



PREFEITURA DE
MARÍLIA

Secretaria Municipal da Educação



PROPOSTA CURRICULAR para a EDUCAÇÃO INFANTIL

MARÍLIA
2020



SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE MARÍLIA / SP

**PROPOSTA
CURRICULAR**
para a **EDUCAÇÃO
INFANTIL**



Proposta Curricular para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Marília / SP

Proposta Curricular para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Marília / Organizadora: Karina Carrião Gomes de Oliveira. – Marília: Secretaria Municipal da Educação, 2020.

255 p.

Inclui bibliografia

1. Educação infantil. 2. Teoria histórico-cultural. 3. Currículo.

Prefeito Municipal de Marília

Daniel Alonso

Secretário Municipal da Educação

Helter Rogério Bochi

Secretária Adjunta da Educação

Márcia Furlan Ângelo

Assessor Especial de Gestão Escolar

Joaquim Bento Feijão

Supervisão Escolar da Educação Básica

Aline Linhares Rodrigues Talaveras

Karina Carrião Gomes de Oliveira

Equipe Técnica Pedagógica da Educação Infantil

Selma Aparecida Locatel

Silvia Helena Cordeiro Neto

Viviani Cristina da Rocha Andriussi

Zélia Inez Lazaro Rodrigues



MARÍLIA
PREFEITURA MUNICIPAL

FICHA TÉCNICA DA PROPOSTA CURRICULAR DE MARÍLIA

COORDENAÇÃO GERAL

Karina Carrião Gomes de Oliveira

REVISÃO ORTOGRÁFICA

Érika Christina Kohle

COORDENADORES DOS GRUPOS DE TRABALHO

Daniele Dayana Rodrigues de Souza

Éllen Alves Matsuchita

Izadora Maleski Serrano Alves

Janaína dos Santos Valente Cattai

Juliana Guimarães Marcelino Akuri

Patrícia Ap. Mesquita Rodrigues

Rafael Franco Lobo

Sandra Letícia Pichler

REDATORES

Adriana Lucila Moraes Paes

Aline Linhares Rodrigues Talaveras

Aline Nogueira de Paula

Amanda Trindade Garcia

Ana Carolina de Souza Mansolele

Ana Cláudia Sardi Guedes

Ana Cristina Viana Moraes

Andréia de Oliveira

Antônio dos Reis Lopes Mello

Bruna Mansano Henrique

Cássia Rita Ferraz Pezzo

Cibelle Cristina de Almeida Oliveira

Cláudia dos Santos

Daniela Valera Menegatti Negrão

Daniele Dayana Rodrigues de Souza

Douglas Alves Andrade Leite

Elaine Cristina Cirino Funchal

Elieuzza Aparecida de Lima

Éllen Alves Matsuchita

Esther Passos Honório Coutinho

Fernanda Mayumi Katsumoto Nagay

Glaciélma Fátima da Silva

Hindara Munhae Rodrigues

Izadora Maleski Serrano Alves

Janaína dos Santos Valente Cattai

Jaqueline Lima Fidalgo e Silva

Josélia Donizeti Marques Alves Dias

Juliana Guimarães Marcelino Akuri

Karina Carrião Gomes de Oliveira

Karla de Souza Moreira

Karolyne Aparecida Ribeiro Kusunoki

Laura Cristina Brito da Silva

Letícia de Campos Lauretti da Silva

Lizbeth Oliveira de Andrade

Luciana Cristina Rissoli Tamura

Marcelo Campos Pereira

Maria Aparecida Neves

Maria Aparecida Zambom Favinha

Mariana Garrido Santana

Mariane Ribeiro de Almeida

Meire Cristiani Alves Lemes

Mirella Mac Cormick Diniz Cabral

Patrícia Aparecida Mesquita Rodrigues

Rafael Franco Lobo

Renata de Cássia dos Santos

Rosa Maria Pelloso Caldeira

Sandra Letícia Pichler

Selma Aparecida Locatel

Shirley Calógero de Araújo de Oliveira

Silmara Sueli Banhara de Carvalho Costa

Silvia Helena Cordeiro Neto

Sueli Aparecida Fernandes Crepaldi Trevisan

Valdeliza de Souza Ferreira

Vanessa Peluccio de Azevedo

Vanusa Teresa Zanca Gomes

Viviani Cristina da Rocha Andriussi

Zélia Inez Lazaro Rodrigues

ILUSTRAÇÃO

Ana Laura dos Santos (Infantil 2)

Andressa lima Anastácio (Infantil 2)

Isabella Moraes de Barros (Infantil 2)

Isadora Delsin dos Santos (Maternal 2)

Joana Isadora Alves da Silva (Infantil 2)

Luis Felipe Ribeiro Rissardi (Nível 3)

Manuela Dias Estron (Infantil 1)

Manuela Freitas Rodrigues (Infantil 2)

Maria Clara da Silva (Maternal 2)

Rafaela de Moura Silva (Infantil 1)

Sofia Maia de Almeida (Infantil 2)

PARTICIPANTES

Diretores de Escola

Auxiliares de Direção

Professores Coordenadores

Professores da Rede Municipal de Ensino

SUMÁRIO



1. Apresentação	07
2. Contexto histórico	11
2.1 – Breve histórico da Educação Infantil no Brasil	12
2.2 - Histórico da Educação Infantil em Marília	14
2.3 – Legislação Municipal	17
3. Educação Infantil: infância, criança e abordagens conceituais que permeiam o cotidiano da escola.....	19
3.1- A Educação Infantil	20
3.2- A Criança	21
3.3- A Infância	23
3.4- O Desenvolvimento Infantil	23
3.4.1 - Processo de Humanização: a caminho da Zona de Desenvolvimento Proximal	24
3.4.2 - As Funções Psicológicas: o processo de Humanização mediado pelas relações sociais com os portadores da Cultura	26
3.4.3 - Periodização: Atividades-Guia das crianças menores de seis anos	28
3.5 - Os Eixos Estruturantes das Práticas Pedagógicas: Brincadeiras e Interações	31
3.6 - O cuidar e o educar na Educação	32
3.7 - O lugar ocupado pela criança no processo de aprendizagem	34
3.8 - O lugar ocupado pelo professor em uma proposta promotora do desenvolvimento	35
3.9 - O lugar da cultura no desenvolvimento humano	37
3.10- Implicações Pedagógicas da Pedagogia Freinet no desenvolvimento do Trabalho Docente	39
3.10.1- As Técnicas	40
4. Direitos de aprendizagem	45
5. A escola da infância em uma perspectiva inclusiva	50
5.1 - Como inicia a escola inclusiva?	52
5.2 - Como se desenvolve a escola inclusiva?	52
5.3 – A coordenação do Atendimento Educacional Especializado – CEMAEE	54
5.4 - Como avaliar?	56
6 - Organização de espaços, materiais, tempos e relações na escola da infância: um convite à reflexão	57
6.1 - Espaço e materiais na escola de Educação Infantil	59
6.2 - Tempo institucional e individual: questões para pensar o processo de humanização	62
6.3 - Escola e cultura: lugar de relações, aprendizagens e desenvolvimento humano	66
7 - Modalidades organizativas do trabalho docente	70
7.1 - Sequências Didáticas	71

7.2 - Atividades Permanentes	72
7.3 - Atividades Pontuais	74
7.4- Projetos	75
7.4.1 - Projetos Institucionais	76
7.4.2 - Projetos de Turma	76
7.4.2.1 - Investigativos	76
7.4.2.2 - Projetos de Aprendizado	80
8. Organização Curricular	82
8.1 – Campo de Experiências: O eu, o outro e o nós	83
8.2 – Campo de Experiências: Corpo, gestos e movimentos	107
8.3 – Campo de Experiências: Traços, sons, cores e formas	127
8.4 – Campo de Experiências: Escuta, fala, pensamento e imaginação	141
8.4.1 – A linguagem escrita na Educação Infantil	146
8.5 – Campo de Experiência: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	180
9. Períodos de transição na Educação Infantil e possibilidades de articulação com o Ensino Fundamental	208
10 - Documentar e Avaliar: Olhar atento e escuta sensível para registro, reflexão e comunicação sobre ações infantis e práticas pedagógicas	215
10.1 - Roda de conversa	217
10.2 - O Livro da vida	218
10.3 - O Jornal da turma ou Jornal escolar	219
10.4 - O Jornal mural ou Jornal de parede	220
10.5 - Mapa conceitual	222
10.6 - Inventário	223
10.7 - Mapa de atividades	223
10.8 - Fotografia e Vídeo	224
10.9 - Avaliação de projetos	225
10.10 - Murais e Paredes	226
10.11 – Portfólio	228
10.12 - Relatório Diário/Semanal	228
10.13 - Relatório de Acompanhamento da Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança	229
10.14 - Avaliação Institucional	230
Anexos	232
Referências	243
Bibliografia Consultada	253

1



APRESENTAÇÃO

FOTO: EMEI CIRANDA CIRANDINHA

O Sistema Municipal de Ensino de Marília, seguindo o compromisso de garantir as condições necessárias **para que sejam assegurados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento a todos os bebês e crianças** das nossas unidades escolares, apresenta a nova Proposta Curricular para a Educação infantil como documento para orientar o pensar e agir docentes.

A partir de 2017, com a homologação da BNCC, que estabeleceu as aprendizagens essenciais e os direitos de aprendizagem como referência nacional, tornou-se obrigatório que as redes de ensino elaborassem ou adequassem seus currículos em todo o território nacional. Neste sentido, iniciou-se o processo de reformulação da Proposta Pedagógica Curricular da Educação Infantil de nossa rede de ensino.

É importante destacar a trajetória que levou à construção deste documento, elaborado ao longo dos anos de 2018 e 2019, resultado de um trabalho dialógico e colaborativo.

Neste processo, foram realizados encontros de estudo e aprofundamento teórico acerca das concepções que constituem as bases para o processo de desenvolvimento humano na Educação Infantil com os diretores e os professores coordenadores das unidades escolares, a quem competia compartilharem o debate e estudo com suas equipes.

Foi elaborado em outubro de 2018, contando com a representação de professores, professores coordenadores, gestores e outros segmentos da sociedade civil, **Grupos Temáticos de Trabalho** coordenado por um diretor de escola municipal, que mediava as discussões e redação da temática responsável pelo seu grupo, bem como organizava os encontros (datas e horários) para estudo individual. Ele fazia parte da comissão responsável pela implementação da BNCC e reelaboração da Proposta Curricular da Educação Infantil do Município de Marília. A comissão composta pelos diretores de escolas municipais teve a incumbência de: desenvolver os estudos necessários à Unidade Temática; preparar e coordenar as reuniões de discussão; sistematizar as informações e os resultados dos debates; convocar lideranças comunitárias e representações de organizações da sociedade civil para a discussão e colaboração na redação; elaborar versões do texto base e se encarregar da redação final do documento.

Paralelamente a esse trabalho, foram formados **grupos de estudos** compostos por professores coordenadores e professores da rede de ensino, coordenados pela equipe técnica da Secretaria Municipal da Educação, com o objetivo de elaborar os objetos de conhecimento e problematizações referentes aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento definidos na BNCC.

Realizamos em setembro de 2019 o **Seminário de “Implementação da Base Nacional Comum Curricular e reelaboração da Proposta Curricular da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Marília”**. Durante o Seminário a primeira versão foi disponibilizada aos profissionais da Rede Municipal de Ensino e da sociedade civil para que apreciassem e apresentassem suas contribuições, que foram incorporadas nesta versão final.

Este documento estruturou-se buscando estabelecer um diálogo entre os pressupostos teóricos que o embasam e as práticas vivenciadas nas unidades escolares, com o propósito de orientar o trabalho intencional e sistematizado organizado pelo professor, através do qual as crianças descobrirão possibilidades de produção, expressão e criação.

A proposta curricular é organizada em dez capítulos. O **primeiro** apresenta o processo de elaboração deste documento. O **segundo** aborda o contexto histórico da Educação Infantil no Brasil explicitando os documentos legais que promoveram avanços na legislação que nortearam a Educação Infantil em nosso país e, ao final, revela o histórico desta etapa de ensino em Marília.

O **terceiro capítulo** nos leva a refletir acerca das concepções de criança, infância e desenvolvimento infantil que norteiam esta proposta, explicita os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças a partir da abordagem Histórico-Cultural de Lev Vigotski. Aborda ainda, conceitos essenciais que nos permite entender o ato pedagógico em sua complexidade, nos tornando capazes de intencionalmente interferir em nossa prática: atividades guias, os eixos estruturantes – as interações e a brincadeira, o cuidar e o educar como etapas indissociáveis, o lugar ocupado pela criança, pelo professor e pela cultura (triplo protagonismo) no desenvolvimento humano.

O **quarto capítulo** discorre sobre o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, aprofunda os seis direitos de aprendizagem presentes na Base Nacional Comum Curricular, revelando através do documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança” (BRASIL, 2009) outros direitos de aprendizagem e desenvolvimento que visam promover o desenvolvimento integral da criança.

O **quinto capítulo** discute a diversidade na infância e propõe uma educação inclusiva, reforça o compromisso da Educação Infantil com a igualdade de oportunidades e a equidade e propõe a criação de uma rede de apoio envolvendo alunos, docentes, gestores, famílias e profissionais da saúde capaz de promover suporte e, em parceria, viabilizar uma educação de qualidade, como direito de todos os alunos.

No **capítulo sexto** são explicitados os elementos que dão concretude ao ato pedagógico: a organização intencional de tempos, espaços, materiais e relações na Educação Infantil, enquanto dimensões que estruturam as rotinas e práticas cotidianas, por meio das quais podemos promover vivências para as crianças.

Tendo em vista o planejamento, o **capítulo sétimo** destaca modalidades que organizam o trabalho intencional docente: sequências didáticas, atividades permanentes, atividade pontual e projetos didáticos.

Na continuidade do documento, o **capítulo oitavo** apresenta os campos de experiências e suas características, os direitos de aprendizagem, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

definidos pela BNCC, bem como os objetos de conhecimento e problematizações que norteiam as intencionalidades das professoras e professores propostos para o currículo de Marília.

No **capítulo nono** são destacadas as primeiras transições vivenciadas pelas crianças em sua vida escolar e as necessidades de articulações entre famílias, creches, pré-escolas e escolas de ensino fundamental.

A documentação utilizada como forma de avaliação do trabalho docente e de acompanhamento do desenvolvimento das crianças é contemplada no **décimo capítulo**, que realiza uma reflexão e comunicação sobre as ações infantis e práticas pedagógicas intencionais. Apresenta algumas formas de registro que contribuem para a sistematização do conhecimento relacionado à realidade histórica e cultural das crianças.

Almejamos que este documento possa apoiar a construção de um trabalho de qualidade com as crianças de quatro (4) meses a cinco (5) anos de idade, aliado à formação continuada e ao processo reflexivo e intencional das ações cotidianas na escola.

Prof.^a Karina Carrião Gomes de Oliveira
Supervisora Escolar da Educação Básica

Prof. Joaquim Bento Feijão
Assessor Especial de Gestão Escolar

Prof. Helder Rogério Bochi
Secretário Municipal da Educação

Daniel Alonso
Prefeito Municipal

2



CONTEXTO HISTÓRICO

FOTO: EMEI MONTEIRO LOBATO

2.1 – Breve histórico da Educação Infantil no Brasil

Do ponto de vista histórico, em nosso país, desde a chegada dos portugueses, o direito à educação é algo bem recente em termos de legislação. Durante o percurso de mais de 500 anos o direito à educação passou a ser legalmente garantido por meio das Constituições de 1934, 1937, 1946, 1967 e 1969, que antecederam a Constituição vigente (BRASIL, 1988), apesar de tratarem o tema educação de forma bem genérica. No artigo 6º da Constituição da República Federativa do Brasil, **a educação passa a ser vista como um direito fundamental e social**, sendo reconhecida como essencial para o bem-estar e dignidade da pessoa humana.

Essa lei apresenta em seu artigo 208, inciso I que o Estado o tem dever de garantir a educação básica gratuita dos 4 aos 17 anos e no inciso IV a garantia de oferecer a Educação Infantil, em creches e pré-escola, às crianças de até 6 anos de idade (BRASIL, 1988). **Neste momento, a educação infantil deixou de estar vinculada à política de assistência social, passando a integrar a política nacional de educação.**

Em 13 de julho de 1990, foi homologada a Lei 8069, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Essa legislação veio reforçar em seu artigo 54 o dever do Estado em assegurar o atendimento em creches e pré-escolar a crianças de zero a cinco anos de idade e compreendendo **a criança como um ser de direitos**, que deve usufruir dos bens simbólicos e materiais da sociedade.

Após 6 anos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI nº 9394/96) definiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e a tornou obrigatória e gratuita, como finalidade **o desenvolvimento integral da criança** até os 6 anos de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da sociedade (BRASIL, 1996).

Para atender às determinações da LDB 9304/96, foi instituído, em 1998 o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b), documento que integra os Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação. Nesta conjuntura **a criança passa a ser vista dentro de sua singularidade** e é estabelecido um currículo nacional que homologa princípios filosóficos e de atendimento pedagógico à criança com foco na organização de eixos e conteúdos.

Com o objetivo de estabelecer diretrizes para organização das propostas pedagógicas na Educação Infantil, o MEC elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais, que são um conjunto de normas e procedimentos obrigatórios para a Educação Básica que orientam o **planejamento escolar da instituição de ensino**, auxiliando na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas. O parecer 22/98 (BRASIL, 1998a) conferiu às Diretrizes Curriculares Nacionais, em caráter mandatário, aos programas que cuidam de crianças de 0 a 6

anos. Além disso, nomeou como creche as instituições que cuidam de crianças de 0 a 3 anos e pré-escola as escolas de educação infantil para crianças de 4 a 6 anos.

Em 1999, a Resolução CEB nº 1 (BRASIL, 1999) instituiu a primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que nortearia as Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil nos **princípios éticos, políticos e estéticos**.

A necessidade de ampliação do atendimento na Educação Infantil, prevista pelo Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001a), estabeleceu como uma das metas decenais até o final do período de sua vigência (2011) a oferta de 50% de matrícula para a Educação Infantil a crianças de 0 a 3 anos e de 80% para matrículas de crianças de 4 e 5 anos. Esse plano fez **repensar a concepção de criança e de educação em espaços coletivos e de fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens**.

Em 2006, a aprovação da Lei 11.274 alterou a LDB, dispondo sobre a **duração de 9 anos para o Ensino Fundamental**, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade (BRASIL, 2006). Desse modo, os Estados e Municípios se organizaram para atender essa demanda, e a partir desse momento a pré-escola passou de três para dois anos, abrangendo as idades de 4 e 5 anos e, conseqüentemente, a redação dos documentos foi alterada nos trechos que se referiam à a faixa etária dos 4 aos 6 anos.

Diante dessa nova realidade, deu-se início a novos processos de estudos e debates sobre o currículo da Educação Infantil. Após amplos debates, envolvendo diferentes setores sociais e educacionais, foi redigido um texto-síntese, que recebeu contribuições em audiências e debates regionais durante o segundo semestre de 2009. Finalizando esse processo, foi aprovada, por meio do parecer 20/2009 (BRASIL, 2009b), a segunda versão do texto sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Resolução 05/2009 (BRASIL, 2009c). Esse documento, que propõe **uma nova visão de currículo e de proposta pedagógica**, considerando os processos educativos comprometidos com a democracia e a cidadania e com a defesa do meio ambiente substituindo os RCNEIs, que por mais de uma década subsidiaram as práticas pedagógicas da Educação Infantil.

Em 2013, a Lei nº 12.796 promoveu uma importante alteração na LDB, **tornando obrigatória a Educação Infantil a partir dos 4 anos de idade**, garantido maior tempo de aprendizagem às nossas crianças (BRASIL, 2013). Essa lei, em seu artigo 31, estabeleceu as seguintes normativas;

- Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:
- I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
 - II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
 - III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (BRASIL, 2013).

Em 2014, um novo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014a; 2014b) foi promulgado e já a meta 1, traz a **universalização da pré-escola** e a ampliação da creche em 50% até o final da vigência do PNE (2024). Nela foram definidas 17 estratégias para que a meta fosse alcançada dentro do prazo determinado.

