & UNDURRAGA, C.** *EEDP – Escala evaluación del desarrollo psicomotor de 0 - 24 meses.* Chile: Galdoc, 1992.
- SILVA, O.P.V.** *Novo manual de follow-up do recém-nascido de alto-risco.* Rio de Janeiro: SOPERJ., 1995.
- TORRANCE, E. P.** *Pode ensinar criatividade?* São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 1974.
- UNESCO.** *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.* Brasília: CORDE, 1994.
- VYGOTSKY, L.S.** *Pensamento e linguagem.* Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 2ª ed.
- WERNER, L.A. & BERNSTEIN, I.L.** Development of the auditory, gustatory, olfactory, and somatosensory systems. In: E.B. GOLDSTEIN (Ed.), *Blackwell handbook of perception.* Malden: Blackwell Publishers, 2001.
- WORLD BANK.** *Early childhood counts: programing resources for early childhood care and development. The Consultative Group on ECCD.* Washington, D.C.: World Bank, 1999.
- YOZO, R.Y.K.** *100 jogos para grupos. Uma abordagem psicodramática para empresas, escolas e clínicas.* São Paulo: Ed. Agora, 1996.

V. Anexo

Anexo2 - Sugestões de atividades para crianças de quatro a seis anos de idade

- Dinâmicas utilizando exercícios de psicomotricidade.
- Exercícios de relaxamento, aquecimento e concentração.
- Exercícios de desconcentração e autoconhecimento.
- Exercícios de respiração e automassagem.
- Exercícios para regular o tônus muscular e diminuir tensões.
- Criação “rápida” de uma história contendo início, meio e fim.
- Trabalhar outras atividades com livrinho de histórias, que não seja somente contar histórias.
- Criar letras para melodias de cantigas de roda já existentes.
- Representar as músicas já criadas utilizando sucatas.
- Criar movimentos com o corpo utilizando também a música infantil.
- Cantando, lembrar categorias de músicas como: canção de roda, carnaval, festa junina, canção religiosa, propaganda, hino cívico, acalanto, música ou canção de sucesso, música ou canção de sucesso que toca muito no rádio e na TV. Cantá-las individualmente e/ou em grupo.
- Desenhar a música que está ouvindo. Representar graficamente no quadro de giz o movimento do corpo e o ritmo da música.
- Parodiar letras de músicas já conhecidas: cantigas infantis.
- Inventar música diferente, usando palavras determinadas pelo instrutor.
- Modelar (no imaginário) movimentos com o corpo de acordo com a música que está tocando.
- Trabalhar com argila e massinha de modelar. Trabalho em grupo e individualmente, criar duas figuras humanas – um homem e uma mulher. Modelar partes do corpo: feminino e masculino. Criar uma história, diálogo ou dramatização etc. (para trabalhar a sexualidade infantil)
- Brincar com bolas imaginárias ouvindo música infantil. Jogar vôlei, basquete, tênis, bolinhas de gude, futebol etc.
- Criar maneiras bem engraçadas de dançar sem deixar a bola cair.
- Utilizando bolas de isopor, balões, bolas de papel-jornal criar atividades envolvendo matemática, português, psicomotricidade e artes (interdisciplinaridade).
- Criar uma nova história infantil, com novo enfoque, tendo os personagens características de personalidade diferentes da historinha original. Criar cenário e vestimenta. Três histórias de clássicos infantis selecionadas e/ou a escolher. Apresentá-las para o grupo.

Construindo materiais:

- Fazendo tintas guache.
- Criando tintas com pigmentos naturais.
- Criando tintas para pintar com os dedos.
- Anilina.
- Anil.

Criando os materiais em modelagem:

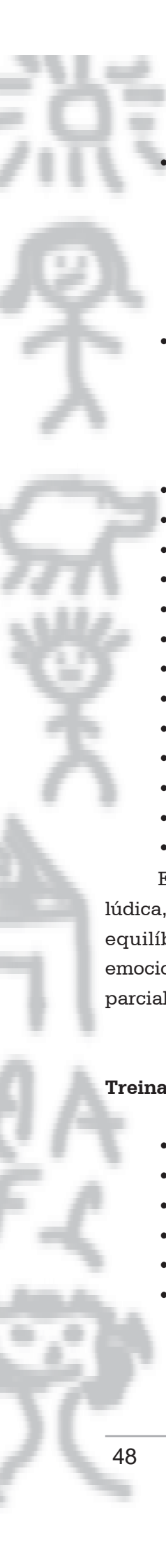
- Massinha comestível.
- Plastilina (massinha de modelar).
- Argila.
- Massa de modelagem de miolo de pão.
- Papel amassado (papier mâché).