Em 2015, a Educação Infantil foi inserida na discussão da democratização do ensino por meio da Base Nacional Comum Curricular, aprovada no final de 2017, como um documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas (BRASIL, 2017b). Ela é **referência** obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Seu objetivo é nortear os currículos escolares de todo o Brasil, colocando em prática o artigo nove da LDB, em que compete ao Governo Federal

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum. (BRASIL, 1996).

Além disso, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP nº 2) sobre a BNCC, publicada em 22/12/2017 (BRASIL, 2017a), estabeleceu como prazo máximo para sua implementação o início do ano letivo de 2020.

2.2 - Histórico da Educação Infantil em Marília

Enquanto o Governo Federal, no decorrer da História, procurou, por meio da criação de documentos legais promover um avanço na legislação que norteia a educação infantil em nosso país, em nosso município as melhorias relacionadas à educação das crianças de até seis anos acompanhou as referidas evoluções em busca de uma educação de qualidade.

A cidade de Marília foi elevada à categoria de município em 04 de abril de 1929. Segundo Tobias (1990 apud MARQUIZELI, 2018) inicialmente não havia lugar para crianças, porque havia a necessidade de se lutar pela vida e pela sobrevivência. O tempo foi passando e à medida que a cidade foi crescendo e a população aumentando, foi fundada em 1925 a primeira escola particular, D^a. Porfíria, não oficializada, que atendia 15 alunos. A seguir, há uma descrição da professora “leiga” Porfíria Simões, do que havia na escola

[...] uma mesa tosca retangular e dois bancos. Servia de lousa uma tábua larga, pintada com pixe ou carvão. Havia um pote de barro, onde os alunos bebiam água. Ao canto da pequena sala de aula, tinha uma mesinha feita de caixote e coberta com uma toalhinha, onde as meninas colocavam flores, numa caneca, que servia de vaso. Os métodos eram ótimos, bem diferentes do de hoje. Aprendia-se continhas, tabuadas e desenhos com tornos pintados, distribuídos sobre as carteiras. Com esses mesmos tornos pintados, aprendia-se a

quantidade e em seguida os números. Todo fim de semana a aluna ou o aluno que fossem mais comportados, aplicados, obedientes e assíduos teria o seu nome no quadro de honra. Então todos se esforçavam e também tomavam conta do armário, distribuindo e recolhendo cadernos e livros. Havia aula de declamações e música. A caligrafia era escrita em cadernos próprios, sendo uma semana com a mão direita e outra com a mão esquerda. (TOBIAS, 1990, p. 73 apud MARQUIZELI, 2018, p. 28).

O aumento da população e, conseqüentemente, da população em idade escolar fez com que os políticos da época percebessem que o ensino particular não era mais suficiente para atender à demanda do município.

Tobias (1990 apud MARQUIZELI, 2018) nos contempla com outra curiosidade sobre a educação de Marília, relatando que em 1929, o município contava com 2 escolas mistas, 1 masculina e 1 feminina. Souto (2003 apud MARQUIZELI, 2018) completa que, posteriormente, essas escolas tornaram-se Escolas Reunidas de Marília, com a direção do Professor Antônio Gomes de Oliveira.

Os primeiros registros de escolas de Educação Infantil datam de 1931, totalizando duas instituições pré-primárias particulares, nomeadas de “jardins de infância”. Uma dirigida pela professora Angelina Roselli e outra por Maria de Godoy, sob a direção de Baltazar de Godoy Moreira, primeiro diretor do grupo escolar de Marília.

Souto (2003 apud MARQUIZELI, 2018) informa que o primeiro parque infantil público de Marília foi idealizado em 1930, mas apenas em 1936, com o decreto número 73, foi aprovada sua construção, tendo sua inauguração no ano seguinte.

Destinado à prática de exercícios físicos e recreação das crianças, em 1944, o referido parque passou por uma remodelação completa, custeada pelo poder público municipal. Póvoas (1947 apud MARQUIZELI, 2018) descreve por quais melhorias o espaço passou

[...] uma belíssima piscina revestida de azulejos brancos com instalações próprias para tratamento de água com filtro e demais peças para a coloração e ladeada por um passeio de ladrilhos de cimento, cercada de artística balaustrada de concreto. Um vasto gramado se destina a ginástica em conjunto, corridas etc., onde se acham localizados também os diversos aparelhos para o divertimento esportivo da petizada. Outro acessório de real importância ali existente é a original quadra de bola ao cesto e “voleibol” colocada dentro de grande círculo e abaixo do nível do chão, cerca de 2 metros. É ladrilhado com postes de cimento. Ao redor, tem uma pista gramada em forma de anel, para corridas. As bancadas, também de forma circular, servem de anfiteatro, para representações infantis e outras festividades semelhando-se a uma escadaria até o nível do chão, orlada de árvores. Os passeios do parque são recobertos de saibro branco, com sarjetas de tijolos revestidas de cimento roxo-terra. Um artístico portão dá ingresso ao Parque, onde são encontradas instalações das mais perfeitas e modernas com W.C. chuveiros em grande número para crianças de ambos os sexos, bebedouro de água com jacto direto; alpendre para jogos de salão, salas para médico, dentista, professores e para distribuição de refresco, leite, etc. (PÓVOAS, 1947, p. 107 apud MARQUIZELI, 2018, p. 30).

Em 06 de outubro de 1948, o Parque Infantil de Marília passa a ser chamado de Parque Infantil “Monteiro Lobato”, em homenagem ao escritor, que passa em 04 de setembro de 1978, por

meio da Lei Municipal 2524 (MARÍLIA, 1978), a ser chamado de Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Monteiro Lobato e mantendo esta mesma nomenclatura até os dias atuais.

Em 1936, Marília foi considerada um dos municípios com menor número de escolas em relação ao número de habitantes, uma vez que grande parte dos municípios continha de 8 a 12 escolas por grupo de mil habitantes, o índice de Marília era de 5,9. (TOBIAS, 1990, apud MARQUIZELI, 2018).

Dois anos após, o município havia solucionado o déficit educacional praticamente sozinho, sem auxílio das autoridades oficiais do estado, contanto com um total de 135 escolas, sendo 50 públicas estaduais, 34 públicas municipais e 51 escolas particulares (TOBIAS, 1990, apud MARQUIZELI, 2018).

As instituições assistenciais e confessionais de Marília também contribuíram para o atendimento da demanda escolar. Em 1934 foi inaugurado o Colégio “Sagrado Coração de Jesus”, com atividades voltadas ao ensino primário do 1º ao 4º ano; em 1958 foi inaugurado o “Colégio Cristo Rei” (SOUTO, 2003 apud MARQUIZELI, 2018); em 1943 a Creche “Juventude Católica de Marília”, cujo objetivo inicial foi a educação física e intelectual das crianças, jovens e adultos (LARA, 1991, apud MARQUIZELI, 2018); em 1947 tivemos a fundação do Lar da Criança por Dona Olívia Cândida de Almeida, que tinha como objetivo atender as crianças internas maiores de 3 anos, recebidas sob orientação do Juiz de Direito, onde recebiam tratamento completo de assistência (SOUTO, 2003, apud MARQUIZELI, 2018); em 1958, a Creche D^a. Nhanhã tinha o horário de atendimento das 7h às 19h (SOUTO, 2003, apud MARQUIZELI, 2018). A finalidade assistencialista da creche fica evidente neste texto do Jornal *Correio de Marília*, de 1958, que na época tinha uma fila de espera de mais de 50 crianças:

[a] s domésticas e operárias que conseguiram um lugar para os seus filhos na Creche Da. Nhanhã devem sentir-se felizes por poderem trabalhar sem maiores preocupações. Sabem elas que os seus filhos não mais ficarão abandonadas em mãos mercenárias, pois estão sob os cuidados maternos das irmãs seculares e num ambiente propício para o desenvolvimento físico. E que ao fim do dia, quando os forem buscar à creche, receberão dos braços acolhedores da irmã Mafalda ou da irmã Odila, os seus filhos bem limpos, bem agasalhados e bem alimentados. É de se esperar que a exemplo da Creche Da. Nhanhã, surja, outras em Marília; a cidade grande como é, comporta mais duas ou três creches, disseminadas de preferência pelos bairros operários de maior aglomerado humano. É para os filhos dos pobres trabalhadores que as creches são fundadas. E beneficiando os filhos dos operários, a creche beneficia paulatinamente a sociedade em geral, que está no dever de ampará-la materialmente com o seu auxílio que, pouco ou muito, reverterá futuramente em seu próprio benefício. As crianças matriculadas nas creches terão forçosamente de crescer com mais saúde e mais fortaleza do que as outras crianças abandonadas aos cuidados de pessoas leigas e inescrupulosas por ignorância aos preceitos da higiene e da alimentação racional. Por isso se faz necessário o amparo do povo em geral a essas instituições beneméritas que são as creches, para que elas frutifiquem em nosso meio com o exemplo da pioneira que é a Creche Da. Nhanhã. (SOUTO, 2003, p. 452 apud MARQUIZELI, 2018, p. 37).

A cidade se desenvolvia e outras instituições filantrópicas se abriam com o intuito de se realizar um atendimento assistencialista às crianças mais carentes: Creche de Assistência Maternal

“Alziro Zarur” (1952); Educandário “Bezerra de Menezes” (1954); Lar de Meninas Amélie Boudet (1956); Creche “Ignácio de Loyola Torres” (1966). Marquizele (2018) destaca que as primeiras escolas particulares e as primeiras instituições assistenciais foram de iniciativa de membros da comunidade religiosa, justificando o cunho educacional das primeiras instituições escolares da cidade.

Paralelamente, outros parques infantis municipais foram criados, como o Príncipe Mikasa, Chapeuzinho Vermelho, que, mais tarde, se transformaram em escolas municipais.

O Projeto Político Pedagógico (2018) da EMEI Chapeuzinho Vermelho reforça a visão desse espaço como parque por meio da nomenclatura dos profissionais que nela trabalhavam. A responsável pela direção era chamada de Recreacionista Chefe, a professora de recreacionista e as crianças de parqueanos.

2.3 – Legislação Municipal

Reconhecendo a necessidade de normatizar a carreira do magistério, foi disposto em 30/12/1986 o Estatuto do Magistério Público Municipal de Marília (MARÍLIA, 1986), em que se estabeleceram as normas gerais e disciplinares, deveres, direitos, vantagens especiais e carreira do magistério de acordo com a legislação em vigor e as Diretrizes Nacionais de Educação.

Diante da ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos e da homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o município avançou na parte pedagógica, criando por meio da Lei nº 6.905, de 10/03/2009 (MARÍLIA, 2009) a função de professor coordenador para as escolas de educação infantil, reconhecendo a importância desse profissional para a efetivação da função educacional da escola.

Em 2014, seguindo as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009b; 2009c; 2010) sobre avaliação do desenvolvimento da criança, o município de Marília instituiu o Relatório de Acompanhamento da Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança (vide capítulo 10) como documento que permite às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil.

Em 2015, atendendo à estratégia 1.4 da meta 1 do PNE (BRASIL, 2014), que recomenda aos municípios “estabelecer, no primeiro ano de vigência do PNE, normas, procedimentos e prazos para a definição de mecanismos de consulta pública de demanda das famílias por creche” criou-se a Central de Vagas, setor da Secretaria Municipal da Educação responsável em gerir, por meio de critérios pré-estabelecidos, a listagem da demanda manifesta por vagas em creches em escolas municipais de educação infantil e entidades conveniadas. Atualmente essa Central é regida pelo Decreto nº 12.837, de 30 de outubro de 2019 (MARÍLIA, 2019c), que regulamenta o atendimento à

demanda escolar das crianças de 4 (quatro) meses a 3 (três) anos de idade (creche) na Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino.

Em 2015 também foi criado e aprovado o Plano Municipal de Educação, através da Lei nº 7824, de 23/06/2015 (MARÍLIA, 2015), documento norteador dos rumos da educação municipal e que estabelece objetivos e metas para os próximos 10 anos.

A Lei nº 8355, de 21/02/2019 (MARÍLIA, 2019b) aprovou o relatório final do monitoramento e avaliação do Plano Municipal de Educação, em que foram alterados alguns dispositivos e metas do PME em conferência pública realizada em 14/11/2017.

O Sistema Municipal de Ensino está em constante ampliação, com a construção de novas unidades e remodelação daquelas já existentes, cumprindo os princípios constantes da Lei nº 8354/19 (MARÍLIA, 2019a) que regulamentou o mencionado sistema. Nesse sentido, a rede municipal de ensino conta, atualmente, com 37 EMEIs, 18 EMEFs e 2 EMEFEIs e atendem 18.280 alunos na faixa etária de 4 meses a 10 anos.

3



EDUCAÇÃO INFANTIL

INFÂNCIA, CRIANÇA E ABORDAGENS CONCEITUAIS
QUE PERMEIAM O COTIDIANO DA ESCOLA

FOTO: EMEI FLAUTA MÁGICA

Este texto pretende fazer uma reflexão acerca das concepções referentes à Educação Infantil. Trata-se da fase de escolarização das crianças, desde bebês até os seis anos. Este documento tem o objetivo refletir acerca dos conceitos de Criança, Infância e Desenvolvimento Infantil.

O aporte ideológico utilizado para a defesa destas concepções será os postulados da Teoria Histórico-Cultural, tendo em Lev Vigotski (1896-1934) o seu principal autor e outros estudiosos que fazem dessa teoria, sua base conceitual para conceber a educação das crianças desde os primeiros anos de vida, até os seis anos de idade.

A partir do entendimento das concepções da Educação Infantil, de Criança, de Infância e de Desenvolvimento, faremos também um aprofundamento em outros conceitos deveras importante para o entendimento dos docentes e gestores das EMEIS – Escolas municipais de Educação Infantil, neste caso específico, do município de Marília/SP, são eles:

- Atividades Guia das crianças menores de 06 anos, ou seja, a periodização na Educação Infantil;
- Os Eixos Estruturantes: Brincadeiras e Interações;
- O cuidar e o Educar na Educação: etapas indissolúveis;
- O lugar ocupado pela criança no processo de aprendizagem;
- O lugar ocupado pelo professor em uma proposta promotora do desenvolvimento;
- O lugar da cultura no desenvolvimento humano.

3.1 - A Educação Infantil

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), em seu artigo 29, considera que a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, que é composta também pelo Ensino Fundamental e o Médio (BRASIL, 1996).

De acordo com a legislação, a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças até seis anos de idade, de modo a considerar os seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Compreender a Educação Infantil como etapa fundamental da educação das crianças implica em entender, acima de tudo, as diferentes dimensões que envolvem a educação de uma criança pequena, levando em consideração seu contexto de vida, família e sociedade.

A história da origem das creches, associada ao longo tempo de permanência junto à promoção social, cristalizou, por muito tempo, uma visão de exclusividade do “cuidar” no trabalho dos professores de crianças pequenas, em detrimento de uma intencionalidade educacional de qualidade, que envolvesse, por exemplo, o desenvolvimento da autonomia na criança. Na mesma proporção, a maioria das profissionais que trabalhava com as crianças pequenas não tinha formação docente, muitas vezes com baixa escolarização. Com a evolução dos estudos acerca da

aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, a Educação Infantil passa a prezar pelo desenvolvimento integral do sujeito, colocando os aspectos de cuidar, educar e brincar como funções indissociáveis e aportadas nos direitos constitucionais das crianças.

É nesta fase da vida em que as linguagens oferecidas para as crianças nas instituições escolares passam, primeiramente, pelos laços estabelecidos, sendo a comunicação emocional e o nível de intimidade estabelecido entre adulto e crianças o principal canal de entrada do conhecimento.

Contato físico, troca de experiências diversas e a ludicidade são elementos indispensáveis para o aprendizado nessa etapa da escolarização. Como bem aponta a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2017b, p. 36), “a entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos familiares para se incorporarem em uma situação de socialização estruturada”.

E a partir do momento que o trabalho do professor se especializa, sua formação passa a ser específica, ele passa a ter o entendimento que seu trabalho e suas propostas pedagógicas são condicionantes para que as crianças tenham oportunidade de acesso à Cultura, que para os autores da Teoria Histórico-Cultural é considerada a “fonte das qualidades humanas”. Oportunamente, o conceito de cultura também será discutido neste documento.

3.2 - A Criança

O nascimento de uma criança marca o início de uma nova história. Um ser pequeno, dependente, mas que carrega consigo uma infinidade de possibilidades que lhes serão ofertadas ao longo da vida. Além do aconchego e dos aprendizados da vida familiar e em sociedade, a escola é o lugar onde essa criança passará um bom tempo e, tendo em vista o que discutimos a respeito do Conceito de Educação Infantil, o tempo que a criança passará nas escolas da infância devem ser os melhor possível, com as mais diversas oportunidades de aprendizagem e de acesso aos conhecimentos construídos pelos homens e acumulados ao longo do tempo.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) postulam que a criança é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoa e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017b, p. 38) a criança é um “ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social”. Contudo esse processo exige dos docentes e da estrutura institucional a qual lhe acolhe, condições

de se apropriar dos conhecimentos de maneira espontânea, criativa, livre e diversa. E o professor é o responsável por operacionalizar esses momentos por meio do que se nomeia como intencionalidade educativa.

Esse é o ponto fundamental para conceber e compreender quem é a criança e do que ela necessita para aprender e se desenvolver.

A criança é um ser da espécie humana, mas seu processo de humanização se dá ao longo da vida, mediante interações e relações estabelecidas com outros humanos mais experientes que ela tiver contato em sua existência. De acordo com Vygotski (1995;1996), esse aspecto marca o caráter indissociável das dimensões cognitivas e afetivas das interações vividas e propiciadas às crianças na vida social e, conseqüentemente, na escola.

[...] as crianças pequenas possuem muitas mais possibilidades psíquicas do que se supunha até pouco tempo atrás e que, em condições favoráveis de vida e educação, assimilam conhecimentos, dominam procedimentos mentais, desenvolvem intensamente diferentes capacidades práticas, intelectuais, artísticas e formam as primeiras ideias, sentimentos e qualidades morais (MELLO, 2007, p. 90).

Essas possibilidades, quando vividas nas instituições escolares, mediadas por propostas curriculares de acordo com a faixa etária e pela intervenção efetiva do professor são delineadas em vivências que propostas por meio da solução de problemas em situações que envolvam a criança e seus parceiros, o contato com os elementos da cultura humana, ou seja, a linguagem escrita, falada, conceitos lógico-matemáticos e outros diversos elementos que são ofertados para as crianças desde os primeiros anos de vida. “[...] A criança assimila novas ações internas, psíquicas, que lhe permitem resolver problemas cada vez mais complexos e variados” (MUKHINA, 1996, p. 46). Aí se explicita o papel determinante do professor neste processo, visto que os docentes devem conhecer e considerar o desenvolvimento da criança para que possam auxiliar os pequeninos a apropriarem-se de situações mais complexas a cada dia. Este trabalho implica também no processo de observar e identificar aquilo que as crianças já conhecem e dominam para que, mediante seu trabalho intencional, fazê-las superarem seus conhecimentos iniciais.

Não é possível definir o conceito de criança se a compararmos com os adultos, pois dessa forma estaríamos reduzindo suas capacidades, suas habilidades e seu conhecimento. Quando o professor reduz seu olhar para a criança, ele a incapacita de construir seu conhecimento e, assim, limita acesso dela ao mundo da cultura por experimentação.

Agora, quando o conceito de criança parte de uma escuta sensível e olhar observador, ela passa a apresentar ao professor um ser plural, capaz de aprender e construir cultura, desde que tenha qualidade nas relações estabelecidas pelos portadores de cultura, ou seja, os adultos ou parceiros mais experientes.

3.3 - A Infância

A infância é o período da vida da criança que se inicia no seu nascimento e vai até, aproximadamente, os treze anos de idade. Trata-se de um período curto, porém onde se constroem conceitos e aspectos do desenvolvimento que serão determinantes em toda a vida do sujeito.

A infância define para as crianças um lugar social, ou seja, espaço para que ela tenha um papel político, ativo e efetivo que se dá na escola e na vida: um lugar que a legitime como sujeito em construção. Esse papel efetivo independe de sua classe econômica e seus direitos devem, portanto, estar assegurados.

Portanto, as escolas de Marília que atendem a infância devem ser um espaço de criação, construção, confronto dos saberes familiares com os conhecimentos científicos, do embate entre o simples e o complexo, onde se sofisticam os conceitos construídos entre a criança, seus parceiros de infância e o professor, como o portador da cultura.

[...] esse período da infância não pode ser encurtado ou obstaculizado pela antecipação de tarefas para cuja realização justamente se formam as bases nessa idade. Assim, em lugar de encurtar a infância por meio de práticas educativas que antecipam a escolarização, é preciso aperfeiçoar o conteúdo e os métodos educativos para assegurar em cada idade da criança as vivências necessárias para o desenvolvimento da personalidade e da inteligência em formação já na infância pré-escolar. A compreensão de que a criança é capaz, desde que nasce, de estabelecer relações com o entorno e o entendimento de que o acesso rico e diversificado à cultura permite a reprodução das máximas qualidades humanas deve estimular o enriquecimento máximo das vivências propostas às crianças (MELLO, 2007, p. 91).

Nesta defesa, é preciso que os docentes da Rede Municipal de Ensino de Marília, em sua prática dentro das unidades escolares da cidade tenham a compreensão do lugar ocupado pela criança nas relações que ela estabelece na escola durante o período da infância. O protagonismo dela tem, segundo Mello (2007, p.91) “força motivadora em seu desenvolvimento e esse lugar é condicionado pela concepção de criança e infância dos adultos, e a concepção de criança como sujeito e não como objeto do desenvolvimento”. Para a autora, este entendimento é elemento chave no trabalho que se desenvolve dentro das escolas de crianças pequenas.

3.4 - O Desenvolvimento Infantil

Nesta explanação serão abordados os seguintes autores que darão suporte teórico para conceituar o desenvolvimento infantil de acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural: Mello (2007;2015) além de Vygotski (1995;1996), Leontiev (2001) e Elkonin (1987;1998), estes dois últimos citados por Pasqualini (2006).

O entendimento acerca do Desenvolvimento Infantil, postulado pelos teóricos mencionados demanda a compreensão de diversos elementos que o envolvem, pois este está

intrinsecamente vinculado ao processo de humanização das crianças que contempla as práticas de ensino e aprendizagem que acontecem dentro das escolas. Esses elementos implicam em conhecer as Funções Psicológicas que são desenvolvidas ao longo da infância e, uma vez compreendidas, elas serão consideradas de acordo com a evolução sócio histórica da criança, conceito conhecido como Periodização do desenvolvimento psíquico (ELKONIN, 1987).

3.4.1 - Processo de Humanização: a caminho da Zona de Desenvolvimento Proximal

O nascimento de um ser dotado do aparato biológico não é suficiente para dizer que nasceu um ser humano. Ainda que ele cresça, amadureça seu organismo e chegue à fase adulta sem intercorrências em sua saúde, sua maturação orgânica não dará conta de deixar nesse sujeito as marcas dos humanos.

Essas marcas dependem de processos históricos e sociais que acontecem com os seres humanos na relação com outros humanos: o convívio familiar, com a comunidade, com as instituições religiosas, com a sociedade em geral e, certamente, na escola.

Os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, nessa perspectiva, têm como responsabilidade:

[...] explicitar a discussão sobre quem é o ser humano, como ele se desenvolve, como aprende e como se humaniza. Ao fazer isso, possibilitou compreender como esse processo acontece na infância; como a criança aprende, como se desenvolve e forma suas capacidades psíquicas, ou seja, como forma o pensamento, a fala, a memória voluntária, como aprende a controlar sua vontade, como forma sua capacidades, habilidades e aptidões, como forma sua personalidade (MELLO, 2015, p. 02).

Esse entendimento permite compreender e reconfigurar o olhar dos adultos envolvidos nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, uma vez que se procura buscar novos caminhos metodológicos para se contemplar as especificidades deste processo.

O processo de humanização, de acordo com os aportes da teoria, se dá desde o nascimento da criança, mas não de forma isolada. O primeiro ato humano em relação a uma criança recém-nascida – de alimenta-la ao colo – cria nela uma necessidade nova, uma necessidade não biológica, mas social e histórica: a necessidade do outro e, por outro lado, por uma ausência ainda dos meios fundamentais da comunicação social, sob a forma da linguagem humana (MELLO, 2015, p. 03).

Ainda que sem linguagem formada, a comunicação entre o bebê e os adultos é máxima, visto que esta é determinante na organização da vida e da rotina desta criança. Essa necessidade social torna a criança ativa no seu processo de humanização, visto que ela demanda empenho e qualidade nas relações, é preciso manter com os adultos e isto não acontece de maneira natural ou espontânea, mas pressupõe lógica interna de condicionamento mútuo, entre a criança e os adultos envolvidos, de conexão recíproca nos momentos distintos da vida e, entre a qualidade das relações

estabelecidas, o desenvolvimento infantil entra num padrão dialético, pois envolve sujeitos, relacionamentos, mediação e oportunidades de aprendizado.

Mello (2015) aponta dois elementos como responsáveis pelo processo de humanização: a Cultura e os Adultos como parceiros mais experientes. A cultura, bem como será abordada nos tópicos seguintes deste documento, é compreendida como toda atividade humana: objetos, obras, instrumentos, aparato tecnológico, entre outros que transitarão pelo tateio, experimentação e ação das crianças ao longo da vida. Os adultos são os portadores da cultura e, conseqüentemente, os mediadores dos seus elementos para o contato das crianças.

Em contato com os elementos culturais, a criança desenvolve-se como humano e, mediado pelos adultos, ela passa a exercer ações, criar conceitos e formular questões e hipóteses acerca daquilo que experimenta e, por meio desta atividade, ela se humaniza por que o desenvolvimento da criança é dinâmico, dialético, com conflitos e embates que atingem as potencialidades psíquicas da criança de maneira distinta, de acordo com o acesso e oportunidade de exploração dos elementos culturais, mediado pelo adulto.

Pasqualini (2006) defende a compreensão do dinamismo dialético do desenvolvimento infantil, uma evolução e revolução das formas de pensar, agir e reproduzir os elementos culturais apresentados pelos parceiros mais experientes. A proposta é que, por meio do contato com as qualidades humanas dadas, novas qualidades sejam formadas, produzidas e apreciadas por todos que fazem parte deste processo eufórico. Eufórico porque marca “momentos críticos, rupturas e mudanças qualitativas no curso do desenvolvimento infantil” (PASQUALINI, 2006, p. 116).

Para compreender esta dinâmica, faz-se necessário o entendimento de um conceito fundamental para a Teoria Histórico-Cultural, de zona de desenvolvimento. .

Assim, por meio do adulto acerca daquilo que a criança faz com autonomia e também daquilo que ela precisa de sua intervenção para poder desenvolver.

As tarefas que as crianças fazem sozinhas, com autonomia, são aquisições dela em contato com o mundo. Essas são as capacidades que compõe a Zona de Desenvolvimento Real.

A escola deve ser o espaço onde a criança desempenhe atividades que superem aquelas que ela já faz sozinha, que promova as máximas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

A intervenção do adulto assume sua forma adequada quando considera as formas como as crianças se relacionam com o mundo em cada idade. Além disso, se considerarmos que a aprendizagem é motor do desenvolvimento, buscar o bom ensino é compromisso maior do professor e da professora (MELLO, 2007, p. 98).

Contanto, Vygotsky (1988 apud Mello, 2007) determina que:

[...] O bom ensino incide na zona de desenvolvimento próximo e que se expressa pelo que a criança ainda não é capaz de fazer de forma independente mas pode fazer com a ajuda do outro. Dessa forma, ao realizar, com ajuda de um parceiro mais experiente, uma tarefa extrapola suas possibilidades de realização independente, a criança se prepara para, num futuro próximo, realiza-la de forma independente (MELLO, 2007, p. 98)

Para que a criança seja capaz de atingir tal zona de desenvolvimento, o professor precisa ter conhecimento daquilo que ela já sabe para promover aprendizagens futuras e mais sofisticadas.

Compreender a complexidade do processo de humanização exige perceber que o desenvolvimento humano, que tem como base a apropriação da experiência histórica e socialmente acumulada, tem – simultaneamente- uma base orgânica que, ainda que não seja suficiente para tal desenvolvimento, cria as condições indispensáveis para essa apropriação e desenvolvimento (MELLO, 2007, p. 99).

Para este documento, a defesa é da educação escolar baseada nas premissas do desenvolvimento humano, do papel da escola, do professor e de todas as vivências sociais e históricas na vida da criança, pois a “Educação Infantil pode adquirir um caráter impulsionador do desenvolvimento infantil apenas se considera a importância peculiar que tem a infância e as novas estruturas psíquicas [...] para o processo geral de formação da personalidade” (MELLO, 2007, p. 99).

3.4.2 - As Funções Psicológicas: o processo de Humanização mediado pelas relações sociais com os portadores da Cultura

O desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores encontra-se, diretamente relacionadas, ao desenvolvimento infantil e também com o processo de formação das marcas do humano nas crianças, desde seu nascimento.

Desse modo, a partir das relações estabelecidas entre as crianças e os adultos, os objetos e elementos da cultura humana e sua ação e operação dessas marcas promove, mediante sua zona de desenvolvimento próximo, a aquisição de funções psicológicas que se aprimoram, renovam e sofisticam ao longo da vida.

[...] qualquer função se desenvolve e é reestruturada dentro do processo que a realiza. As sensações, por exemplo, incrementam-se em conexão com o desenvolvimento dos processos de percepção dirigidos por um alvo. É por isso que elas podem ser ativamente cultivadas em uma criança, e seu cultivo não pode, de mais a mais, em virtude disso, consistir em um treinamento simples e mecânico das sensações em exercícios formais (LEONTIEV, 2001, p. 77 apud PASQUALINI, 2006, p. 125).

O cultivo dessas funções nas crianças, não está relacionado ao treinamento, repetição ou mero preenchimento de lacunas em apostilados ou qualquer outro material didático pronto. A intencionalidade da proposta de vivência, os mecanismos mentais utilizados pela criança e o

confronto entre aquilo que a criança tem em sua zona real para a proximal, determina o aperfeiçoamento das funções psíquicas. Sendo assim, o aprimoramento dessas funções está intimamente ligado ao conceito de atividade da criança, ou seja, a ação, operação e nova ação dela diante dos elementos e caracteres culturais.

Não basta colocar a criança em contato com os meios culturais sem intencionalidade. “Essa constatação tem implicações diretas para a organização do trabalho educativo com a criança em geral. [...] Podemos afirmar que não basta expor a criança a estímulos diversos, não basta disponibilizar a ela os objetos da cultura; mais que isso, é preciso organizar sua atividade” (PASQUALINI, 2006, p. 126).

Atenção, percepção, sentimentos, pensamento, imaginação, memória, fala, controle das vontades (conduta), valores, iniciativa, autoimagem positiva e função simbólica da consciência são as aquisições que formam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A aquisição delas está imersa em um complexo processo de aprendizagem que não pretende alcançá-las de forma isolada, mas introduzida num contexto maior de desenvolvimento.

As funções psicológicas se sofisticam em funções superiores, ou seja, superadas mediante ação do parceiro experiente em sua zona de desenvolvimento próximo. Quando se tem ciência disso compreende-se também que “a estrutura da personalidade como um sistema hierárquico complexo de planos e níveis subordinados de reflexo da realidade e de regulação psíquica da atividade do sujeito que funcionam como um todo único presente na solução de tarefas práticas ou mentais, das mais simples às mais complexas” (MELLO, 2007, p. 94).

A cada nova vivência, as funções psíquicas se coordenam e, nesta atividade, se sofisticam de maneira unificada, conjugada, intrínseca. Desse modo, quando se fragmenta esta atividade se comete um erro tremendo e coloca em risco a qualidade da relação que a criança estabelece com os objetos que ela tem disponíveis para experimentar.

Mello (2007) nos faz refletir que a ausência da compreensão a esse enfoque sistêmico induz os adultos docentes a erros e equívocos na prática com as crianças.

As condições pedagógicas ótimas para a realização das possibilidades potenciais dos pequenos para seu desenvolvimento harmônico não se criam por meio de um ensino foçado, antecipado, dirigido a encurtar a infância e a converter antes do tempo a criança em pré-escola e a este em escolar, etc. E, indispensável, ao contrário, o desenvolvimento amplo e o enriquecimento máximo do conteúdo das formas especificamente infantis de atividade lúdica, prática, plástica e também a comunicação das crianças entre si e com os adultos. Sobre sua base deve realizar-se a formação orientada daquelas propriedades e qualidades espirituais cujo surgimento se criam as premissas favoráveis na pequena infância e que constituem o mais valioso da personalidade humana madura (ZAPOZHETS, 1987, p. 247 apud MELLO, 2007, p. 100).

O progresso da construção das funções psicológicas faz delas aquisições elementares para superiores. Estas se desenvolvem mediante as fases do desenvolvimento das crianças e a qualidade

das atividades que elas desenvolvem com o passar do tempo e do convívio com os elementos culturais.

3.4.3 - Periodização: Atividades-Guia das crianças menores de seis anos

Baseando-se nos estudos da Teoria Histórico-Cultural, determinou-se que cada fase de desenvolvimento humano possui uma atividade principal norteadora deste desenvolvimento. Para cada etapa do desenvolvimento, a criança apropria-se das funções psicológicas superiores características de atividades-guia próprias da faixa etária.

É importante salientar que o que se denomina fases do desenvolvimento infantil nada se compara com fatores biológicos ou genéticos. Estas se transcrevem mediante as vivências histórico-sociais dos pequeninos ao longo de sua vida, mediados pela parceria dos adultos mais experientes, ou seja, aqueles portadores da cultura – a fonte das qualidades humanas.

O desenvolvimento da criança, analisado do ponto de vista das relações com o entorno, do ponto de vista da atividade fundamental em cada etapa, está vinculado estreitamente com a história do desenvolvimento da consciência infantil. [...] o próprio processo de desenvolvimento consiste no surgimento de novas formações em cada idade (VIGOTSKI, 1996, p. 338;341 apud MELLO, 2007, p. 96).

Vigotski (1995), Leontiev (1978) e Elkonin (1987), alinhados aos conceitos da Teoria Histórico-Cultural, tratam o desenvolvimento humano como um fenômeno histórico, ou seja, cada período da vida do sujeito é mediado pela cultura e pelas experiências sociais. Segundo eles, esses períodos do desenvolvimento são marcados por uma atividade principal.

O Primeiro Ano de Vida (0 a 1 ano)

O primeiro ano de vida da criança, desde os primeiros instantes após seu nascimento, é marcado por um período de dependência importante da criança em relação aos adultos. Nesta fase, a Comunicação Emocional Direta é a atividade principal e estreita os laços de intimidade e afeto entre a criança e os adultos (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016).

A relação com o adulto surge como fonte de satisfação das necessidades orgânicas básicas da criança, como a alimentação, a segurança, a higiene, a proteção, entre outros. Coloca-se também como agente criador de novas necessidades na criança, pois “impossibilitada, nessa idade, de se comunicar através de palavras, a comunicação acontece pelo olhar e movimento corporal, percebendo emoções do adulto por meio do toque, da fala e do olhar” (MELLO, 2007, p. 96). Nessa fase, o aconchego do colo, os estímulos sonoros com os instrumentos corporais e a própria interação com o meio e o outro, e este inicia o processo de consciência da criança por meio da unidade entre as funções sensoriais e motoras. “Ao final desta idade, as novas formações que modificarão as

relações da criança com seu entorno na primeira infância (próxima fase) serão o andar, a compreensão inicial da linguagem e o despertar da vontade própria” (MELLO, 2007, p.96).

Com o crescimento da criança e com a ampliação de sua interação social, amplia-se seu conhecimento da realidade, e aos poucos, suas Funções Psicológicas Superiores vão surgindo e desenvolvendo-se: memória, atenção dirigida, pensamento e fala, são algumas das funções que surgem em decorrência das vivências da criança em um ambiente social, mediado pela cultura e por seus símbolos.

A Primeira Infância (1 a 3 anos)

O tateamento experimental dos objetos é a atividade-guia da criança entre um e três anos de idade, chamada Atividade objetual manipulatória. Essa atividade envolve, inicialmente, o manuseio e exploração de objetos dos quais a criança tem acesso por meio da oferta dos adultos. No decorrer deste período, há o crescimento do interesse da criança em compreender o significado e objetivo das coisas e do fazer cotidiano dos adultos.

O adulto, ao disponibilizar e utilizar objetos diversos, vocalizando o nome da criança, atribuindo-lhe função e emitindo opiniões a respeito da atividade da criança frente a essa experiência, apresenta a ela o seu significado social, a sua função. Por meio desse ensino (intencional ou não) proporcionado pelo adulto, a criança tem acesso a um rol maior de possibilidades de aprendizagens e essas a fazem avançar em seu desenvolvimento psíquico.

O mundo dos objetos e instrumentos tem inicialmente um interesse imediato – não mediatizado pelo uso social que deles fazem os adultos. A exploração e o tateio de diferentes objetos que tem acesso e as descobertas que realiza nesse tateio movem seu desenvolvimento até próximo dos três anos de idade, pois, por meio dessa experimentação, a criança observa, se concentra, cria modelos de ação que também servem ao seu pensamento, interage com as outras crianças que estão à sua volta, tenta resolver as dúvidas que a manipulação dos objetos gera e, com isso, envia importantes estímulos ao cérebro (MELLO, 2007, p. 96)

No processo de apropriação dos objetos culturais, a criança passa por diferentes momentos: o uso indiscriminado, a reprodução das ações e operações – aprendidas com o adulto por meio da imitação e ensino – e o uso livre (mais perto dos três anos) quando a criança generaliza as ações que já se apropriou, substituindo um objeto por outro (PASQUALINI, 2014).

Na escola, a organização intencional de espaços e materiais é fundamental, de modo a garantir o acesso a uma variedade de objetos (com diferentes texturas, cores, cheiros, formas, sons e materiais), porque na atividade com objetos, a criança descobre as características e propriedades destes, ampliando o conhecimento do mundo ao seu redor. Nesse movimento de descoberta, a criança desenvolve sua percepção e memória, transforma a atenção involuntária, em atenção dirigida a um fim e sua comunicação com o adulto, parceiro mais experiente, a criança acessa a fala,

transformando os sons (balbucios) em palavras e aprendendo novos vocábulos por meio desta comunicação e das novas experiências com os objetos. Mediada pelo ensino dos adultos, a criança desenvolve seu pensamento e inicia um processo de compreensão consciente do seu entorno e deste, passa a ter consciência da realidade ampla.

Idade Pré-Escolar (4 a 6 anos)

À medida que a criança amplia seu olhar ao entorno pelo tato experimental dos mais diversos objetos da cultura humana, a imitação dos adultos em suas relações sociais é o objeto do faz-de-conta passa a constituir como fundamental para seu desenvolvimento das crianças entre os três e seis anos de vida. É o período da pré-escolar, cuja atividade principal deve ser a Brincadeira ou Jogo de Papéis Sociais. Nessa etapa, “o interesse da criança recai no significado social das ações com os objetos, como são utilizados pelos adultos no interior das relações sociais- *fazer o que o adulto faz* é o que caracteriza a atividade-guia deste período [...]” (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016, p.131, grifos das autoras).

Mediante a experiência com a brincadeira de papéis, a criança se apropria do uso social que os adultos dão aos objetos e das relações formais que esses parceiros estabelecem entre si. Assim da brincadeira, a criança pode reproduzir relações de amor - como os cuidados da mãe com o filho - de companheirismo e amizade. Também pode vivenciar situações de conflito entre o bem o mal, o certo e o errado, o real e o imaginário, pois, as condições da brincadeira dependem das vivências concretas da criança.

Dessa forma, a brincadeira de papéis pode significar um momento de aprendizagem riquíssimo, entretanto, se essa atividade for abandonada aos interesses espontâneos das crianças, elas podem reproduzir relações alienadas, já que essas crianças vivem em um contexto marcado essencialmente, pela alienação das relações humanas.