Construindo personagens:

- Fantoches de dedo.
- Criação de personagens:
 - sabugos de milho, caroço de manga, bucha vegetal;
 - barras de sabão;
 - esculpir personagens em legumes como cenoura, chuchus e batatas;
 - fantoche de pulso.
- Criação de cenários.
- Técnicas de dobradura (origami).
- Mosaico – pavimento de ladrilhos variegados (de cores diversas) – diversificados, sortidos, alternados, variados, matizados, embutidos de pequenas pedras ou de outras peças de cores, que pela sua disposição aparentam desenho.
- Carimbos de batata.
- Massa de *biscuit* (porcelana fina).
- Papietagem (técnica de confecção de máscaras para teatro).
- Papel reciclado de alho e cebola.
- Papel reciclado.
- Papel artesanal.
- Utilizar composição bidimensional (colagem e pintura).
- Desenhar marinhas. Ex.: Peixe e barco – utilizar o origami do peixe e do barco.
- Origami do armário. Origami de flores coloridas (natureza morta com flores).
- Móviles infantis – figuras geométricas - fantoche (rolinho de papel higiênico).
- Confeccionar brinquedos – centopéia.
- Construir mosaicos (sucatas).

Brincadeiras individuais e/ou em grupo:

- Imitar:
 - Animais
 - Bailarina
- Brincar de estátua
- João Teimoso
- Passar anel
- Cabra cega
- Pular cordas
- Dança das cadeiras
- Corrida do ovo ou da batata
- Corrida do copo d'água
- Corrida do saco
- Corrida de enfiar agulha
- Fura-balão
- Encher garrafas
- Queimada
- Chicotinho queimado
- Trincheira
- Vai-e-vem
- Rebote
- Rodízio
- Bola quicante
- Rebatedor
- Bater palmas
- Tirar sardinha
- Corrida num pé só
- Salto em linha
- Saltar vara
- Brincar de bola de gude
- Finca
- Pião
- Jogar a bola na parede e apanhá-la obedecendo a seqüência: ordem, seu lugar, sem rir, sem falar, um pé, o outro, uma mão, a outra, bate-palma, pirueta, trás e frente, bate queda. Essas atividades, além de fornecerem preciosas informações sobre o esquema corporal, poderão nos proporcionar dicas sobre coordenação motora ampla e refinada, coordenação viso-motora, equilíbrio, marcha e corrida, lateralidade corporal, atenção e concentração, desenvolvimento das funções temporais e espaciais, como nos exemplos a seguir:



- Ao pular corda, a criança demonstrará seu grau de habilidade para controlar os distintos níveis de contração muscular, ou seja os diversos graus de aumento ou diminuição do tônus muscular de cada grupo de músculos envolvidos. Demonstra também, graças às atividades físicas, se está apta para construir as noções relacionadas ao conhecimento temporal e espacial, coordenação viso-motora de níveis básicos, que serão utilizadas em suas adaptações à realidade.

- Ao brincar com o bilboquê, as crianças envolvidas estarão realizando o ato motor guiado pela visão e pelos movimentos do braço, antebraço e mão.(coordenação viso-motora).

Na brincadeira de calçar sapatos, estaremos obtendo informações sobre discriminação visual, coordenação visual, coordenação motora, lateralidade etc.

- Corrida dos garçons
- Corrida de obstáculo
- Corrida de carrinho de mão
- Pique-esconde
- Pega-pega
- Corrida do sapo
- Cabo de guerra
- Amarelinha
- Brincadeira de roda
- Quem vai ao ar, perde o lugar
- Quatro cantos
- Peteca
- Fazer e soltar pipas

Em todas as atividades acima descritas, teremos oportunidades de verificar, de maneira lúdica, todas as funções já descritas, que vão desde a relação da criança com ela mesma (seu equilíbrio biopsicomotor, até o seu relacionamento com os outros (adaptação social e emocional). Quaisquer dificuldades na consecução das tarefas nos proporcionarão uma leitura parcial ou total de inabilidades para que possamos intervir nas áreas específicas.