Nessa atividade lúdica são exercidas e cultivadas funções essenciais em processo de desenvolvimento na criança como a memória, a imaginação, o pensamento, a linguagem oral, a atenção e a função simbólica da consciência. Ao se colocar no lugar do outro – em geral o adulto que representa no faz-de-conta – a criança objetiva seu comportamento num nível mais elevado de exigência social. Com isso, exercita e aprende, pouco a pouco, a controlar sua vontade e conduta (MELLO, 2007, p. 97).

Mediante a essa compreensão, a intervenção consciente do professor adquire especial importância. Martins, Abrantes e Facci (2016) refletem sobre a importância da intervenção do professor na brincadeira de papéis e acrescentam que:

Por isso, o desenvolvimento dessa atividade requer ações educativas que promovam seu surgimento, o seu desenvolvimento e direcionamento, ou seja, é preciso intervenção para que o conteúdo desta atividade avance nos processos de relações criança-mundo, como possibilidades humanizadoras. Elkonin (1998) afirma que é preciso *ensinar a criança a brincar* [...] (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016, p. 134, grifos das autoras).

Compreender a brincadeira de papéis como uma atividade que deve ter a intervenção do professor faz com que a escola tenha um olhar diferenciado sobre essa atividade, percebendo-a como fundamental para o desenvolvimento integral da criança, já que por meio da brincadeira a criança se insere no cotidiano dos adultos, sem deixar de ser criança, contudo faz do jogo e da imitação recurso para sofisticar sua conduta, aprimorar suas relações com o mundo e interagir de maneira efetiva com o tudo que a cerca.

Desse sentimento de ter novas razões para ser adulto, no final da idade pré-escolar, tais razões adquirem uma forma concreta: “o desejo de ir à escola e começar a realizar um trabalho social sério e apreciado pela sociedade. Para a criança, esse é o caminho para a idade adulta” (idem, *ibidem*). Isso significa que, ao passar para a idade escolar, outra atividade será a principal- a atividade de estudo [...] (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016, p. 144).

Com essas experiências as crianças, na idade da Educação Infantil, conseguem compreender a dinâmica, regras e contingências da vida em sociedade. Desse modo, o trabalho desenvolvido pelas escolas da infância é primordial, visto que são nessas unidades que as mais ricas vivências podem se concretizar. Portanto o espaço e os professores deem estar preparados para proporcionar as máximas possibilidades de aprendizado e desenvolvimento.

3.5 - Os Eixos Estruturantes das Práticas Pedagógicas: Brincadeiras e Interações

As reflexões acerca dos eixos estruturantes derivam da BNCC (BRASIL, 2017b) que estabelece, também de acordo com as DCNEI (BRASIL, 2010), que “são as brincadeiras e interações, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2017b, p. 37). Uma vez definido que a criança é sujeito histórico e de direitos, entende-se que são a partir das inúmeras interações, brincadeiras e práticas vivenciadas no dia a dia que sua identidade pessoal e coletiva será construída.

O brincar oportuniza as crianças a construção de condições para futuras atividades de trabalho: evoca atenção e concentração, estimula a autoestima e ajuda a desenvolver relações de confiança consigo e com os outros. Colabora para que a criança trabalhe sua relação com o mundo, dividindo espaços e experiências com outras pessoas. Brincadeiras e interações são atividades predominantes no universo infantil e nos diversos contextos sociais da primeira infância, sendo elas, o pilar dos direitos de aprendizagem dos brinquedos.

A partir da brincadeira, a criança constrói sua experiência de se relacionar com o mundo de maneira ativa, vivencia experiências de tomadas de decisões. Em um jogo qualquer, ela pode optar por brincar ou não, o que é característica importante da brincadeira, pois oportuniza o desenvolvimento da autonomia, criatividade e responsabilidade quanto a suas próprias ações. A importância do brincar para o desenvolvimento infantil reside no fato de

esta atividade contribuir para a mudança na relação da criança com os objetos, pois estes perdem sua força determinante na brincadeira. (QUEIROZ, 2006, p. 170).

Durante a brincadeira a criança se expressa e se comunica, experimenta e relaciona-se com objetos e pessoas a sua volta em trocas afetivas e lúdicas, na construção do seu conhecimento e seu desenvolvimento global. Nesse contexto, os pequenos aprendem de forma ativa, constante, e os adultos, parceiros experientes e responsáveis pela oferta de objetos para serem explorados no processo de brincar, se abastecem de novas intenções para propor brincadeiras futuras.

Por meio da criação dessas situações, pela organização dos espaços e momentos que os adultos oportunizam vivências às crianças, numa promoção de autodescoberta de si, do outro e do mundo, conhecendo-se, socializando e expressando-se por meio do brincar. É o momento de, mediante a observação da ação da criança (brincar) na exploração do objeto (brinquedo), o professor refinar o seu olhar no sentido de enriquecer o momento da brincadeira, desafiar a criança a fazer algo que ela ainda não seja capaz de fazer sozinha e, também, apresentar novas funções a um objeto para a criança.

Na brincadeira, a criança pode dar outros sentidos aos objetos e jogos, seja a partir de sua própria ação ou imaginação, seja na trama de relações que estabelece com os amigos com os quais produz novos sentidos e os compartilha. A brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados. Em situações dela bem pequena, bastante estimulada, é possível observar que rompe com a relação de subordinação ao objeto, atribuindo-lhe um novo significado, o que expressa seu caráter ativo, no curso de seu próprio desenvolvimento. (QUEIROZ, 2006, p. 172).

A partir da brincadeira a criança, ludicamente, trabalha o desenvolvimento de sua coordenação motora e de sua oralidade, de forma espontânea e gradual. Desenvolve-se adquirindo elementos para a conviver em sociedade, como harmonia entre pares, bom convívio social e ainda potencializa o aprendizado por meio de novas construções e elaborações culturais.

3.6 - O cuidar e o educar na Educação

Questões referentes ao Cuidar e o Educar no trato com os professores parecem ser algo claro e conhecido por todos. Teoricamente, mas também na prática, talvez às coisas precisem ser esclarecidas e este documento tem o caráter de pontuar, para além das questões curriculares específicas, a responsabilidade dos professores no processo de construção e aquisição da autonomia pelas crianças.

A tríade Escola – Criança – Família é o objetivo de reflexão nessa etapa do documento, visto que os aspectos referentes ao trabalho com o cuidado das crianças na idade da Educação Infantil é tarefa das duas instituições: escola e família.

Na escola, os aspectos referentes aos cuidados com as crianças, outrora concebidos mediante o olhar assistencialista dá espaço para algo maior, que contempla não apenas as atividades de cuidado em si, mas visa o pleno desenvolvimento da autonomia do sujeito.

Para corroborar a legislação existente, a Base Nacional Curricular Comum – BNCC – (BRASIL, 2017b) aborda essa condição do Cuidar e do Educar como elementos indissociáveis à prática educativa promovida pelas instituições escolares. Rotinas rígidas, que privilegiam apenas os cuidados físicos e colocam a ação da criança sempre dependente do adulto, geram longos tempos de espera, evidenciando o desrespeito à singularidade da criança e suas possibilidades de autonomia, aprendizado e desenvolvimento. As ações de cuidado formam uma unidade com as ações de educação e se referem à garantia dos direitos fundamentais das crianças de qualquer idade, conforme preconizam Campos e Rosemberg (2019). O desenvolvimento e a aquisição da autonomia por parte das crianças é conteúdo a ser ensinado pelos professores, seus parceiros mais experientes. Isso desde o atendimento aos bebês (que são totalmente dependentes do adulto no que diz respeito ao cuidar e ao educar), as crianças bem pequenas (que progressivamente vão desenvolvendo sua autonomia) e também as crianças pequenas (que apesar de crescidas, podem precisar do apoio do adulto, no sentido de refinar o domínio e completo controle de sua autonomia). Quando o direito ao brincar passou a ser da criança, o olhar sobre aquilo que se faz na escola precisou ser resignificado.

Conforme já foi discutido acerca do processo de desenvolvimento infantil, de modo especial no que tange à periodização, no primeiro ano de vida (período que a dependência da criança em relação ao adulto é total), a Comunicação Emocional é a primeira forma de entrada do conhecimento para as crianças. Sendo assim, o trabalho referente aos cuidados nessa faixa etária deve estar completamente permeado por afeto, intimidade e carinho.

Algumas questões são inegociáveis quando aspectos do cuidar e do educar estão sendo analisadas. Quando uma criança, que não tem autonomia para resolver uma situação sozinha, seja alimentação, higiene ou qualquer outra, essa é uma situação urgente e deve ser resolvida pelo professor.

O Cuidar e o Educar, conforme a BNCC, é entendido como algo:

[...] indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-las em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo das experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2017b, p. 36).

Como é indissociável ao processo educativo, a ninguém pode ser atribuída a esta incumbência, senão ao professor. Nas escolas de Marília contamos também com os auxiliares de

desenvolvimento escolar, servidores que colaboram com o cuidar. A presença desses servidores nas escolas é vital, visto que sem eles a rotina de trabalho do professor ficaria muito complicada. Contudo, quando os docentes e gestores não têm entendimento acerca do trabalho pedagógico que a rotina dos cuidados elementares tem no desenvolvimento infantil, não é incomum que haja a inversão desta responsabilidade. O Cuidar e o Educar podem ser colocados numa posição “menor”, sendo apenas realizada por um servidor, que não o professor.

O olhar humanizador para essa atividade só pode ser exigida aos professores, visto que eles são os conhecedores do processo do desenvolvimento infantil, que este processo passa, necessariamente, para a construção efetiva da autonomia da criança.

Sendo assim, é importante considerar que cabe aos docentes garantir que o trabalho com o Cuidar e o Educar seja efetivamente trabalho, inclusivo como conteúdo curricular. Esse processo humaniza, desenvolve e emancipa a criança da condição de ser dependente para um sujeito emancipado e autônomo.

3.7 - O lugar ocupado pela criança no processo de aprendizagem

A teoria Histórico-Cultural, mediante seus postulados, nos faz entender que o lugar que os pequenos ocupam nas práticas educativas não se concentra no de fazer dela o centro do mundo, mas de alocar a criança no mundo.

Apesar do termo “lugar” parecer ser algo estanque, localizado, no enfoque que se pretende ter nesse documento é de levar o entendimento de educadores e demais interessados no trabalho desenvolvido nas escolas de Educação do município de Marília a compreensão do papel que as crianças devem desempenhar no seu processo de escolarização nos primeiros anos de vida. Para sua defesa, nos utilizaremos, dentre outros conceitos da teoria, o da “criança sujeito do seu processo e desenvolvimento e escolarização”.

Para se compreender essa situação é necessário também entender dois conceitos fundamentais: o de Atividade (Leontiev) e Trabalho (Freinet).

Na escola, o professor, conhecedor do período do desenvolvimento que a criança se encontra (se no primeiro ano de vida, primeira infância ou idade pré-escolar) vai, por meio do seu planejamento, propor situações e vivências que impulsionem o desenvolvimento das funções psíquicas nas crianças.

Como bem colocado, o professor propõe vivências, mas não é incomum escutar docentes e mesmo coordenadores do trabalho pedagógico da escola usarem o termo “atividade” para aquilo que se pretende que as crianças realizem na escola.

Atividade, para Leontiev (2001) é a ação das crianças sobre os objetos ou elementos da cultura que atingem seu psiquismo, e estabelecem “relações entre a consciência, a linguagem e a atividade prática” (PASQUALINI, 2006, p. 113).

Sendo assim, a vivência isolada proposta pelo professor é uma tarefa, ou seja, algo a ser cumprido. Para que seja atividade, ela precisa ser constituída nas condições concretas da vida, isto é, quando desperta na criança o desejo e desenvolvê-la, quando o motivo em executar uma proposta específica é maior do que não fazer.

Só com este modo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui. Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel do condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência (LEONTIEV, 2011, p. 36 apud PASQUALINI, 2009, p. 119).

Para que a atividade da criança nas práticas pedagógicas se efetive, ou seja, atinja a Zona de Desenvolvimento Proximal e colabore para a formação das Funções Psíquicas, elas não podem estar reféns de conteúdos escolásticos de demanda de realização dos adultos. Muito anterior a isto, as propostas de trabalho e atividade devem aparecer como fruto na vida social cotidiana. Cada criança participa em sua máxima complexidade, mediadas pela parceria de um adulto ou por outra criança mais experiente. Assim entram no tateio experimental, no jogo da imitação e papéis e assumem, progressivamente, sua participação plena nas propostas pedagógicas.

As conversas darão vida e sentido às atividades. As inferências diante do que se experimenta, a oferta de novos elementos e a observação persistente do professor garante a construção da cultura mediante o trabalho. A comunicação, estabelecida nesta prática, se efetiva primeiramente no modo emocional, por meio de toque e gestos que carregam significados importantes na relação do adulto com a criança. Com a prática desse trabalho, os vocábulos vão surgindo, as propostas vão se sofisticando e o desenvolvimento torna-se pleno e presente nesta experiência efetiva da vida humana.

3.8 - O lugar ocupado pelo professor em uma proposta promotora do desenvolvimento

Refletir acerca do lugar que o professor ocupa nas propostas promotoras de desenvolvimento é necessário ter em mente todos os conceitos que permeiam o processo e que convergem para o entendimento do que é a Educação Infantil e o que ela traz consigo sobre as experimentações e vivências infantis.

Essa reflexão tem o objetivo de trazer o lugar do professor ao campo das ideias na perspectiva histórico-cultural com foco numa teoria que respeite a criança em suas especificidades,

o tempo da infância e principalmente, que tenha o viés humanista. É importante, no papel de adulto e, por consequência, o parceiro mais experiente, que o docente evite observar a primeira infância como educação preparatória para o mercado de trabalho ou em um plano onde os conteúdos curriculares sejam estanques, uma vez que o caráter competitivo, onde se vislumbra o sucesso de modo isolado e com ênfase nas demandas do mercado, desconsidera as relações que precisam ser estabelecidas entre ele e a criança, a cultura e as mediações num currículo vivo, real e pulsante.

Como mencionado, os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, em que as relações e interações são eixos estruturantes para o desenvolvimento, é possível afirmar que a vida é lugar de aprendizagem.

Durante a elaboração desse documento, foi bastante abordado o processo do desenvolvimento infantil vinculado ao processo de humanização das crianças e que esse passa pelo trabalho da Educação. Na escola, os professores são os responsáveis pelo conhecimento e entendimento de como se operacionaliza a formação das marcas do humano nas crianças. Contudo, se:

[...] O desenvolvimento humano, [...] envolve um processo completo que tem uma lógica interna de condicionamento mútuo, de conexão recíproca de momentos singulares de unidade e luta dos contrários. [...] o desenvolvimento é luta de contrários e apenas essa concepção permite realmente a investigação dialética do desenvolvimento infantil (MELLO, 2015, p.04).

O professor é o mediador dos conflitos, aquele que sofisticava os processos de tateamento dos objetos, que observa as crianças durante os jogos e, mediante seu olhar observador e atento, faz explicações, nomeia os elementos, apresenta novas ideias, explora as hipóteses levantadas pelas crianças e enriquece o processo da brincadeira de modo geral.

Para tanto, os educadores precisam conhecer a importância dos saberes que advêm de formas diferentes e em contextos distintos. Estas questões são indicadas no currículo, ou seja, dos objetos do conhecimento que pulsam do cotidiano do seu trabalho e são essenciais para o desenvolvimento da criança na própria instituição.

Tirar do professor o controle docente e fazer dele um parceiro nas construções são atitudes que chocam os profissionais conservadores do magistério, e mesmo a sociedade que vive numa busca incessante de correr, antecipar, treinar e dar competências ao sujeito que está na escola, mesmo ainda em tenra idade. A transmissão dos saberes dá lugar para construções coletivas, vivas e protagonizadas pelas crianças. Há lugar de comunhão entre o saber formalizado com os que as crianças trazem de suas vivências cotidianas. Assim, vê-se a necessidade de colocar no mesmo patamar de igualdade todos os saberes, buscando não hierarquizá-los. "Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes" (FREIRE, 1987, p. 68).

Observa-se que as características dessa pedagogia cooperativa, autoral e que coloca o professor como intelectual, conduz a um fazer pedagógico descentrado do adulto – professor - e que todos os envolvidos são construtores da própria aprendizagem onde as interações assumem o lugar de destaque. Dessa forma, não existe a menor possibilidade de uma completa definição antecipada da práxis, tendo em vista que ensinar e aprender são ações que estão conectadas e devem portanto, estar contextualizadas no cotidiano das escolas.

É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (FREIRE, 2013, p.28).

Mesmo que isso seja objeto de conhecimento, a realidade nos aponta para uma prática contrária na grande maioria das instituições de educação em geral, especialmente quando o assunto é a criança e o seu potencial. É muito comum observar comportamentos que subestimam as potencialidades infantis e o aprendizado de algo novo todos os dias.

Celestin Freinet (1985), grande educador, libertário e progressista, vislumbrou em sua prática algo que contraria a visão limitada sobre os educandos e defendeu enfaticamente a ideia sobre o fazer colaborativo, participativo e de total protagonismo dos pequenos. “Não preparamos homens que aceitarão passivamente um conteúdo, mas cidadãos que, amanhã, saberão enfrentar a vida com eficiência e heroísmo e poderão exigir que corra para dentro do tanque d’água clara e pura da verdade”. (FREINET, 1985, p.18)

Freinet defendeu que a criança deve plantar a curiosidade e colher por conta própria, mediadas pela própria experiência e que muitas vezes, os educadores tentam facilitar os conteúdos, sem considerar as dúvidas e questionamentos que a criança tem, e os descartam. A criança quer colher, conhecer a origem, não somente se satisfazer com o que está dado.

Nesse contexto, o papel do professor é de extrema importância tendo em vista que é ele o responsável em propor as maiores ou menores possibilidades no que diz respeito às interações entre elas e o seu meio social. Deve buscar ter total consciência de que é o parceiro mais experiente e mediador do conhecimento e é com ele que as mesmas elaboram suas concepções sobre o mundo, constroem e ampliam conhecimentos, e por fim, constituem-se como sujeitos.

3.9 - O lugar da cultura no desenvolvimento humano

Pensar o ser humano em seu contexto sociocultural e histórico é imprescindível para os que decidem compreender a sociedade e suas relações com cada indivíduo a partir da Teoria Histórico-cultural.

Para essa abordagem teórica, cultura, sociedade e sujeito são sistemas complexos e dinâmicos que se inter-relacionam e provocam-se mudanças mútuas em um processo dialético constante. Cada indivíduo nasce e cresce em um mundo povoado por outros seres humanos portadores da cultura constituída, no processo de apropriação da cultura social, o ser humano a modifica e a ressignifica, dando à cultura novas propriedades.

Nesse contexto de apropriação e ressignificação da cultura deve destacar-se o que se define por cultura no contexto da Educação e das práticas pedagógicas e do papel mediador nos processos de formação dos conhecimentos e no desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores de cada sujeito.

Cultura, na perspectiva Histórico-Cultural é tudo que a humanidade produziu ao longo do tempo: objetos, instrumentos, costumes, idiomas, tradições, mobiliários, vestimentas, monumentos, obras, enfim, aquilo que é produção humana é considerado cultura (MELLO, 2015). Os adultos, na mesma ótica, são os portadores da cultura, pois estes dominam, transmitem, sofisticam e reformulam todas as qualidades humanas produzidas ao longo da História.

Na Educação, de modo especial procedimentos de ensino nos que envolvem as crianças em idade de Educação Infantil, a cultura é fonte inesgotável de aprendizado e humanização das crianças pequenas.

Compreendemos que o processo de humanização constitui-se a partir do processo de educação, uma vez que a educação é propulsora da apropriação das capacidades típicas que torna cada homem e mulher, humanizados. Redimensiona-se, assim, o lugar dos processos educativos na formação das marcas humanas nas pessoas, bem como o entendimento acerca da carga genética que cada indivíduo traz ao nascer na constituição de homem. A escola da infância desempenha, pois, um papel único na formação da humanidade das crianças, ao organizar situações, tempos, espaços, atividades, materiais e metodologias capazes de impulsionar as aprendizagens motivadoras de seu desenvolvimento cultural. Do ponto de vista histórico-cultural, essas aprendizagens acontecem em lugar constituído e planejado para o acesso aos conhecimentos culturalmente elaborados, os quais provocam a apropriação e o uso de novas formas de pensamento, comportamento e relação com o mundo. Nesse espaço, o professor assume o papel social de criar situações de interação das crianças com pessoas e objetos da cultura para promoção intencional de aprendizagens motivadoras de humanização (CASTRO; LIMA, 2011, p. 128).