Treinamento auditivo:

- Distinção entre ruído e silêncio
- Percepção de diferentes intensidades do som: forte, médio, fraco
- Percepção de diferentes intensidades, freqüências, timbres e duração de sons
- Percepção de diferentes ritmos e melodias sonoras
- Percepção de diferentes seqüências sonoras significativas e de figura-fundo auditiva
- Discriminação de vogais, consoantes e vocabulário conhecido

Exercícios de estimulação dos órgãos fonoarticulatórios:

- Massagem e motricidade de lábios, bochechas, língua, véu etc.
- Oposição entre língua e palato, dentes, lábios, bochechas etc.
- Emissão de sons: voz, choro, tosse, grito, riso, espirro etc.
- Emissão de fonemas e palavras da linguagem cotidiana

Higiene, cuidados pessoais e com o meio ambiente:

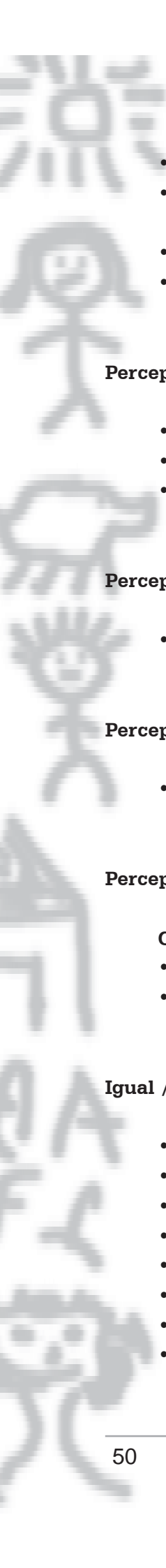
- Atividades de higiene pessoal: lavar as mãos, o rosto, escovar os dentes, limpar-se após uso da instalação sanitária etc.
- Cuidados com o corpo, vestuários e alimentação etc.
- Cuidados com objetos de uso pessoal e escolar etc.
- Cuidados com o meio ambiente: animais, vegetais, casa, escola, rua, bairro etc.
- Cuidados com os amigos, familiares, colegas professores, pessoas etc.
- Noções de direitos e deveres, amizade, respeito, amor etc.

Mecanismos precursores da escrita e da matemática:

- Acompanhamento, com marcha, de formas desenhadas no chão
- Acompanhamento, com os dedos, de formas traçadas no papel
- Acompanhamento de formas traçadas no quadro, com giz
- Preensão correta do lápis, com uso adequado de força
- Cópia de linhas, traços e formas
- Classificação de objetos por forma, tamanho, cor, textura, temperatura e funções
- Sieriação de objetos por tamanho. Correspondência entre objetos
- Noções de igualdade e diferença
- Noção de espaço para formação de conjuntos
- Conjuntos unitário, vazio, de um ou mais elementos
- Numeração

Percepção auditiva:

- Reproduzir sons (voz dos animais)
- Cantar pequenas canções
- Produzir algum ruído
- Desenhar livremente ouvindo música
- Dançar livremente de olhos fechados
- De olhos fechados, identificar vários sons

- 
- De olhos fechados, reproduzir sons reproduzidos pela professora
 - Colocar uma criança no meio da roda e uma outra com olhos fechados deverá identificar a primeira pela voz
 - Realizar ordens simples: levantar-se, ir até a porta, abrir e fechar a porta etc.
 - Dar recados simples

Percepção tátil:

- Tocar em superfície lisa e áspera, sentindo a diferença
- Tocar em duas superfícies (lisas e ásperas) ao mesmo tempo
- Tocar em objetos moles e duros

Percepção olfativa:

- Identificar diferentes cheiros

Percepção gustativa:

- Provar açúcar, sal, limão, hortelã (balas)

Percepção visual:

Cor:

- Colocar a mão sobre um objeto (ou outro lugar, que tenha a cor destacada)
- Localizar objetos com determinada cor na sala

Igual / Diferente:

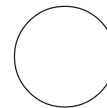
- Observar um modelo (bola, brinquedo) e localizar um objeto igual entre vários
- Achar o detalhe diferente no chapéu do palhaço, carro, casa etc.
- Agrupar objetos pela cor, forma... (misturar tudo)
- Imitar posição da professora ou colega
- Apontar figura citada em um painel
- Procurar um objeto na sala
- Observar uma criança que esteja sem um pé de sapato e identificar o que falta
- Observar dois desenhos simples, sendo um completo e outro faltando uma parte

Blocos lógicos:

- Realizar construção em grupos, dirigidas ou não
- Fazer um quebra-cabeça em cartolina (10cm x 20cm) e recortá-lo na frente deles.
Distribuir uma parte e ficar com a outra.




Vermelho   

grande / pequeno



Amarelo   

Azul   

- Dar uma parte da forma e a criança vai encontrar a outra parte para ser montada a peça (forma, cor, tamanho).
- Quebra-cabeça com formas:    (molde vazado) pintar a dedo ou pincel depois recortar e montar em folhas
- Empilhar do maior para o menor
- Sequência: grupo pequeno e grande
- Pescaria das cores
- Explorar, observar e descrever objetos como: roupas, alimentos, brinquedos...