A aprendizagem e o desenvolvimento realizam-se na interação entre os sujeitos, preferencialmente entre o aprendiz (a criança) e o sujeito mais experiente (adulto). Por meio do diálogo e do exemplo prático da utilização de signos e ferramentas (materiais e imateriais), o adulto transmite à criança conhecimentos historicamente por inúmeras gerações, inserindo-a em um mundo de cultura e dando-lhe condições de adquirir a capacidade de operar com esses signos e instrumentos.

Compreendemos, a partir dos estudos da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, que cada ser humano passa por um contínuo processo de humanização durante sua existência. Ser humano é uma possibilidade que depende das vivências que experimentamos ao longo de nossas vidas, não

nos é dado geneticamente, nem depende apenas da “maturação” natural de cada organismo humano (VYGOTSKI, 1995; LEONTIEV,1978).

Pessoas mais experientes introduzem as crianças e os jovens no mundo de relações materiais e sociais, formando, nesse processo, a própria individualidade humana, a partir da apropriação de riquezas sociais mediante a atividade da pessoa. Nesse sentido, as gerações adultas – pais, professores e mesmo crianças e jovens mais experientes – tornam-se mediadoras nas relações da criança diante da realidade material e intelectual (CASTRO: LIMA, 2012, p. 131).

Assim, é por meio das vivências, daquilo que a criança experimenta ao longo de sua vida que ela vai formando sua inteligência e personalidade, vai tornando-se uma pessoa com maiores ou menores possibilidades de se desenvolver como um ser humano pleno e completo. Quanto maior o acesso à cultura material (objetos, obras de arte, instrumentos, entre outros) e não material (linguagens, conhecimentos, música, literatura e demais), maiores são as possibilidades que esta criança desenvolva-se integralmente em todas suas potencialidades humanas.

É necessária a compreensão do valor da educação e o valor como educadores como portadores desta fonte inesgotável das qualidades humanas que é a cultura. A educação move o desenvolvimento, isto é, favorece a formação da inteligência e influencia a personalidade de cada criança.

Desse modo, a escola, como lugar onde a cultura humana se apresenta na sua forma mais erudita, complexa e elaborada, torna-se espaço fundamental para que a criança possa se apropriar desta cultura e, como consequência disso se humanizar. Passam pela escola os momentos mais ricos e sofisticados de contato com a cultura mais elaborada, com as obras de arte, com a música, com a retórica bela. A cultura humana é vasta em elementos para se aprender e responsável pelo alcance das funções psíquicas.

Por meio das vivências oferecidas pela escola oferta-se o acesso ao saberes historicamente acumulados e sistematizados às novas gerações. Esses conhecimentos, organizados nos currículos escolares, são imprescindíveis para o desenvolvimento, ressignificação dos dias atuais e construção de um futuro mais justo e verdadeiramente humano.

3.10 - Implicações Pedagógicas da Pedagogia Freinet no desenvolvimento do Trabalho Docente

Celestin Baptistin Freinet (1896-1966), estudioso do desenvolvimento da infância e reacionário ao modelo tradicional de escolarização, é o autor que prevê a escola como um espaço com “ausência de regras, castigos e de autoridade do professor” (BARROS; SILVA; RAIZER, 2017, p. 52). Ele postula que a escolarização nas instituições de Educação Infantil deve prevalecer as propostas de vivências lúdicas de livre expressão e cooperativas, na intenção de formar sujeitos

autônomos e participativos, requisitos fundamentais para o processo de escolarização do Ensino Fundamental.

Sua militância em defesa da educação o direcionava para diversos movimentos em que se incluem a dedicação e organização da solidez de uma pedagogia da infantil, voltada para a atualidade social e política no sentido da história, e que deveria caminhar ao próprio sentido da vida (BARROS, SILVA, RAIZER, 2017, p. 52).

Para ele, as crianças precisam ser “sujeitos” em suas aprendizagens, de modo a experimentar aquilo que desejam aprender por meio do tateamento experimental e de outras possibilidades de exploração de objetos que façam com que estabeleçam contato com a cultura humana.

O trabalho autônomo da criança é premissa de Freinet, pois sua proposta pedagógica “não se fixa em regras ortodoxas e rígidas, mas está calcada em princípios básicos que norteiam o ensinar e o aprender, e as relações que a criança estabelece com o conhecimento” (BARROS; SILVA; RAIZER, 2017, p. 54). Assim, a vida torna-se espaço para o aprendizado e para o desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança.

A **experimentação**, sempre que isso for possível, que pode ser tanto observação, comparação, controle, quanto prova, pelo material escolar, dos problemas que a mente se formula e das leis que ela supõe ou imagina. A **criação**, que, partindo do real, dos conhecimentos instintivos ou formais gerados pela experimentação consciente ou inconsciente, se alça, com a ajuda da imaginação, a uma concepção ideal do devir a que ela serve. Enfim, contemplando-as, apoiando-as e reforçando-as, a **documentação** – a busca da informação desejada e diferentes fontes – que é como uma tomada de consciência da experiência realizada, no tempo e no espaço, por outros homens, outras raças, outras gerações (BARROS; SILVA; RAIZER, 2017, p. 56).

A experimentação leva ao trabalho que, por meio da livre expressão da brincadeira promove oportunidades de criação que, depois de sistematizadas e observadas, serão documentadas em formas de vários tipos de registros que serão detalhados no momento que tratarmos propriamente das técnicas freinetianas. Elas são oportunidades efetivas do professor conseguir fazer com que suas crianças entrem no processo de atividade.

3.10.1 - As Técnicas

A Pedagogia Freinet é composta por um conjunto de técnicas que se complementam que vão desde a proposta da atividade em si, acompanhamento, registro e avaliação e concretizam-se em ações colaborativas entre: as crianças, os adultos mais experientes e o meio ao qual estão inseridos todos esses sujeitos da aprendizagem.

- **Cooperativa na escola:** A cooperativa escolar é a essência da pedagogia Freinet. Ela é a forma

de organização da classe em que todos têm voz e voto. A organização do trabalho parte de um contrato estabelecido entre o professor e os alunos, onde se definem os objetivos, os princípios e os meios pelos quais o grupo perseguirá suas metas. A participação de todos deve ser estimulada pelo professor.

- **Imprensa Escolar:** Freinet propõe a organização de uma tipografia na escola. Ela deve ser utilizada e manuseada pelos alunos para imprimir seus textos, permitindo assim que os enviem a outras escolas, a seus pais e aos demais membros da comunidade, de modo a divulgar seu trabalho ou propagar uma ideia. A produção de um material impresso valoriza o registro do pensamento da criança, quando ela tem a oportunidade de ver o que foi falado e pensado num texto escrito.
- **Jornal de Parede:** “Deve ser realizado cumprindo todo o processo que o envolve” (BARROS; SILVA; RAIZER, 2007, p. 55). Isso porque é um instrumento da Pedagogia Freinet muito rico, que favorece momentos de comunicação entre a criança, o grupo e a professora acerca de quatro assuntos. Pode ser confeccionado em tecido, papel ou qualquer outro material, desde que contenha quatro compartimentos que caibam os papéis com os seguintes temas: Primeiro as críticas, onde no compartimento deve estar escrito “Eu critico”; segundo as propostas, onde no compartimento deve estar escrito “Eu proponho”; terceiro assunto são as curiosidades a serem investigadas, onde deve estar escrito “Eu quero saber”; o quarto e último são as felicitações, onde no compartimento deve estar escrito “Eu felicito”.
- **Roda de Conversa:** É um momento muito rico, que deve abrir o dia de trabalho do professor, pois na perspectiva freinetiana, esta técnica pretende desenvolver a livre expressão infantil: as crianças falam espontaneamente sobre as novidades de sua casa e família, interagem na conversa dos amigos, e expõe sua opinião sobre outros assuntos que surgirem.
- **Correspondência Interescolar:** Como o nome já diz, a correspondência interescolar consiste na troca de correspondência entre turmas da mesma escola, de outra escola, ou ainda com outras instâncias. Inclui, além dos textos e desenhos produzidos pelas crianças, informações sobre a cidade e/ou o bairro em que moram, fitas gravadas, presentes feitos por elas ou pela família, comidas típicas e muitas outras coisas que sejam do interesse das crianças trocar, ou para mostrar a seus correspondentes como é a vida em sua comunidade.
- **Livro da Vida:** É o documento onde se faz os registros dos acontecimentos mais importantes da turma. Neles, as crianças colocam desenhos, textos, embalagens, recortes, notícias,

fotografias e outros elementos que o façam registrar os fatos vivenciados pela criança em seu cotidiano na escola. É um elemento muito marcante aos pequeninos e consultado com frequência por eles. “Esse registro vai-se constituindo ao longo do ano como um diário de classe ilustrado [...], os quais passam a fazer parte da memória do grupo” (BARROS; SILVA; RAIZER, 2017, p. 56).

- **Fichário Escolar:** O fichário escolar preenche o espaço normalmente ocupado pelos livros didáticos ou manuais escolares. É composto por fichas de assuntos específicos que são elaboradas pelos próprios alunos. A ideia central é de que estes fichários apresentarão as questões em uma forma mais próxima da realidade das crianças. As fichas apresentam sempre uma sugestão vivência e propõem diversas formas para a utilização de algum material. Estas fichas são reunidas, classificadas por assunto e publicadas para uso em sala. Os fichários adquiridos por cada escola são ampliados com as experiências ali desenvolvidas por seus alunos.
- **Álbum da turma:** Segundo Barros, Silva e Raizer (2017, p. 56), “o álbum da turma configura-se como uma coletânea de materiais elaborados pelas crianças sobre um determinado assunto que lhes desperte o interesse”. Essa coletânea é derivada dos estudos e investigações feitas pelas crianças que, ao serem analisadas e definidas em cooperativa, são guardadas no álbum como recordação.
- **Aulas-passeio:** As aulas-passeio surgiram da necessidade de aproximar o trabalho em sala da vida real das crianças. Momentos ao ar livre, onde as crianças podem verificar de perto os objetos da cultura e elementos da natureza que compõem os conteúdos curriculares é a proposta de Freinet para a aula passeio.
- **Os cantos de trabalhos:** É a proposta do autor onde um espaço da escola é dividido em cantos de trabalho para propostas específicas. Os cantos comportam apenas algumas propostas, outros podem variar, mas todos eles não definidos o número de alunos. A escolha do canto fica a critério da criança. Cada canto é planejado e organizado pelo adulto de modo que os materiais necessários fiquem organizados e ao alcance das crianças.
- **Texto livre:** Todo o trabalho de registro de histórias, notícias ou mesmo ideias das crianças começa sempre nos textos livres. Estes são textos efetivamente livres, na forma e no tema. São expressão do desejo e da curiosidade da criança ao mesmo tempo em que explicitam os temas que elas elegem como importantes. Nele são considerados os elementos do currículo emergente

e das demandas de conhecimento que as crianças trazem. Sua produção parte da vontade do estudante e se dá no instante em que esta vontade se manifesta e não em alguma aula ou momento previamente escolhido para isso.

Partindo do trabalho com as técnicas, Freinet propõe um código de educação, definido a partir do que ele considera como “Invariantes Pedagógicas”. São trinta e dois pontos de reflexão que contemplam aspectos inegociáveis do trabalho do professor com crianças. São elas:

1. A criança é da mesma natureza que o adulto.
2. Ser maior não significa necessariamente estar acima dos outros.
3. O comportamento escolar de uma criança depende do seu estado fisiológico, orgânico e constitucional.
4. A criança e o adulto não gostam de imposições autoritárias.
5. A criança e o adulto não gostam de uma disciplina rígida, quando isto significa obedecer passivamente uma ordem externa.
6. Ninguém gosta de fazer determinado trabalho por coerção, mesmo que, em particular, ele não o desagrade. Toda atitude imposta é paralisante.
7. Todos gostam de escolher o seu trabalho mesmo que essa escolha não seja a mais vantajosa.
8. Ninguém gosta de trabalhar sem objetivo, atuar como máquina, sujeitando-se a rotinas nas quais não participa.
9. É fundamental a motivação para o trabalho.
10. É preciso abolir a escolástica.
- 10- a. Todos querem ser bem-sucedidos. O fracasso inibe, destrói o ânimo e o entusiasmo.
- 10- b. Não é o jogo que é natural na criança, mas sim o trabalho.
11. Não são a observação, a explicação e a demonstração - processos essenciais da escola - as únicas vias normais de aquisição de conhecimento, mas a experiência tateante, que é uma conduta natural e universal.
12. A memória, tão preconizada pela escola, não é válida, nem preciosa, a não ser quando está integrada no tateamento experimental, onde se encontra verdadeiramente a serviço da vida.
13. As aquisições não são obtidas pelo estudo de regras e leis, como às vezes se crê, mas sim pela experiência. Estudar primeiro as regras e leis é colocar o carro na frente dos bois.
14. A inteligência não é uma faculdade específica, que funciona como um circuito fechado, independente dos demais elementos vitais do indivíduo, como ensina a escolástica.
15. A escola cultiva apenas uma forma abstrata de inteligência, que atua fora da realidade fica fixada na memória por meio de palavras e ideias.
16. A criança não gosta de receber lições autoritárias.
17. A criança não se cansa de um trabalho funcional, ou seja, que atende aos rumos de sua vida.
18. A criança e o adulto não gostam de ser controlados e receber sanções. Isso caracteriza uma ofensa à dignidade humana, sobretudo se exercida publicamente.
19. As notas e classificações constituem sempre um erro.
20. Fale o menos possível.
21. A criança não gosta de sujeitar-se a um trabalho em rebanho. Ela prefere o trabalho individual ou de equipe numa comunidade cooperativa.
22. A ordem e a disciplina são necessárias na aula.
23. Os castigos são sempre um erro. São humilhantes, não conduzem ao fim desejado e não passam de paliativo.
24. A nova vida da escola supõe a cooperação escolar, isto é, a gestão da vida pelo trabalho escolar pelos que a praticam, incluindo o educador.
25. A sobrecarga das classes constitui sempre um erro pedagógico.
26. A concepção atual das grandes escolas conduz professores e alunos ao anonimato, o que é sempre um erro e cria barreiras.
27. A democracia de amanhã prepara-se pela democracia na escola. Um regime autoritário na escola não seria capaz de formar cidadãos democratas.
28. Uma das primeiras condições da renovação da escola é o respeito à criança e, por sua vez, a criança ter respeito aos seus professores; só assim é possível educar dentro da dignidade.

29. A reação social e política, que manifesta uma reação pedagógica, é uma oposição com o qual temos que contar, sem que se possa evitá-la ou modificá-la.
30. É preciso ter esperança otimista na vida (SAMPAIO, 1989, p. 81-99).

Esses aspectos vêm concluir a reflexão exposta no documento, uma vez que se mostra como profundamente intrínseca ao processo de humanização e desenvolvimento das crianças nas escolas de Educação Infantil de Marília.

4



DIREITOS DE APRENDIZAGEM

FOTO: EMEI RAIOS DE SOL

A Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica com atendimento de caráter educacional com comportamento sério e comprometido com a infância por parte de todos os envolvidos: profissionais da educação, família e comunidade.

O direito à educação faz parte dos direitos sociais, que têm como inspiração o valor da igualdade entre as pessoas. No Brasil este direito foi reconhecido na Constituição Federal (BRASIL, 1998), antes disso o Estado não tinha a obrigação formal de garantir a educação de qualidade a todos os brasileiros, já que o ensino público era tratado de maneira assistencialista.

É possível perceber a Educação Infantil como um direito da criança, já que esta criança é prioridade na garantia dos direitos sociais que foram contemplados no Artigo 227 da Constituição Brasileira, sendo parte essencial daquilo que o Estado deve garantir a seus indivíduos (BRASIL, 1998). A educação ocupa lugar de destaque no rol dos direitos humanos por ser essencial e indispensável para o exercício da cidadania.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) considera a criança como sujeito de direitos, inserindo-as no mundo dos Direitos Humanos ao reconhecê-las como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento e garantindo-lhes seus direitos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013 (BRASIL, 2013) vem reforçar a luta da sociedade civil em busca de uma educação de qualidade para a infância, definindo a finalidade do atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade e trazendo em seu artigo 29 a importância do desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social de maneira a complementar a ação da família, garantindo o direito à escola com o objetivo de enriquecer as experiências infantis e o desenvolvimento total da criança, aliando e educar e o cuidar.

A criação do documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) representa um avanço no modo de ver e pensar o atendimento das instituições de Educação Infantil. Este documento traz reflexões que devem ser consideradas por todos os envolvidos com a educação de maneira a garantir um atendimento de qualidade nas escolas, tendo sempre a preocupação na relação entre o cuidado e a educação. Além do mais, ele mostra aos gestores, professores e outros profissionais envolvidos na educação das crianças, aspectos da realidade das instituições e que merecem uma atenção especial no sentido de garantir os direitos das crianças atrelados a uma educação de qualidade que deve ser oferecida a elas.

Nossas crianças têm direito à brincadeira;
Nossas crianças têm direito à atenção individual;
Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante;
Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza;
Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia;
Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão;
Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos;

Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade;
Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche;
Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.
(CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 13)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009c; 2010) colocam esta etapa como única na vida da criança e que deve ser planejada e estruturada, oferecendo condições para que o direito da criança em viver suas máximas potencialidades, em crescer, se desenvolver, realizar-se enquanto ser humano aconteça. Além do mais, reforçam a questão da criança como sujeito de direitos e alvo das políticas públicas ao definirem criança com potencial capaz de ser partícipe e protagonista de suas ações, produto e produtora da cultura.

Ainda de acordo com as DCNEI (BRASIL, 2009c; 2010) as interações e a brincadeira ocupam lugar privilegiado na proposta curricular da Educação Infantil, considerados eixos estruturantes das práticas pedagógicas. Por meio das brincadeiras é que a criança se humaniza, conhece o mundo e estabelece relações com ele, constrói conhecimentos e adquire novas informações, permitindo – portanto – o exercício contínuo do aprender. É necessário que o profissional da educação defenda o direito de brincar da criança pequena, já que brincar não é mero instrumento didático-pedagógico, mas ação que favorece a descoberta e tem um fim em si mesma, superando a concepção de que brincar não é coisa séria e necessária.

Quando enxergamos o brincar como atividade fundamental para o desenvolvimento integral da criança, garantimos o direito dela ser e viver intensamente a infância, pois é no brincar que a criança flui sua liberdade de criação, pois as brincadeiras são a prova evidente e constante da capacidade criadora. Kishimoto afirma que as brincadeiras propiciam a socialização na medida em que:

Permitem a apropriação da cultura infantil necessária para que cada um possa se incorporar a um determinado segmento social. A apropriação da cultura é o mecanismo pelo qual a criança seleciona elementos dessa cultura, de imagens traduzindo o universo ambiental.
(KISHIMOTO, 2003, p.56)

O desenvolvimento da criança é marcado pela experimentação. Antes de tudo é necessário que a criança vivencie e experimente os conceitos a partir das interações que faz com os objetos, com os outros e consigo mesma. Valorizar a experiência nos processos de ensino e aprendizagem é extremamente importante quando pensamos no desenvolvimento integral da criança. A Base Nacional Comum Curricular evidencia a importância da experimentação para o desenvolvimento da criança a partir de um arranjo curricular organizado por campos de experiência. Conforme Giuriatti (2018),

[...] sendo sujeitos com direitos, e considerando que, para a criança, direito é aquilo que ela pode fazer, logo fica subentendido, pelo viés da lei e na perspectiva teórica, que ela tem direitos a viver experiências individuais e coletivas promotoras de criatividade, inventividade, imaginação e fantasia, onde os processos investigativos possibilitem a

exploração e manifestação das teorias que elas trazem consigo e constroem na relação com os outros, em seus gestos de generosidade, permeados pela ação brincante da criança. (GIURIATTI, 2018, p.78)

A BNCC da Educação Infantil (BRASIL, 2017b) traz seis direitos de aprendizagem: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. É preciso que professores e professoras os tenham sempre em mente para contemplá-los através de práticas educativas intencionais, a fim de garantir que as experiências propostas estejam de acordo com os aspectos que são considerados fundamentais nesse processo.

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento trazem ações iniciais que se destacam na BNCC a fim de pensar o currículo da Educação Infantil e asseguram as condições para que as crianças possam aprender em situações nas quais desenvolvam “um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.” (BRASIL, 2017b, p.37).

Os direitos não acontecem por si, eles se efetivam pela materialização de uma ação, sendo necessário oportunizá-los para que as crianças possam usufruí-los – já que a criança encontra dificuldade de ter efetivado seu direito na medida em que depende do seu reconhecimento pelos adultos. Efetivar este direito é uma ação pedagógica.

Neste contexto, faz-se necessário que o profissional de educação infantil atue de maneira a oferecer condições para que as experiências da infância aconteçam, que se permita ouvir e dar voz a esta criança de maneira a promover os direitos da infância. Angotti afirma que:

A ação específica docente nesta etapa educacional, a sua profissionalidade, revela-se na ação junto à criança em seu momento presente, na otimização exploratória de suas experiências e vivências, no trabalhar de suas potencialidades, de sua elaboração intelectual, de seus valores éticos e morais, de sua capacidade de comunicação e expressão utilizando-se da gama de linguagens passíveis de serem desenvolvidas em clima de ludicidade e paixão, de sedução pelo conhecimento favorecendo os processos de expressão. (ANGOTTI, 2009, p. 137)

Para que os educadores assumam essa postura, não poderão ter uma formação onde se valorize o acúmulo de conhecimento, deverão ter claro em suas ações que o que fundamenta a ação pedagógica na Educação Infantil é o cuidar e educar. Quando dicotomizamos essas ações se torna impossível garantir o direito da criança de desenvolver-se integralmente. A profissionalização dos educadores infantis deve estar fundamentada na efetivação de um cuidar que promova educação, que não seja visto como favor prestado à criança ou ação assistencialista e o educar não deve ser reduzido a conteúdos curriculares, mas pautado em uma educação que favoreça o ato de educar. E é por meio das práticas de educar e cuidar que a criança terá a garantia de seu pleno desenvolvimento, além do direito de acesso e apropriação de uma cultura mais elaborada. Como afirmam Lima e Akuri (2017) é necessário ao educador e profissionais de educação infantil assumirem o trabalho na Educação Infantil

Em sua complexidade, considerando o valor das escolhas dos elementos da cultura a serem vividos, apropriados e expressos pelas crianças por meio de diferentes linguagens (música, dança, pintura, desenho, construções, modelagem, a oralidade, a brincadeira...). Tais escolhas revelam possibilidade de promover o direito da criança pequena de se apropriar da cultura acumulada ao longo da história para tornar-se mais humana. (LIMA; AKURI, 2017, p.117)

Muitos ainda são os desafios que se apontam para alcançarmos a condição de direito na educação infantil: é preciso que a sociedade reconheça a criança como sujeito de direitos, que a educação seja entendida como fator fundamental para o desenvolvimento, que as propostas atendam interesses e necessidades da infância e que tudo isso ocorra de maneira a buscar um atendimento de qualidade e que promova o pleno desenvolvimento das nossas crianças.

5



A ESCOLA DA INFÂNCIA EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA



FOTO: EMEI WALT DISNEY

Diante do compromisso da Educação Infantil com a igualdade de oportunidades e a equidade, faz-se necessário criar condições adequadas de acessibilidades, por meio da promoção da reflexão pelos educadores no sentido de se desenvolver uma escola que rejeite a exclusão e promova a aprendizagem de todos.

A Educação Inclusiva precisa tornar-se a prática comum em todas as instituições de ensino, garantindo por princípio que a educação deva ser democrática. Nos termos dos Art. 58 e 59 da LDBEN, Lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996), as diferenças entre os alunos precisam ser assistidas, assegurando o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A Inclusão Educacional no Brasil vem sendo implantada por legislações, dentre elas o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), que exigem cada vez mais que as escolas assumam seus papéis nesse processo de implementação, com o apoio de pesquisadores que propõem novas metodologias e pelo acesso a novas tecnologias. Desse modo, faz-se necessário disponibilizar o acesso às crianças a essas conquistas, rompendo as barreiras que limitam e excluem as pessoas com deficiências, uma vez que as diferenças que impedem acesso, mantém a segregação.

O Brasil é signatário das declarações e das convenções das Organizações das Nações Unidas (ONU), resultantes da Conferência Mundial sobre Educação, em Jomtien/1990, Tailândia (UNESCO, 1990); da Declaração de Salamanca/1994 (UNESCO, 1994); da Convenção de Guatemala/1999 (BRASIL, 2001b), que apresentou ação internacional para prevenir e eliminar todas as formas de discriminação e da Convenção de Nova York/2007 (BRASIL, 2009a), que visou proteger e garantir o acesso igual, aos direitos humanos e liberdades fundamentais para todas as pessoas com deficiência e promover o respeito a sua dignidade.

As propostas dessas Declarações e Convenções incidem diretamente sobre os sistemas educacionais como princípios, que passam a viabilizar as transformações das escolas. O desafio é promover uma formação crítica, gerar novas práticas escolares eliminando aquelas que discriminavam as diferenças entre os indivíduos.

Além disso, no Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), Resolução CNE/CEB n° 5/2009 (BRASIL, 2009c) estabeleceram os critérios da formação na Educação Infantil, apresentando quais os parâmetros de conhecimentos e de valores deverão ser garantidos a todas as crianças. Assim, a formação escolar precisa garantir os direitos dessa etapa escolar, como consta no Artigo 4º, incluindo o respeito ao desenvolvimento da criança, o reconhecimento da trajetória de vida se alicerça nas experiências, para a consolidação de sua própria identidade.

Portanto, a Educação Inclusiva proporciona para a criança uma representação de mundo mais compreensível, em favor de valores mais humanizadores, tornando-a capaz de construir estruturas lógicas viabilizadoras de participação, promovendo, assim, comportamentos para a vida em sociedade permeada de valores próprios da personalidade e da dignidade humana.

5.1 - Como inicia a escola inclusiva?

A inclusão escolar demanda de garantias ao sujeito, concebendo a educação de qualidade como direito de todos os alunos, na escola regular e subentendendo que tal condição requer o fortalecimento da formação dos professores. Nesse sentido, faz-se necessária a criação de uma rede de apoio envolvendo alunos, docentes, gestores escolares, famílias, profissionais da saúde, assim como outras instituições públicas e privadas capazes de promover suporte e parceria que viabilizem e facilitem a sustentação dessa dinâmica.

O trabalho com a família deve levar cada integrante ao convívio com seu filho no ambiente escolar; promovendo um progresso satisfatório, tanto para a escola como para a criança.

A escola inclusiva necessariamente transforma o ensino regular, aprimorando a prática pedagógica, desenvolvendo uma ética capaz de valorizar todas as pessoas, para que elas possam aprender juntas, chegando a delinear o modelo de educação capaz de revogar de vez o segregamento. É nesse sentido que Mantoan (2001), “assevera que devemos romper de vez com a educação que suporta de maneira provisória ou definitiva, toda segregação, que admite a exclusão, parcial ou total do aluno deficiente e o seu trânsito do ensino regular para o especial ou vice-versa”.

A partir da segunda década do século XXI os sistemas escolares funcionam de acordo com a proposta educacional inclusiva, visto que a LDBEN (BRASIL, 1996) determinou que a partir da sua homologação devessem existir apenas escolas de educação regular, em que todos os alunos estejam juntos. Apesar disso, as crianças com necessidades educacionais especiais, transtornos ou superdotação deverão receber obrigatoriamente educação especializada complementar, para oferecer oportunidades e meios de obterem os recursos adequados e necessários para superarem suas barreiras da aprendizagem.

5.2 - Como se desenvolve a escola inclusiva?

Vale ressaltar que o desenvolvimento de uma escola inclusiva passa pelo desafio importante da eliminação de todas as barreiras atitudinais, ideológicas e arquitetônicas. A dinâmica do “fazer escola” é sempre atual e diversa, incidindo sobre as necessidades plurais e individuais de cada grupo.

É necessário que a escola trabalhe para contemplar, reconhecer e valorizar cada aluno como “singular” e sempre apto para aprender, visto que todos tem o direito de inserção cultural, social, política e ambiental. A cada professor cumpre a responsabilidade de romper com os preconceitos internos e externos, esclarecendo às crianças, aos colegas e à comunidade os valores e princípios de uma cultura inclusiva. (REGO, 1998).

Por conseguinte, coloca-se como princípio de uma escola inclusiva, a proposta de acesso legítimo ao currículo e de forma equitativa, as garantias que se identificam necessárias para cada

sujeito, demandando apoio e assistência referentes ao processo educativo. Para que ocorra a aprendizagem plena e sua aplicabilidade social é importante que sejam feitas: adequação metodológica; adequação de conteúdo e material; avaliação do processo para análise; reflexão e aprimoramento; relação do currículo e conteúdos elencados com as necessidades sociais; a promoção de formação para a convivência e ação nos diversos setores sociais; adaptação dos espaços e das condições de convivências às necessidades da criança e de suas condições reais para usufruir do lúdico e de se inserir em atividades culturais.

O professor da classe regular deve ser um articulador e gestor da aprendizagem, que ao analisar os resultados das crianças deve buscar suprir suas dificuldades e promover as informações necessárias assegurando a aprendizagem de qualidade. Quanto maiores forem as possibilidades de convivência e de compartilhamento das experiências entre as crianças, melhores serão suas condições de articular o conhecimento e ampliarem a aprendizagem. O trabalho realizado em grupos colaborativos ou cooperativos fazem com que as crianças assumam uma dinâmica própria de suas vivências. Quando o professor da turma estabelece parceria com o especialista, potencializa as possibilidades de articular e flexibilizar os saberes, assumir o uso de materiais diferenciados com crianças, segundo as necessidades delas, a fim de esclarecer e fortalecer o trabalho pedagógico. Essa é uma maneira segura de promover o desenvolvimento pleno da criança e potencializar a escola inclusiva, que valoriza a diversidade.

Falar em educação inclusiva significa transpor as limitações diagnosticadas ou do laudo médico. Desse modo, cabe ao professor implementar uma dinâmica às atividades da criança, criando uma relação em flexibilizar o desenvolvimento de um projeto, de modo que a criança com necessidades educacionais consiga aprender de maneira plena, contando com o apoio da equipe multidisciplinar, se necessário, para promover o seu desenvolvimento integral de suas capacidades.

A ação docente deve valorizar todo o potencial da criança, ajudando-a a desenvolver-se afetiva e cognitivamente, valorizando o movimento, as relações, a solidariedade, a auto-gestão, emancipando-a como ser humano pensante, possuidora de uma identidade única, em constante relação com o outro, que a cada nova assimilação, cria e transforma sua compreensão do mundo ao seu redor, de uma maneira lúdica.

Além disso, promover acessibilidade é uma condição fundamental no processo inclusivo e deve ser prevista nos diferentes aspectos, tais como:

- **Acessibilidade arquitetônica:** eliminação de barreiras ambientais físicas nas residências, nos edifícios, nos espaços e equipamentos urbanos, nos meios de transporte individuais ou coletivos;
- **Acessibilidade comunicacional:** eliminação de barreiras na comunicação interpessoal (oral, língua de sinais), escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braille e o uso de computador portátil) e virtual (acessibilidade digital);
- **Acessibilidade metodológica:** eliminação de barreiras nos métodos e técnicas de estudos (escolar), de trabalho (profissional), de ação comunitária (social, cultural, artística etc.) e de educação familiar;

- **Acessibilidade instrumental:** eliminação de barreiras para o acesso e manuseio de instrumentos, utensílios e ferramentas de estudos (escolar), de trabalho (profissional), de lazer e recreação (comunitária, turística, esportiva etc.);
- **Acessibilidade programática:** eliminação de barreiras “invisíveis” embutidas em políticas públicas (leis, decretos, portarias etc.), normas e regulamentos (institucionais, empresariais etc.);
- **Acessibilidade atitudinal:** eliminação de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações nas pessoas em geral. (SASSAKI, 2005, p. 23)

Em relação aos direitos das crianças no contexto escolar é necessário que se reflita sob os valores propostos para uma cultura inclusiva. Assim, toma-se como referência os seguintes questionamentos:

- A escola desenvolve valores inclusivos e os compartilha?
- A escola encoraja o respeito a todos os direitos humanos?
- A escola encoraja o respeito à integridade do planeta Terra?
- A inclusão é entendida como a ampliação da participação de todos?
- Existem altas expectativas para todas as crianças?
- As crianças são igualmente valorizadas?
- A escola combate todas as formas de discriminação?
- A escola promove interações não violentas e resolução de desavenças?
- A escola encoraja crianças e adultos a sentirem-se bem a respeito de si mesmos?
- A escola contribui para a saúde das crianças e dos adultos?

Diante do que foi dito, a equipe escolar (diretor, auxiliar, professor coordenador e professor) precisaria estar sempre disposta a quebrar os paradigmas e promover uma comunidade inclusiva, possibilitando englobar o planejamento visando ao desenvolvimento curricular flexível; trabalhando de maneira cooperativa e compartilhando os saberes, a fim de desenvolver um programa de equipe em crescimento contínuo e criando dispositivos para a comunicação efetiva entre a comunidade e a escola.

As ações e as intervenções educativas devem sempre levar em consideração as fontes originais e personalizadas na criança, a partir de seu próprio histórico de vida, tais como: anamnese (a história de vida da criança e outras informações complementares, de âmbito familiar e social), relatório pedagógico produzido pelo professor, registros de observações diretas e procedimentos flexibilizados, promovidos pelo professor, pela equipe escolar e de outros profissionais, quando necessário para a criança.

A formação continuada para a equipe escolar é um dos pilares que favorecem para que ocorra a educação inclusiva, levando-se em consideração que o professor deve ser um protagonista nesse processo. É importante que o professor e a equipe escolar reflitam constantemente sobre o fazer pedagógico, visando uma forma de ensino que contemple todas as crianças, levando em consideração suas diferenças e limitações.

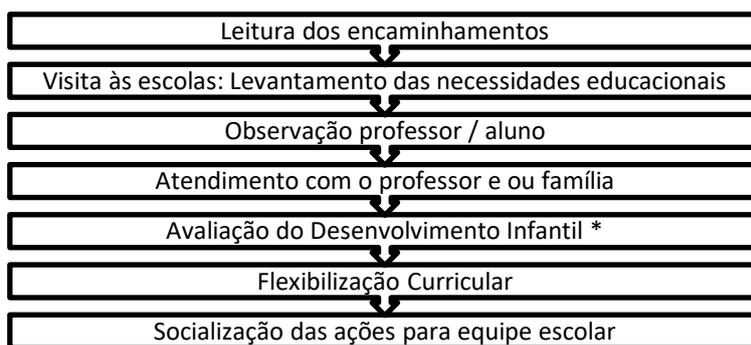
5.3 - A coordenação do Atendimento Educacional Especializado - CEMAAE

A atuação do Centro Escola Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CEMAEE), na perspectiva da educação inclusiva, redimensiona as perspectivas de intervenção educacional sobre os alunos com necessidades educacionais especiais, dispondo de conhecimentos para oferecer apoio e suporte aos alunos em primeira instância público alvo do AEE e em segundo momento, via protocolo, prestando assistência aos alunos que apresentam um desenvolvimento diferenciado, com dificuldades no desenvolvimento neuromotor e em decorrência dessas, dificulta-se o acesso ao saber e a plena participação nas atividades escolares.

Quando um professor identifica que uma criança não está atingindo alguns marcos do desenvolvimento com a idade esperada, mesmo já levando em consideração as variações individuais, há necessidade de se investigar a causa desse processo de defasagem que está gerando um comportamento atípico ou uma dificuldade em sua aprendizagem.

São incumbências do CEMAEE: apoiar na definição dos objetivos educacionais do público alvo da Educação Especial; orientar aos pais, familiares e professores nas questões pertinentes ao processo educacional; participar em atividades que auxiliem a escola a cumprir suas finalidades educacionais e sociais, fortalecendo a relação família-escola; flexibilizar as linguagens curriculares de acordo com as necessidades educacionais da criança; colaborar com ações voltadas aos procedimentos pedagógicos, didáticos, metodológicos e recursos para adequar e melhorar a qualidade educacional da criança, buscando respostas as suas necessidades.

Estas incumbências são implementadas de acordo com os seguintes Planos de ação:



*A avaliação do desenvolvimento infantil será realizada quando o pedagogo especialista julgar necessária

A equipe multidisciplinar do CEMAEE também acompanha o professor de Educação Especial lotado nas unidades escolares, bem como no oferecimento de formação continuada a esses profissionais.

O serviço de atendimento tanto nas unidades escolares quanto no CEMAEE tem como objetivo eliminar as barreiras que possam prejudicar o processo de escolarização dos estudantes público alvo da Educação Especial por meio da identificação das necessidades, elaboração de um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), produção de material acessível em conjunto com o professor da sala regular, e acompanhamento do desenvolvimento da criança na sala de aula.

Compreende-se que o professor da Educação Especial tem um papel fundamental na promoção da educação inclusiva e no acesso e permanência dos alunos público alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Cabe a ele, orientar, sugerir, adaptar, apoiar e dar o suporte necessário para a criança e o professor da turma regular e os demais profissionais da educação, com estratégias que permitam o desenvolvimento das habilidades do educando, e, sempre que possível, com a plena participação das famílias envolvidas.

Os professores de Educação Especial devem atuar em uma proposta de trabalho colaborativo com o envolvimento da família, equipe escolar e da criança. No trabalho colaborativo as condições necessárias são a existência de um objetivo em comum, a equivalência entre os participantes e o compartilhar de responsabilidades.

5.4 - Como avaliar?

Espera-se que o professor consiga pensar a avaliação pelo seu caráter investigativo, participativo, cujas informações servem de instrumentos para auxiliar suas intervenções no processo de aprendizagem de cada criança.

Nesse sentido, as limitações e o grau de dificuldade diagnosticado em cada criança perde o sentido de uso classificatório, porque é preciso compreender o percurso próprio de cada sujeito e não o modo comparativo com os outros. A aprendizagem tem o sentido de superação, de avanço, de estímulo para novos desafios. Se o professor conhece como a aprendizagem da criança acontece, as diferenças desaparecem da equação igualdade e passa a ser vista como superação de obstáculos para alguns e construção da autonomia para outros.

A Educação Inclusiva se confirma como o caminho importante para acolher a diversidade e buscar a construção da escola em que todos possam aprender, respeitando seu tempo e limitações, oferecendo condições de um grupo cooperativo e colaborativo.

6



**ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇOS,
MATERIAIS, TEMPOS E RELAÇÕES
NA ESCOLA DA INFÂNCIA: UM
CONVITE À REFLEXÃO**

FOTO: EMEI SÍTIO DO PICA PAU AMARELO

Reconhecemos a escola como a primeira instituição da qual a criança participa separada das pessoas com quem convive desde o seu nascimento. Diferentemente do âmbito doméstico, **a escola é intencionalmente sistematizada** para que crianças, jovens e adultos tenham acesso aos bens culturais materiais (objetos e instrumentos que ampliam as possibilidades do nosso corpo) e não materiais (linguagem, pensamento, valores, costumes, conhecimento científico, formas de se relacionar com as pessoas e as coisas do mundo) que foram e continuam sendo produzidos pela humanidade, a fim de que possam deles se apropriar como fonte do desenvolvimento de sua inteligência e personalidade.