Orientação espacial:

- Subir / descer
- Subir e descer escadas, de cadeiras, caixotes
- Subir no trepa-trepa

Em cima / embaixo:

- Dar ordens: embaixo da mesa, para cima da cadeira azul, colocar o brinquedo em cima do armário
- Colocar objetos em cima e embaixo da mesa e perguntar: "Qual objeto está em cima da mesa e embaixo?"

Dentro / fora:

- Entrar dentro da caixa
- Colocar objetos da caixa, pedir para tirar, nomear e colocar fora da caixa
- Colocar a língua para fora e para dentro da boca
- Adivinhar o que tem dentro da caixa.



Conceitos:

- Grande/ pequeno
- Comparar objetos
- Encaixar cubos
- Desenhar no chão um círculo e pedir para desenhar um maior ou menor
- Trabalhar com blocos lógicos
- Arrumar do maior para o menor
- Sequência: maior - menor
- desenhar círculos no chão. Pedir para entrar dentro do círculo grande e pequeno
- Desenhar no papel: uma bola grande e uma pequena

Curto/ comprido:

- Identificar cabelos curtos e compridos
- Modelar com massinha uma cobra bem comprida
- Fazer caminhos retos com giz colorido, curto e comprido
- Esticar pedaços de barbante curto e comprido
- Balões com cordões curto e comprido
- Pipas com rabiolas curta e comprida

Alto / baixo:

- Comparar as crianças
- Comparar as árvores
- Subir no trepa-trepa no alto e no baixo

Aberto / fechado:

- Abrir e fechar: boca, olhos, mãos
- Abrir e fechar: portas e janelas

Coordenação Motora Refinada

- Descrever objetos apalpando com olhos fechados
- Mostrar o objeto, fechar os olhos, dar um objeto diferente para reconhecer e depois entregar o certo
- Modelar areia molhada no parquinho
- Copiar modelos de formas simples
- Enfiamento de macarrão e contas grandes
- Prender pregadores na beira da caixa, fazendo brincadeira. Colocam e depois tiram (de 2 em 2)
- Dar socos na mesa com e sem os braços sobre a mesa
- Fazer movimentos para trabalhar com punção
- Recortar livremente figuras com a mão
- Recortar figuras usando uma mão com apoio e rasgando com a outra
- Recortar pedacinhos de papel colorido e colar livremente
- Rasgar tiras para fazer correntes (elos)
- Amassar papel com uma e depois as duas mãos e abrir
- Dobrar folhas ao meio na horizontal e vertical
- Dobrar a folha ao meio e passar canetinha, lápis cera ou pintura a dedo na marca que ficou – mostrar que ficaram 2 partes, podendo fazer dois tipos de trabalho um em cada lado
- Passar água de um copo para outro
- Passar água de um prato para o outro
- Pescaria com peixes na água
- Passar caroços de feijão de um outro com os dedos em pinça
- Abrir e fechar zíper
- Abrir e fechar recipientes com rosca
- Abrir e fechar cadeado
- Abotoar e desabotoar botões
- Ocupar os espaços da caixa de ovo com objetos pequenos (grãos, tampinhas)
- Este mesmo exercício colocando uma bolinha azul e uma vermelha em seqüência
- Imitar gestos feitos pela professora, com as mãos:
 - flexionar para dentro
 - fechar a abrir as mãos
 - uma reta e outra flexionada.
 - abrir e fechar os dedos
 - fazer o V

Coordenação Motora Ampla

Com o auxílio do livro: Linha e Rodinha

- **Postura (em pé):**

Estando os alunos em pé, o professor se posiciona de forma a ficar com a coluna ereta, pernas e pés unidos, braços ao longo do corpo, queixo para frente; mantendo essa posição por alguns segundos, os alunos serão estimulados a imitar a postura correta do professor. Esse exercício deve ser feito em completo silêncio.

- **Postura (sentados):**

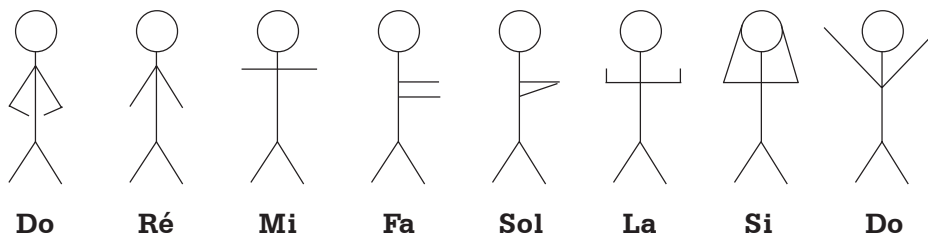
Estando os alunos sentados no chão, o professor se posiciona de forma a ficar sentado com as pernas cruzadas (como na ioga), coluna ereta e mãos sobre os joelhos; mantendo esta posição por alguns segundos, os alunos serão estimulados a imitar a postura correta do professor. Este exercício deve ser feito em completo silêncio.

- **Gestos (em pé):**

O professor executa os movimentos lentamente, em silêncio, e os alunos imitam seus gestos (selecionar alguns dos exercícios abaixo para cada sessão):

- rotatória do pescoço (para a direita e para a esquerda)
- levando a cabeça para trás, flexionar a nuca
- levando a cabeça para baixo, encostar o queixo no peito
- girando a cabeça para os lados, encostar o queixo nos ombros
- rotatória dos ombros (para frente e para trás), um de cada vez, depois os dois ao mesmo tempo
- rotatória dos braços (para frente e para trás), um de cada vez, depois os dois ao mesmo tempo
- flexão do tronco (mãos na cintura) para frente, para trás e para os lados
- rotatória da cintura (para a direita e para a esquerda)
- elevação dos joelhos (alternados)
- elevação das pernas (alternados)
- rotatório das pernas (com pequena elevação)
- flexão dos joelhos (agachando, com a coluna ereta, mão na cintura ou braços para frente)
- dar um passo à frente
- dar um passo para trás
- balançar o corpo
- balançar os braços
- elevação dos braços perpendicularmente ao tronco, acima da cabeça (primeiro alternados, depois ao mesmo tempo)

- abrir os braços na horizontal (alternados) e abaixá-los até tocar a coxa
- elevar os braços alternados para frente e depois abaixá-los até tocar a coxa
- cruzar os braços esticados para frente (semelhante a uma tesoura)
- movimentar os braços imitando nado
- movimentar os braços imitando vôo
- **ginástica musical:**



- **Movimentos do tronco (em pé):**

- pés unidos, flexionar o tronco para frente, em ângulo reto
- pés separados, flexionar o tronco para frente, em ângulo reto
- pernas separadas, flexionar o tronco para frente e tocar o chão com as mãos
- pernas separadas, flexionar o tronco para frente e tocar os pés com as mãos

- **Gestos com as mãos (sentados ou em pé):**

Em silêncio os alunos imitam os movimentos executados pelo professor:

- abrir e fechar as mãos (alternadas e depois as duas ao mesmo tempo)
- rotação dos pulsos
- movimentos dos dedos
- mãos fechadas, abrir um dedo de cada vez
- palma das mãos para frente
- dorso das mãos para frente
- mãos frente á frente, abrir e fechar os braços
- gesto de lavar as mãos
- estalar os dedos
- passar as mãos pelo corpo, alisando a pele
- tocar as mãos na cabeça, nos ombros, nos joelhos, nos pés
- fazer sinal de “positivo” (polegar para cima)
- fazer sinal de “negativo” (polegar para baixo)
- acenar (como dizendo “adeus”)
- balançar as mãos
- colocar as mãos juntas, postas como para uma prece (primeiro com os dedos esticados, depois com os dedos cruzados)
- fazer o sinal da cruz
- acariciar o colega ao lado
- cumprimentar o colega ao lado



- **Movimentos com os pés (sentados):**

- esticar os pés (para frente)
- abrir os pés (para fora)
- fechar os pés (para dentro)
- movimentar os tornozelos (alternados)
- movimentar os dedos (quando descalços)
- movimentos com os pés (em pé)
- passo para frente
- passo para trás
- tocar uma ponta do pé no chão (alternar)
- tocar um calcanhar no chão (alternar)
- ficar na ponta dos dois pés
- ficar sobre os dois calcanhares
- abrir os pés (para fora)
- fechar os pés (para dentro)
- ficar sobre um pé só (alternar)


- **Movimentos com pernas e braços (sincronizados):**

- membros direitos para frente, para o lado, para cima, para trás
- agitar os membros direitos
- os mesmos exercícios com os membros esquerdos
- elevar o braço direito e a perna esquerda (alternar)
- esticar o braço direito e a perna esquerda (alternar)
- tocar o pé direito com mão direita
- tocar o pé esquerdo com a mão esquerda
- tocar o pé direito com a mão esquerda (alternar)
- elevar o joelho direito flexionado e abraçá-lo com o braço direito
- elevar o joelho esquerdo flexionado e abraçá-lo com o braço esquerdo
- elevar um joelho de cada vez e abraçá-lo com os dois braços
- de joelhos, colocar-se em pé, sem ajuda das mãos
- duas crianças de mãos dadas, uma em pé e a outra de cócoras, levantam-se e se agacham, alternadamente