Trata-se de um lugar onde as ações de educação envolvem cuidados para o bem-estar físico, emocional e intelectual das crianças desde bebês. Desta forma, na escola de Educação Infantil, **educar e cuidar se constituem uma unidade no trabalho de professoras, professores e demais educadores da escola**, oferecendo diariamente às crianças as melhores possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Pela Teoria Histórico-Cultural, compreendemos que o desenvolvimento humano acontece socialmente e não por determinação genética ou pelo “desabrochar” de processos naturais em certos períodos da vida. **Aprendemos a ser humanos, formando e desenvolvendo nossa personalidade e inteligência, enquanto conhecemos e nos apropriamos da cultura historicamente criada.** Isso acontece por meio da atividade de cada sujeito nas relações com outras pessoas. Nas palavras de Leontiev (1978, p.261, grifos do autor): “o homem é um ser de natureza *social*, [...] tudo o que tem de humano nele provém de sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela humanidade”.

Com essa finalidade, o contexto escolar requer a organização de espaços, materiais, tempos e relações que favoreçam a atividade de adultos e crianças e sejam motivadores de aprendizagens que desenvolvam suas **características humanas** – fala, pensamento, compreensão da realidade, imaginação, memória e atenção voluntárias, controle da vontade, dentre outras que nos diferenciam dos animais.

Defendemos que estes elementos (espaços, materiais, tempos e relações) compõem o **currículo da Educação Infantil**, superando sua tradicional organização em listas de conteúdos ensinados por meio de disciplinas ou propostas fragmentadas, nos moldes do Ensino Fundamental, que acabam por “[...] disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças.” (CERISARA, 2002, p.337), contradizendo o que apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009b; 2009c).

Com essa compreensão, como organizar um currículo potencialmente humanizador na Educação Infantil?

Professoras e professores compõem um currículo capaz de desenvolver e sofisticar características humanas nas crianças quando elegem conhecimentos da cultura a serem apropriados por elas nos encontros com a ciência, arte, tecnologia, linguagem e com a natureza.

Comprometido com a **garantia dos direitos das crianças**, como apontam Campos e Rosemberg (2009), esse currículo potencialmente humanizador é vivo, constituído por práticas intencionalmente planejadas para se tornarem **vivências** que as crianças podem experimentar na escola, como sujeitos, desde que chegam até o momento de irem embora (LIMA; AKURI, 2017).

Como ensina Vigotski (2018), a **vivência é uma experiência que envolve a criança por inteiro (intelecto e emoção)**, criando nela necessidades motivadoras de sua ação para atingir um objetivo; é um elemento fundamental à aprendizagem.

Na sequência deste texto, buscamos provocar, à luz dos princípios da Teoria Histórico-Cultural, reflexões sobre escolhas curriculares de professoras e professores amparadas nos elementos da cultura e apresentar exemplos do trabalho na escola capazes de promover o desenvolvimento humano das crianças desde bebês.

6.1 - Espaço e materiais na escola de Educação Infantil

A partir das argumentações de Vigotski (2018), afirmamos o papel do meio (constituído de pessoas e objetos materiais e não materiais) como fonte de aprendizagens capazes de elevar o desenvolvimento humano na infância. Isso significa que **o espaço físico da escola e as relações que ali acontecem podem se configurar como elemento educador** quando, intencionalmente, nós, professoras e professores, planejamos e organizamos cada espaço interno e externo da escola como ambientes acolhedores e motivadores da atividade de crianças e adultos. Serão, assim, propícios para que cada criança ocupe um lugar ativo e de pertença no interior da escola e para que os educadores (equipe gestora, professoras, professores e demais funcionários) possam intervir conscientemente nas relações sociais ali vividas.

De que forma podemos organizar os espaços da escola para que sejam educadores?

Os espaços educam para a humanização quando os diferentes cenários da escola de Educação Infantil – como os corredores, salas de referência, pátio, banheiros ou fraldários – compõem espaços para que, desde a chegada à escola, haja **possibilidades motivadoras da movimentação infantil para os encontros da criança** com os objetos da cultura, com crianças de outras idades e com os adultos que circulam por eles. Isso exige a intencionalidade de todos os educadores na organização desses espaços como ambientes convidativos aos relacionamentos e às aproximações das pessoas. Neles, os bebês encontram objetos acessíveis à exploração, manipulação e observação. As diferentes formas de disposição desses objetos podem motivá-los a se locomover, a ficar em pé e ensaiar os primeiros passos.

As crianças mais velhas também realizam suas escolhas livremente nesses espaços, envolvendo-se em situações que **ampliam suas possibilidades de ação e pensamento**. Por isso, lá estão dispostos e acessíveis reproduções de obras de arte, brinquedos variados e objetos com

diferentes texturas, cores, formas, sons, cheiros e temperaturas, pendurados e arrumados de diferentes formas.

Cada espaço educador poderá oportunizar, ainda, considerando a liberdade de movimentação das crianças, possibilidades para brincar de faz de conta, manipular diferentes materiais impressos, narrar e ouvir histórias, conversar com um colega, apreciar a reprodução de uma obra de arte, expressar-se por meio de desenho, pintura, modelagem, cantar sozinho ou acompanhado, dançar, envolver-se em investigações (como a do caminho das formigas na área verde), descer a rampa de areia sobre um pedaço de papelão... porque, conforme sintetizam Campos e Rosemberg (2009), é direito da criança se movimentar em espaços amplos, correr, pular e saltar, desenvolver sua força, agilidade e equilíbrio físico; brincar e explorar espaços externos e internos da escola especialmente preparados para serem usados também nos dias de chuva. Trata-se de direitos que nós, professoras e professores, podemos nos comprometer a garantir a partir de um olhar observador e de escuta atenta, como princípio de respeito e intencionalidade pedagógica que busca **dar voz e vez às crianças**, tratando-as como **sujeitos capazes de aprender**, sendo **protagonistas** na apropriação de conhecimentos.

Como elemento de um currículo potencialmente humanizador, o espaço é, pois, pensado e organizado para que a criança **explore materiais diversificados e vivencie variadas possibilidades de ação**, considerando o seu tempo próprio de envolvimento naquilo que faz. Em outras palavras, o espaço se torna elemento de intervenções pedagógicas para contemplar uma rotina de trabalhos comprometida com a atividade infantil.

Ao serem intencionalmente organizados, desde a entrada do prédio, incluindo os corredores, as paredes e o chão, com exposições das produções das crianças, fotos, imagens, gravuras de obras de arte, painéis sensoriais, espelhos, jogos e brinquedos, tudo acessível às crianças, favorecem o estabelecimento de relações acolhedoras, seguras, brincantes e desafiadoras: é nessa perspectiva que os espaços podem ser educadores, promovendo situações educativas para a exploração, imaginação e ampliação de repertórios culturais, sensoriais e emocionais na escola de Educação Infantil.

Criar condições objetivas – por meio da **organização intencional do espaço físico e dos materiais** – pode nos mobilizar para a liberdade ou para a opressão, o que acontece nas situações em que o adulto trata a criança como alguém incapaz e que, por isso, limita suas possibilidades de ação e liberdade de movimentos. Notadamente, uma parcela significativa de escolas revela em sua composição espacial materiais dispostos apenas ao alcance dos adultos, controlando o acesso e uso de determinados objetos, tais como livros e brinquedos considerados “caros”. Com atitudes como essa, o espaço se torna um ambiente de controle de ações e atitudes infantis onde a criança necessita, por longos períodos de tempo, aguardar que o adulto dê a ela situações fortuitas para se relacionar com determinados brinquedos e objetos.

Na busca pela superação de uma organização pouco envolvente ao longo da infância, as ações de planejamento e organização do espaço e dos materiais da escola de Educação Infantil são orientadas pelo princípio de que **a criança aprende mediante a relação com a cultura**. O que isso significa para a atuação docente?

Significa que a **apropriação de fundamentos científicos** acerca de como a criança aprende nos diferentes momentos da infância é essencial às professoras e professores para o planejamento e organização de sua prática pedagógica. Implica reconhecer que, no decorrer dos seis primeiros anos de vida, as **atividades que melhor orientam as aprendizagens motivadoras de desenvolvimento** são a comunicação emocional no primeiro ano, a atividade objetual manipulatória até os 3, aproximadamente, e o jogo de papéis sociais dos 3 aos 6 anos.

Para oferecer condições efetivas à atividade infantil e expressar a intenção pedagógica de criar possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, o **cesto de tesouros** é uma das propostas educativas que enriquecem as possibilidades de ação dos bebês que ainda não andam. É assim nomeada porque reúne elementos da natureza (vagens, pedras, folhas...) e objetos feitos de variados materiais (com exceção do plástico) que se constituem como elementos preciosos para a exploração dos bebês, possibilitando uma variedade de sensações que contribuem para o desenvolvimento da percepção e para a ampliação das descobertas acerca do mundo natural e cultural.

A **brincadeira heurística** é outra proposta que promove a exploração dos materiais por meio de inúmeras possibilidades de combinação entre eles, além de possibilitar a criação de múltiplos cenários para os jogos (KUSUNOKI, 2018). Destinada às crianças um pouco mais velhas, que já se deslocam pelos espaços, permite aos meninos e meninas, enquanto realizam a atividade de descobrir, tomarem “[...] consciência das leis da natureza (da gravidade ou equilíbrio) e das propriedades físicas dos objetos (dimensão, volume, peso)” (MAJEM; ÓDENA, 2010, p. 47). O papel do professor e da professora nessa proposta é o de promover as sessões de exploração e descoberta por meio da organização do espaço com grupos de materiais diversos (cilindros de papelão, latas, argolas, tampinhas, dentre tantos outros), observar e incentivar a ação das crianças com esses materiais e, após determinado tempo, encerrar a atividade com a ajuda delas guardando cada tipo de objeto na sua respectiva sacola, possibilitando o exercício do trabalho colaborativo.

A intenção pedagógica da professora e do professor também está presente na organização de propostas para a ação e atuação das crianças em espaços como o **tanque de areia e o parque**, por exemplo. Neles, as crianças necessitam estar livres para realizar diferentes brincadeiras e experimentações com os elementos naturais que lá estão presentes, com os aparelhos recreativos e com os variados objetos que podem ser disponibilizados a elas. Desta forma, esses espaços rotineiramente frequentados pelas turmas podem ser transformados em lugares potencializadores de aprendizagens, propícios a uma diversidade de ações investigativas, descobertas e superação de desafios, criando nas crianças desejo e necessidade de conhecer cada vez mais o mundo em que

vive. Nesses espaços também é fundamental que o professor ou professora, bem como os demais educadores que acompanham a turma, estejam atentos e interessados nas ações das crianças, observando-as e brincando com elas, intervindo quando necessário.

Como sujeitos do processo educativo, as crianças também aprendem diariamente, nos espaços da escola, a participar de sua organização e a ocupar lugares ativos juntamente com os adultos que lá trabalham. Esses aprendizados fortalecerão modos de organização de ambientes para brincar como, por exemplo, os cantos de trabalho motivadores do jogo de papéis sociais – casinha, escritório, manicure, oficina de carro... – e de outras atividades como as experiências com água e objetos que flutuam e afundam, com sombras projetadas na parede por diferentes objetos e recortes de papel com formas variadas, dentre outras possibilidades.

Sendo uma das técnicas concebidas e desenvolvidas pelo educador Celestin Freinet, os **cantos de trabalho** partem de uma concepção de trabalho colaborativo que “[...] consiste na mudança do lugar que a criança ocupa nas relações sociais na escola: de passiva à ativa” (KUSUNOKI, 2018, p. 59). Nesse sentido, nos diferentes espaços da escola (quiosque, corredores, pátio...) poderão ser organizados cantos de trabalho com propostas educativas específicas planejadas e organizadas de forma que haja livre escolha das crianças e possibilidades de rodízio entre os grupos. Nos cantos, as crianças terão acesso a materiais e propostas que provocam seu interesse, podendo, dessa forma, assumir diferentes papéis sociais, realizar suas pesquisas e descobertas, envolver-se em jogos e desafios, dentre outras possibilidades que contribuem para o desenvolvimento saudável e harmônico de sua inteligência e a personalidade. Por meio dessa proposta, as crianças poderão descobrir o valor do trabalho em grupo que envolve diálogo, cooperação, negociação, resolução de possíveis conflitos, dentre outras ações que visam o bem-estar da coletividade – tendo o professor, a professora e os demais educadores que acompanham a turma como parceiros mais experientes, atentos e dispostos a incentivar as crianças na busca por soluções para as situações com as quais se defrontam, desenvolvendo cada vez mais sua autonomia.

A partir das reflexões tecidas até aqui, convidamos os leitores e leitoras a pensar na forma como estão organizados os espaços das escolas onde atuam e o que tem sido feito para torná-los lugares capazes de proporcionar ricas possibilidades de vivências às crianças e adultos que delem fazem parte.

6.2 - Tempo institucional e individual: questões para pensar o processo de humanização

A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar. Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentido do Tempo. (COUTO, 2011, p. 104).

Pensar o **tempo como elemento basilar para o desenvolvimento humano na escola de Educação Infantil** é um grande desafio, pois as concepções dos adultos sobre como os bebês e as crianças aprendem e se desenvolvem influenciam a forma como esse tempo é organizado. Além disso, na realidade de cada escola, nos deparamos com a dificuldade de equilibrar o tempo institucional – por meio do qual se estabelecem os horários de entrada, saída, alimentação, descanso, higiene e situações educativas – e o tempo subjetivo – que se refere à criança em sua individualidade, suas necessidades e particularidades.

Planejar uma **rotina institucional que respeite o tempo subjetivo** é uma das formas de contribuir para o desenvolvimento humano das crianças, possibilitando que elas sejam atendidas em suas necessidades para que, como afirma a epígrafe desta seção, se encantem e se surpreendam com o mundo, podendo atribuir um sentido positivo ao tempo vivido na escola.

É essencial uma organização bem pensada e consciente do tempo institucional, com vistas à oportunizar situações em que a criança vivencie plenamente seu tempo individual, sua infância: estabelecendo relações harmônicas e saudáveis com o outro e com o meio (composto pela diversidade de materiais, objetos e instrumentos culturais), participando ativamente das escolhas, como sujeito que aprende desde o seu nascimento, sentindo-se capaz e feliz, o que possibilita a constituição de sua humanidade (BONDIOLI, 2004).

Não há como desconsiderar a organização da escola a partir do tempo institucional, cronológico e socialmente constituído, contudo, esse tempo não pode superpor-se ao tempo subjetivo, individual das crianças. Numa organização assim pensada, buscamos formas de superar as dificuldades para oferecer à criança condições de viver as situações na escola no seu tempo, com respeito ao seu ritmo, sem ser submetida a propostas que visam a “preparação para o futuro” – baseadas em “estimulações precoces” que desconsideram suas necessidades, anseios e possibilidades no presente –, nem ser obrigada a viver tempos de espera, aguardando passivamente a vontade do adulto (TARDOS; SZANTO-FEDER, 2011).

Como, então, planejar uma rotina que contribua efetivamente para a humanização das crianças?

Segundo Mello (2002), o desenvolvimento humano da criança é impulsionado quando ela é compreendida como um ser social, sujeito de direitos, capaz de aprender e ser ativo nas relações com o mundo. Com esse entendimento, a **chegada à escola** pode ser pensada como um dos momentos da rotina capaz de contribuir para a humanização das crianças. Isso acontece quando esse momento é organizado para o encontro de olhares, sorrisos, cumprimentos acolhedores, com palavras carinhosas dos adultos para as crianças que chegam, além do encontro com um espaço rico em quantidade e variedade de materiais e brinquedos acessíveis a elas.

Para Lima (2005), o momento da chegada é a primeira oportunidade de atividade infantil na escola, não podendo ser desperdiçado com longas esperas. Esse momento é uma possibilidade de envolvimento das crianças entre si, em pequenos e grandes grupos, de encontro com outras pessoas e de experiências diversas vividas na instituição.

Nessa perspectiva, a chegada é um tempo para que nós, professoras e professores, possamos observar como as crianças se relacionam e exploram os espaços, conhecer como brincam, convidá-las à participação, desafiá-las a viver novas possibilidades, confiando em suas capacidades e ajudando-as a superar dificuldades. É um tempo para estar com elas, escutar o que dizem, ficar disponível para acolhê-las com solicitude e respeito às necessidades individuais, oferecendo um ambiente intencionalmente organizado para ser confortável, seguro e provocador (BARBOSA; RICHTER, 2015).

Os **momentos de chegada e saída das crianças** são também oportunidades para a constituição de elos afetivos entre os pais e os educadores da escola. Isso acontece quando professoras e professores possibilitam a participação efetiva deles na vida escolar dos filhos, acolhendo-os em sua individualidade, ouvindo respeitosamente suas dúvidas, angústias, inseguranças e contribuições. É fundamental que os profissionais da escola de Educação Infantil concebam e tratem esses momentos com cuidado, atenção e profissionalismo.

Outros momentos na rotina da Educação Infantil capazes de contribuir para o desenvolvimento humano das crianças são os de **alimentação, sono e higiene (trocas, banho, escovação de dentes)**, que também são pedagógicos, não podendo ser tratados com menor importância ou realizados com ações automáticas e corriqueiras. São momentos propícios para oferecer atenção individualizada à criança em situações nas quais ela é ouvida, observada, atendida em suas necessidades, em seu ritmo, visando o seu tempo subjetivo. Promovendo relações mais próximas entre a criança e os adultos que dela cuidam e educam, tais momentos possibilitam a constituição de elos afetivos e se configuram como situações humanizadoras para o desenvolvimento de uma personalidade harmônica e saudável.

Com relação ao **tempo para o sono/repouso**, sabemos que ele é necessário para a criança descansar e repor suas energias tendo, assim, condições de vivenciar uma vigília ativa, de forma segura e tranquila (LIMA, 2001). No entanto, preencher grande parte do dia da criança com períodos destinados ao repouso limita seu envolvimento nas situações educativas necessárias à sua aprendizagem e desenvolvimento.

A fim de que os momentos de sono/repouso contribuam para o desenvolvimento humano, é relevante que a professora, o professor e os demais educadores que acompanham esse momento da rotina conheçam e considerem as necessidades individuais de cada criança, buscando, mais uma vez, respeitar o tempo subjetivo delas dentro do tempo institucional. Para isso, uma das ações possíveis é oferecer, para as crianças que não sentem a necessidade de dormir naquele momento ou

que já acordaram, propostas de leitura, manipulação de livros, jogos de construção, dentre outras valiosas oportunidades para o estabelecimento de relações mais próximas com elas (PRIETO, 2016).

Além desses momentos da rotina, é substancial que a professora e o professor organizem também as **situações didáticas considerando o ritmo das crianças**. Uma proposta que envolve desenho ou pintura, por exemplo, pode levar alguns dias para ser concluída, oferecendo, desta forma, tempo e condições para que cada criança possa planejar seu trabalho, envolver-se nele sem pressa de acabar, conversar com os colegas socializando suas ideias e ouvindo as deles, diversificar seus modos de fazer a partir do que aprendeu com o outro, dentre tantas outras possibilidades intencionalmente organizadas e incentivadas pela professora ou professor. Nesse processo, as crianças que forem terminando seus trabalhos podem envolver-se em outras atividades à escolha de cada uma, enquanto as demais seguem o ritmo delas. Ao final, quando cada criança socializa os produtos de sua ação criativa e expressiva com a turma, importantes situações podem também ser intencionalmente propostas pela professora ou professor envolvendo a ampliação de repertórios, criação de novas necessidades nas crianças (como o interesse e o prazer em conhecer, apreciar, perguntar, aprender...), formação e desenvolvimento do senso estético, valorização do trabalho do outro, respeito às diferentes opiniões, dentre outras ações e atitudes humanizadoras de crianças e adultos.

Outro momento que merece nossa reflexão é o **período de inserção e acolhimento de cada criança que chega à escola pela primeira vez**. Esse é um tempo muitas vezes marcado pelo choro diante do novo, que pode ser equilibrado pelos colos que acolhem, pela atenção individual, pelos novos espaços revestidos por uma diversidade de materiais acessíveis convidando as crianças à exploração, pela convivência com novos companheiros e, principalmente, pelo respeito ao ritmo de cada criança nesse processo especialmente organizado também para as famílias conhecerem os educadores e o trabalho desenvolvido com seus filhos. Nesse sentido, esse período será fecundo para a tessitura de novas relações com vistas à constituição de vínculos afetivos entre as crianças e os adultos da escola, substanciais para que elas possam estabelecer elos de confiança, de comunicação e, assim, participarem com segurança e tranquilidade das experiências propostas, aprendendo e se desenvolvendo.