- **Movimentos com as pernas (sentados ou deitados):**

- elevação das pernas (alternadas)
- elevação das duas pernas
- flexão das pernas, trazendo os joelhos até o peito (alternadas, depois as duas juntas)
- elevar as pernas e fazer movimentos de tesoura
- elevar as pernas e fazer movimentos de bicicleta
- abertura das pernas
- deitar o tronco sobre as pernas fechadas (beijar os joelhos)
- deitar o tronco sobre as pernas abertas (tocar o queixo no chão)

- de joelhos, mãos no chão, elevar as pernas para trás (alternadas)
- movimentos de pernas como se cortassem a grama
- **Movimentos na ponta-dos-pés:**
 - manter-se na ponta-dos-pés com os olhos abertos
 - manter-se na ponta-dos-pés com os olhos fechados
 - manter-se na ponta-dos-pés com os braços abertos
 - manter-se na ponta-dos-pés com os braços ao longo do corpo
 - manter-se na ponta-dos-pés com os pés juntos
 - manter-se na ponta-dos-pés com os pés separados
- **Movimentos oculares:**
 - arregalar os olhos
 - piscar os olhos alternados
 - piscar os dois olhos ao mesmo tempo
 - fechar um olho (alternar)
 - tampar um olho com a mão e focalizar alguma coisa (alternar)
 - olhar através de um canudo formado com uma das mãos (alternar mão e olho)
 - olhar através de um binóculo formado com duas mãos
 - olhar através de uma viseira, formada com as mãos em concha (como um cavalo)
 - olhar para o colega da direita sem virar a cabeça (alternar para a esquerda)
 - olhar para o chão sem abaixar a cabeça
 - olhar para o teto sem elevar a cabeça
- **Gesto com o rosto (sentados ou em pé):**
 - piscar um olho (alternar)
 - fechar e abrir os olhos, lentamente
 - arregalar bem os olhos
 - fechar um olho e deixar o outro aberto (alternar)
 - abrir e fechar a boca
 - com a boca aberta, movimentar a língua para o lado direito, para o esquerdo, tocar o nariz, tocar o queixo, fazer movimentos rotatórios com a língua: fora da boca, dentro da boca, tocar o céu da boca
 - com a boca fechada, pressionar as bochechas com a língua (alternar)
 - encher as bochechas de ar (alternar e depois as duas juntas)
 - estalar a língua
 - assoprar
 - assobiar
 - franzir o nariz
 - sorrir
 - fazer expressões de tristeza, espanto, preocupação, zanga (franzindo a testa)
 - fazer caretas (só com gestos faciais)

- 
- movimentar os lábios
 - mastigar
 - bater os dentes

- **Gestos diários (em pé ou sentados):**

O professor executa os movimentos em completo silêncio e os alunos o imitam:

- espreguiçar
- bocejar
- esfregar os olhos
- coçar a cabeça
- lavar as mãos
- lavar a cabeça
- lavar o rosto
- escovar os dentes
- pentear os cabelos
- limpar as orelhas
- tomar banho
- coçar a barriga
- calçar os sapatos
- abotoar o casaco
- comer
- mastigar
- beber
- engolir
- fazer carinho
- dar beijos
- dar abraços
- tossir
- espirrar
- dormir

- **Gestos com as mãos dadas (em pé, parados, formando uma roda, executar todos os movimentos sem soltar as mãos):**

- braços para cima
- braços para frente
- braços para baixo
- inclinando o tronco para frente
- inclinando o tronco para trás
- marchar no mesmo lugar
- balançar os braços
- dar um passo para frente
- dar um passo para trás

- andar para a direita
 - andar para a esquerda
 - colocar um pé para frente (alternar)
 - flexionar o joelho (alternar)
 - ficar sobre um pé só (alternar)
 - agachar
 - ajoelhar
 - sentar
 - deitar
- **Gestos em seqüência:**
- O professor faz uma série de gestos e depois os alunos repetem a seqüência.
- Exemplos:
- puxar a orelha, coçar o cotovelo, cruzar os braços, tampar os ouvidos e bater uma palma
 - colocar o pé direito para frente, elevar o joelho, dar um chute no ar, chacoalhar o pé e bater o pé no chão
 - elevar os dois braços, chacoalhar as mãos nos ombros, esticar os braços para frente, abrir e fechar as mãos e cruzar os braços
- **Andar ou marchar sobre uma linha circular traçada no chão:**
- normalmente, passo a passo, um aluno atrás do outro, colocando o calcanhar encostado na ponta do pé
 - em ritmos diferentes: sob o comando do professor que criará o ritmo com palmas, estalar de dedos ou com um instrumento
 - em serpentina
 - em espiral, formando um caracol
 - formando um 8
 - na ponta dos pés
 - nos calcanhares
 - elevando os joelhos (alternados)
 - com o tronco flexionado para frente
 - fora da linha
 - dentro da linha
 - em cima da linha
 - um pé dentro e outro fora da linha
 - com “molas” nos joelhos (flexionando-os)
 - bem abaixado (como quem passa por baixo de alguma coisa)
 - como um astronauta (flutuando)
 - como um trenzinho
 - como um cavaleiro galopando (sempre com o mesmo pé na frente)
 - como um elefante (passos grandes e lentos)


- como um equilibrista sobre uma corda
- como um caranguejo (para trás)
- como um robô (corpo bem rígido)
- à vontade dentro da linha, sem esbarrar nos colegas
- andar para dentro da linha e voltar de costas
- andar de cócoras com os braços abertos ou com as mãos na nuca
- como se estivesse sentado em uma cadeira
- como um tonto (zigzagueando)
- saltando de uma perna para outra
- pulando com os dois pés juntos (canguru)
- pulando com um pé só (saci)
- cruzando os pés de um lado e outro de linha
- com os olhos fechados, procurando não se afastar da linha
- com movimentos comandados pela palma do professor: andando e, quando ouvir a palma, agachar, dar um salto, dar meia volta, formar estátua etc.
- com as mãos na nuca
- com as mãos para trás
- com os braços esticados para cima
- com os braços esticados para frente
- com os braços abertos (avião)
- com os braços cruzados
- com o braço direito aberto na horizontal e o esquerdo esticado ao longo do corpo (alternar)
- com as mãos sobre a cabeça
- fazendo continência
- balançando os braços (como asas)
- batendo palmas
- estalando os dedos
- andar sem fazer ruídos com os pés (para não acordar um “nenê imaginário”)

OBS: O professor deve escolher alguns desses exercícios para cada sessão. Poderá executá-los silenciosamente ou ao som de uma música. Poderá fazê-los em caminhada normal ou em compasso binário (marcha).

- **Andar (ou marchar) transpondo obstáculos:**

- colocar uma cadeira sobre um ponto da linha: os alunos deverão caminhar normalmente e subir na cadeira ao se deparar com a mesma
- colocar 2 ou 3 tapetes, em pontos isolados, sobre a linha: os alunos deverão caminhar normalmente e saltar os tapetes
- colocar uma mesa sobre um ponto da linha: os alunos deverão caminhar e passar por baixo da mesa (pode ser substituída por banco)
- colocar alguns objetos em pontos isolados, sobre a linha: os alunos deverão caminhar saltando os objetos em ziguezague, para não pisá-los (sugestões: cartões

- coloridos, letras do alfabeto móvel, blocos lógicos, numerais, folhas, e outros... conforme se queira fixar algum conteúdo)
- pular sela: algumas crianças ficarão agachadas em pontos isolados, sobre a linha, os outros alunos deverão caminhar normalmente e saltá-las.
 - Passar entre duas cadeiras (sem esbarrar)
- **Andar transportando objetos:**
 - Os alunos ficam em pé sobre a linha.
 - Uma criança recebe um objeto para equilíbrio(*) e leva-o para um colega que está em outro lado da linha. Este, por sua vez, sai de seu lugar e transporta o objeto para outra criança, e assim sucessivamente.
- (*) Sugestões:
- colher com ovo cozido ou de madeira
 - copo cheio de água
 - jarra com água
 - pires com vela acesa
 - bola na palma da mão aberta
 - pilha de cadernos
 - blocos de construção (ou da Torre Rosa)
 - bandeja com copos
- **Marchas:**
 - marchar fazendo continência
 - marchar fazendo gestos de tocar tambor
 - marchar fora da linha
 - marchar dentro da linha
 - marchar em ziguezague
 - com a mão na cabeça
 - com a mão na cintura
 - balançando os braços na lateral
 - com as mãos para trás
 - com os braços cruzados
 - arrastando um pé (soldado machucado)
 - sem fazer barulho com os pés
 - batendo bem forte os dois pés
 - marcando o pé direito
- **Andar ao som do pandeiro (todos em pé):**
 - Enquanto o professor estiver balançando o pandeiro, os alunos devem caminhar sobre a linha, um atrás do outro.
 - Quando o professor der uma batida no pandeiro, ele deve mudar de posição ou fazer um gesto que será imediatamente imitado pelos alunos. Depois recomeçar a



balançar o pandeiro e os alunos continuam caminhando. O exercício se repete sucessivamente.

Exemplos para variar em cada batida:

- dar meia volta
- dar um salto
- agachar
- formar estátuas

• **Exploração do espaço interno da linha (todos alunos ao mesmo tempo):**

- locomover-se livremente, andando de frente
- locomover-se livremente, andando de costas
- locomover-se aos pares (passeio dos “namorados”)
- andando livremente, a um sinal, colocar-se em coluna, um atrás do outro e andar em círculo
- crianças numeradas de 1 a 3, andam livremente: quando o professor diz um número as crianças se agacham e os outros ficam pulando no lugar

• **Sugestões de Teatro:**

- Teatro de sombras
- Teatro de fantoches
- Teatro de bonecos
- Jogral
- Teatro

Sugestões para serem trabalhadas nas semanas de acordo com os temas:

Tema: A escola

Tema: Eu

Tema: Carnaval

Tema: Família

Tema: Corpo, higiene e dente

Tema: Expressão corporal

Tema: Os cinco sentidos

Tema: Vestuário

Tema: Páscoa, música

Tema: O livro, contos de fadas, literatura e autores infantis

Tema: Índio, Brasília

Tema: Meios de comunicação

Tema: Mães

Tema: Animais

Tema: Meios de transporte

Tema: Circo
Tema: O universo, meio ambiente
Tema: Festa junina
Tema: Esportes
Tema: Férias
Tema: Festa dos pais
Tema: Pintura, artes
Tema: Folclore
Tema: Brinquedo
Tema: Pátria
Tema: Flores
Tema: Trânsito
Tema: Profissões, Força Aérea
Tema: Criança
Tema: Frutas e verduras
Tema: Dentes, dentista
Tema: Bandeira, símbolos da Pátria
Tema: Papai Noel
Tema: Natal
Tema: Viagem

Sugestões para construções literárias

Sugestão 1:

- Construção de um livrinho
- Cada criança deve ter um livrinho feito com papel ofício
- Fazer a capa e o título do livro
- Desenhar o melhor passeio feito com a mãe (escrever atrás as explicações dadas pela criança)
- Minhas mãozinhas
- Meus pés
- Meu coração para mamãe
- Como é minha mãe
- As roupas que mamãe usa
- Uma foto minha para mamãe (foto, recorte ou desenho)
- Uma flor para mamãe (dobradura ou flor seca)
- Um colar para mamãe (macarrão)
- Um chapéu para mamãe (dobradura)
- Cada item seria uma página do livro e depois os livrinhos seriam um presente para mamãe.

Sugestão 2:

- **Construção do livrinho: Minha Vida é Assim!**
- Eu sou assim
- Esta é minha família
- Este é o meu amigo preferido
- Este é um pedaço do meu cabelo
- Esta é uma foto minha
- Minhas mãos
- Meus pés
- Meu bichinho de estimação
- Esta é minha professora
- Minha casa
- Minha escola
- Carro dos meus pais
- Meus avós
- Meus dados pessoais: peso, altura, cor dos olhos, número do sapato, medidas, número de roupas, sinais, cor de cabelo, traços marcantes etc.
- E isto é o que eu diria para mim
- Cada uma dessas etapas seria uma das páginas do livro

Sugestão 3:

- Escolha de um livro na biblioteca
- Leitura da história e interpretação durante a aula
- Construir um novo texto, relacionando com a história lida, mudando conforme as sugestões das crianças
- Elaborar as páginas do livro em papel pardo, será um livro gigante
- Distribuir o texto pelas páginas do livro
- Ilustrar a história com colagens, recortes, desenhos, etc
- Decorar os murais das salas de acordo com o tema do livro
- Escolher um novo título
- Elaborar a capa

Sugestão 4:

- Criar personagens para uma história
- Traçar as características dos personagens
- Inventar a história para os personagens criados e seguir outros passos de acordo com a criatividade do professor

Sugestão 5:

- Construir um gibi tamanho gigante

- Pedir que as crianças tragam de casa muitos gibis
- Apresentar os personagens dos gibis
- Falar sobre as características destes personagens e seguir outros passos de acordo com a criatividade do professor