A partir destas reflexões, podemos compreender que as instituições de Educação Infantil, nas quais bebês e crianças passam grande parte do seu tempo diário, necessitam ser o melhor lugar para viverem sua infância. Nessa perspectiva, o tempo na escola não pode ser apenas um tempo que passa por eles, mas precisa ser vivido com intensidade: tempo para constituir uma experiência de infância (BARBOSA, 2013) que promova e eleve o desenvolvimento de sua inteligência e personalidade.

Assim, com o exercício de reflexão anterior, é possível discutir e avaliar sobre como o tempo tem sido organizado na escola onde cada um de nós atua e quais têm sido nossas ações e atitudes para que esse tempo seja potencialmente humanizador.

6.3 - Escola e cultura: lugar de relações, aprendizagens e desenvolvimento humano

Como lugar de relações, a escola pode elevar o processo de humanização das crianças quando “contempla situações sociais em que a cooperação, o respeito à diversidade, a atenção à necessidade do outro, a solidariedade, o altruísmo, o compromisso com o bem comum são vividos, diariamente, em vivências coletivas que vão sendo internalizadas como necessidades de cada criança”. (LIMA; AKURI, 2017, p. 118-119).

Ao compreendermos que não nascemos humanos, mas assim nos tornamos nas relações sociais e que **a única capacidade com a qual nascemos é a de desenvolver outras capacidades**, a escola de Educação Infantil configura-se como um espaço propício à convivência das crianças com outras pessoas e com a cultura, que não se limita ao mero contato com estas, mas requer relações capazes de envolver a criança em situações pautadas nas formas ideais das características humanas.

Como professoras e professores podem oportunizar essas relações para promover a formação humana das crianças?

Compondo o currículo na Educação Infantil, as relações diariamente vividas na escola entre crianças, educadores e educadoras – que envolvem o acolhimento feito a elas e suas famílias, a forma como cada criança é percebida e atendida em suas necessidades, a maneira como os adultos resolvem as situações de conflito, dentre outros aspectos – são **referências que podem ou não estar a serviço da educação humanizadora que almejamos**. Por isso, é fundamental a “[...] conscientização desses profissionais sobre as implicações da conduta de cada um deles no trabalho com a especial fase da vida da criança [...] quando inteligência e personalidade estão em intensa formação” (AKURI, 2016, p. 82).

Quando os adultos da escola promovem, diariamente, **situações elaboradas de comunicação** ao se relacionarem com crianças e com outros adultos ou ao utilizarem os objetos da cultura, usando uma linguagem não infantilizada e vocabulário adequado, contemplando a riqueza da língua falada, eles estão oferecendo possibilidades efetivas de apropriação e desenvolvimento da fala pelas crianças. Como ensina Vigotski (2018), as formas ideais dessa e de outras características humanas devem estar presentes, desde o início, no meio em que a criança convive, servindo como um modelo daquilo que poderá ser alcançado por ela ao final desse desenvolvimento.

Desta forma, **convivendo com as formas iniciais de expressão da criança, as formas mais elaboradas das características humanas exercerão influência sobre elas, fazendo-as avançar em seu desenvolvimento humano**. Sobre este aspecto, ressalta Leontiev (1978, p. 285) que “[...] o

que a natureza dá [ao homem] quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”.

Da mesma maneira, compreendemos que as crianças aprendem outras formas de linguagem, bem como o domínio progressivo de sua conduta (comportamento), o afeto, o pensamento, a imaginação, a criatividade, a memória voluntária, quando **se apropriam dessas características humanas por meio das relações que estabelecem com os parceiros mais experientes** – adultos e crianças mais velhas que fazem uso delas em suas formas ideais. Isso exige situações que possibilitem envolvimento por parte das crianças.

Uma das formas de se promover intencionalmente as relações entre crianças de diferentes idades é a **oficina de convivência**, capaz de ampliar o repertório de vivências das crianças, viabilizando experiências e aprendizagens diversas. Nessa proposta, brincando ou realizando trabalhos colaborativos, os pequenos têm os maiores como referência e estes aprendem a respeitar e lidar com as crianças menores, imitando as ações dos adultos com elas, o que pode ser entendido como o início do processo de autocontrole de sua conduta.

Para a formação humana das crianças, também são fundamentais as propostas intencionalmente dirigidas à garantia dos direitos infantis que visam aos **encontros com as artes (plásticas, cênicas, literárias, musicais, corporais), com a linguagem (falada e escrita), a ciência, a filosofia e a natureza**. Sendo capazes de afetar a criança, mobilizando seu desejo e interesse, esses encontros podem criar nela necessidades de conhecer, aprender, criar, apreciar, expressar-se, conviver, cuidar/preservar, dentre outras **necessidades humanizadoras** que não nascem com as pessoas, mas são ensinadas quando possibilitamos acesso e relações cada vez mais sofisticadas da criança com o mundo cultural.

Com Mello (2010, p. 734-735), reiteramos que:

[...] o espaço da escola, em geral pobre de referências culturais, pode se tornar uma galeria das formas iniciais e das formas mais elaboradas de desenho, de escultura, de pintura. Em lugar da audição de músicas produzidas para as crianças com caráter comercial e com pouco ou nenhum senso artístico, as formas mais elaboradas da produção artística podem passar a conviver com as formas iniciais de produção sonora pelas crianças; em lugar das danças e dos movimentos estereotipados criados para as crianças, também as formas mais elaboradas da dança favorecidas pelo acesso aos espetáculos, ao teatro, ao cinema e às diferentes linguagens, cada vez mais possível também pelas tecnologias de acesso à informação presentes nas escolas.

Ninguém nasce, por exemplo, precisando ouvir histórias, mas se às crianças são proporcionadas leituras envolventes, possibilidades de manuseio e exploração de livros de literatura infantil, contação com recursos variados que provoquem o riso, o espanto, a curiosidade, o enfrentamento do medo, a compaixão, etc., elas poderão **aprender a ter necessidade de se relacionar com esses elementos da cultura**, avançando em seu desenvolvimento humano.

Nesse processo, como ensina Vigotski (VIGOTSKI, 2018; VIGOTSKII, 2014), as **características humanas da criança** são desenvolvidas, inicialmente, como formas de atividade coletiva, **vividas em colaboração com adultos e crianças de diferentes idades** para, em momento posterior, tornarem-se funções interiores, elementos da individualidade da criança que farão avançar seu desenvolvimento humano. Como vimos anteriormente, esse desenvolvimento não avançará se não houver, no meio em que a criança convive, as formas mais elaboradas (ideais) dessas funções que queremos ver nela desenvolvidas ao final do processo educativo (MELLO, 2010; MELLO; FARIAS, 2010).

Esses são alguns princípios teóricos capazes de orientar pensamento, sentimento e ação das professoras e professores no constante exercício de planejar, desenvolver, avaliar e refletir sobre sua prática.

No entanto, não compreendendo a riqueza de possibilidades curriculares capazes de afetar e envolver as crianças nas relações com a cultura, promovendo desenvolvimento humano, professoras e professores exclamam diante da falta de preenchimento das conhecidas “folhas de atividade” pelas crianças: *“Mas eu não dei nada hoje!”*. Em nossa experiência nas escolas de Educação Infantil, nos deparamos com essa preocupação que revela a identificação com o Ensino Fundamental; porém, cuidar e educar crianças pequenas difere das práticas deste nível de ensino porque as atividades que orientam a relação delas com o mundo para aprender e se desenvolver não dependem dos conceitos, mas das possibilidades oferecidas para se tornarem vivências às crianças nos encontros delas com a cultura. Como ensina Kuhlmann Júnior (1999, p.57), na Educação Infantil, “ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: **trata-se de vivê-lo, de proporcionar experiências ricas e diversificadas**”.

Com essas reflexões, convidamos cada professora e professor a aprofundar seus conhecimentos teóricos sobre as **especificidades da Educação Infantil** para a formação e o desenvolvimento progressivo e harmônico da inteligência e personalidade das crianças desde bebês. Desta forma, podemos ampliar nossa compreensão sobre o valor das práticas educativas voltadas à indissociabilidade das ações de cuidado e educação; à atuação das crianças como sujeitos; ao respeito e garantia de seus direitos fundamentais; à criação de necessidades humanizadoras e à promoção de situações autênticas de apropriação da cultura.

É certo que os **estudos e a apropriação de princípios teóricos orientadores de nossa consciência** constituem um caminho seguro diante do desafio diário de encontrarmos, como professoras e professores, equipe gestora e demais educadores da escola, formas individuais e coletivas para superar as dificuldades postas ao nosso trabalho.

Finalizamos, então, o nosso diálogo com o desejo da busca pela efetivação de uma **Educação Infantil que se dirija à emancipação de crianças e adultos envolvidos**, o que exige de nós a organização intencional de cada espaço, momento e proposta para que a escola se torne lugar de

encontros a fim de que as crianças vivam, com intensidade e de modo peculiar, a experiência da vida coletiva com as outras crianças, com os adultos de seu entorno e com a cultura para seu pleno desenvolvimento humano (PEREIRA, 2017).

7



MODALIDADES ORGANIZATIVAS DO TRABALHO DOCENTE

FOTO: EMEI CHAPEUZINHO VERMELHO

Neste capítulo trataremos especialmente sobre a efetivação dos trabalhos pela turma e pelo professor. Trata-se, neste momento, de pensar em formas de organizar o tempo didático, as vivências e os objetos de conhecimento. Alguns autores nomeiam este processo por “Modalidades organizativas” e outros por “Opções metodológicas”.

[...] quando falamos em **opções metodológicas** de trabalho na Educação infantil, isso não diz respeito a método, uma vez que não nos referimos a um caminho preestabelecido... Estamos sim tratando de formas que vão sendo construídas pelos (as) professores (as) na prática cotidiana. ...o professor escolhe as metodologias de acordo com a adequação delas à idade ou as possibilidades das crianças, à natureza do trabalho, ao tipo de temática ou aos conteúdos que pretende desenvolver, ou, ainda, aos tempos e espaços disponíveis à sua realização (FARIA; DIAS, 2007, p. 185 -186.)

[...] manejar com flexibilidade a duração das situações didáticas e tornar possível a retomada dos próprios conteúdos em diferentes oportunidades e a partir de perspectivas diversas.. Criar essas condições requer pôr em ação diferentes **modalidades organizativas**: projetos, sequências... (LERNER, 2002, p. 87.)

A escolha metodológica para gestão do tempo didático deve ser pensada a partir dos objetivos, tempo, contexto e interesse das crianças. Variá-las, pode criar oportunidades diferenciadas na exploração dos conhecimentos.

Amparados pela pesquisa bibliográfica, esse documento apresenta como sugestões para gestão do tempo didático e organização/planejamento das vivências, quatro opções metodológicas ou modalidades organizativas:

- 1- Sequências didáticas;
- 2- Atividades permanentes;
- 3- Atividade pontual;
- 4- Projetos (Institucionais ou de turma).

A partir destas, o professor lançará mão de múltiplas estratégias; organizadas em função das suas intenções educativas.

7.1 - Sequências Didáticas

Refere-se ao desdobramento de uma atividade significativa em várias outras. Um conjunto de propostas encadeadas com ordem crescente de dificuldade que pressupõe um trabalho organizado numa determinada sequência lógica e que possibilita, a partir de várias etapas, ampliar o conhecimento do grupo sobre determinados conteúdos, experiências e/ou objetos de conhecimento. Sem que haja um produto final, o professor organiza o trabalho de forma mais orgânica durante um período mais curto de tempo. A sequência didática transita dentro das outras modalidades (por exemplo: dentro de um projeto também acontece uma sequência didática), daí a importância dos

objetivos claros do professor. Quando há continuidade e desdobramentos, o professor está desenvolvendo uma sequência didática.

[...] verificamos na sequência didática a ordenação articulada e gradativa das atividades como elemento diferenciador das metodologias. A forma de organizar e dispor as atividades e etapas do projeto através da sequência, considerando os elementos variáveis e a flexibilidade que se faz necessária no decorrer do trabalho, é determinante para o sucesso da proposta (ZABALA, 1998).

De acordo com as DCNEI (BRASIL, 2009c), o planejamento das situações de vivência e aprendizagem na Educação Infantil deve *“organizar atividades diversificadas em sequências que lhes possibilitem a retomada de passos já dados”*.

Exemplos:

1	Com o objetivo de apresentar um artista plástico brasileiro e possibilitar a apreciação de obras de arte, a professora, dentro do contexto da Festa Junina, faz a opção metodológica da sequência didática. Para tanto, planeja um trabalho com as seguintes etapas: Apresentar obras e perguntar às crianças suas impressões e opiniões; Propor a apreciação; Conversar sobre as características das obras (cores, texturas, formatos); Apresentar a vida e história do artista a partir de roda de leitura de livro biográfico; Possibilitar as crianças escolherem a obra que mais lhes agradou; fazer releituras utilizando-se de materiais diversos; Montar um painel para exposição das releituras, dentre outras possibilidades.
2	Com o objetivo de refletir com o grupo sobre a dengue, a professora organiza o trabalho numa sequência didática que contará com as seguintes etapas: levantar os conhecimentos prévios; pesquisar em jornais notícias sobre a dengue na cidade; reconhecer o mosquito e suas características; identificar os criadouros; produzir panfletos informativos; fazer uma passeio pelo bairro ou espaço da escola buscando identificar possíveis focos. Todo o percurso do trabalho pode ser registrado com fotos, produções escritas, desenhos e produções artísticas das crianças.

7.2 - Atividades Permanentes

As atividades permanentes são situações propostas de forma contextualizada, sistemática e com regularidade, que podem acontecer diária, semanal, quinzenal ou mensalmente. Dessa forma, alguns autores também as denominam atividades habituais - aquelas que respondem às necessidades básicas de cuidados, aprendizagem e de prazer para as crianças, cujos conteúdos necessitam de uma constância. Tratam-se de atividades autônomas, ou seja, que têm significado em si mesmas, não estando atreladas a outras propostas curriculares, sendo consideradas significativas para as crianças devido ao prazer que proporcionam ou mesmo pelos seus significados.

O foco dessas atividades está num conteúdo a ser explorado, que dependerá da análise e prioridades elencadas pelo (a) professor (a), avaliando as particularidades a serem trabalhadas com seu grupo de crianças. A escolha deste conteúdos/objeto de conhecimento e o interesse das crianças definirão a frequência regular (diária, semanal, quinzenal ou mensal) da proposta.

Dessa forma o planejamento será elaborado a partir de objetivos a serem alcançados, sendo possível prever quais os materiais necessários e também o período destinado ao desenvolvimento do trabalho proposto.

A regularidade possibilitará atingir os objetivos da atividade permanente: construir atitudes, desenvolver hábitos, familiarizar-se com determinados conteúdos, ampliar conhecimentos.

Alguns exemplos de atividades permanentes:

Atividade permanente	Desenvolvimento
Vamos brincar?	Momento em que se “brinca por brincar”. Pode-se escolher um dia na semana em que as crianças possam trazer brinquedos de casa e junto com o professor organizem-se em grupos, tempos, espaços e materiais para esse fim.
Fazendo arte	Momento em que as crianças podem brincar, expressar-se e produzir arte através da exploração de diferentes técnicas e materiais. Semanalmente o professor apresenta uma técnica e material diferentes e estimula as crianças a buscarem novas possibilidades nas suas produções. Após a apreciação de todos, as produções transformam-se numa coletânea e/ou exposição
Maleta Viajante	Momento semanal e/ou quinzenal em que uma criança leva um livro para casa e, no retorno à escola, o socializa contando a história aos seus pares. Pode-se propor, caso seja oportuno, uma produção da história abordada (desenho, pintura, modelagem, etc...).
Objetos do passado	Por meio da caixa surpresa, mensalmente o professor traz para as crianças um objeto antigo. A partir da descoberta e levantamento de hipóteses, estuda-se sobre a história do mesmo e seu avanço ao longo do tempo. As descobertas podem ser registradas pelas crianças utilizando-se da escrita, de desenhos, de construções e fotografias.
Álbum dos meus amigos	Semanal ou quinzenalmente o grupo escolhe uma criança da turma para ser entrevistada. Após apropriarem-se do gênero, organiza-se uma roda onde o entrevistado responde as questões. A partir daí, o roteiro da entrevista, seu conteúdo, o nome e a foto da criança entrevistada poderão tornar-se objeto de escrita e exploração artística, permitindo que, ao final do trabalho, todos tenham uma lembrança de seus colegas.
Cartazes	Aniversariantes do mês, calendário, ajudantes do dia, livros lidos/trabalhados, frequência dos alunos às aulas, etc.;
Caixa surpresa	Ao longo do ano, semanalmente, os alunos são farão um rodízio para levar a caixa surpresa e trazer com o objeto secreto. A partir dele, o professor explora as possibilidades. Todo o processo de descoberta e ampliação do conhecimento a partir do objeto, poderão ser documentados e registrados pela turma.
Você sabia?	Momento em que se discutem assuntos/temas de interesse das crianças, tais como: curiosidades científicas, fenômenos da natureza, situações do cotidiano. O professor também pode trazer para esse momento, fatos e informações que ampliarão o conhecimento das crianças.
Leitura diária feita pelo professor	Enquanto leitor modelo, o professor poderá escolher, dentro da diversidade de tipologias textuais, um portador que será explorado utilizando as diferentes estratégias de leitura. As crianças também são convidadas e estimuladas e assumir este papel de leitor.

Resgatando brincadeiras	Os alunos são estimulados a pesquisar com a família as brincadeiras da infância. Após construírem uma listagem coletiva que guiará o trabalho ao longo do ano, quinzenalmente retomam o texto para aprender e brincar com as novas brincadeiras.
--------------------------------	--

São infinitas possibilidades pensadas a partir do objetivo do professor e de acordo com as necessidades da turma. As atividades permanentes possibilitam ainda a exploração de inúmeras estratégias diferentes: pinturas, colagens, dobraduras, descobertas de texto, escritas, etc...

Importante destacar que as atividades de leitura diária, parque, areia, lanche, acolhida, etc., também são consideradas permanentes, porém por se tratar de atividades de rotina diária, estão contempladas no capítulo 6.

7.3 - Atividades Pontuais

De acordo com Salles e Faria (2012, p.196), “*essas atividades, embora não tenham uma relação temática ou sequencial com outras atividades, tem sentido e significado em si mesmas, pois o grupo tem prazer em realizá-las e compreendem o “para quê” de sua realização*”.

Também podem ser chamadas de situações de sistematização e/ou independentes. Tem um objetivo atrelado à proposta pedagógica e um fim em si mesmas.

Incluem-se, nesta modalidade experiências com um jogo, uma dança, um passeio, experimentos científicos, atividades de autocuidado, etc...

Exemplos:

1	Um aluno traz para a sala algo que desperta a curiosidade do grupo. Embora não tenha relação com algumas atividades da semana, o professor observa ali uma oportunidade de reflexão e aprendizagem.
2	Propor um momento de dança, permitindo que as crianças dançam livremente ao som de diversos ritmos musicais.
3	Após encantarem-se com a apresentação da hora social realizada por outra turma, o professor propõe o resgate da vivência representando-a através de desenho, escrita, expressão artística, etc...
4	As crianças demonstraram interesse e curiosidade por organizarem um piquenique! Para tanto, necessitam organizarem-se: quem trará o que? Onde será? Como vamos? Que dia? Oferecendo oportunidades para que o grupo busque organizar-se, o professor atua como mediadora neste processo.
5	A expressão e exploração da arte (em suas diversas formas de expressão) por deleite, pode tornar-se uma atividade bastante significativa. Explorar uma técnica, uma suporte, novos riscadores, entre outros.

6

Uma brincadeira nova ou um jogo pode tornar-se uma atividade significativa com um fim em si mesma.

7.4 - Projetos

Esta é a modalidade organizativa mais abrangente. Sua característica fundamental é que todas as ações devem ser organizadas de maneira conjunta e cooperativa envolvendo professor e crianças, na perspectiva de responder alguma(s) questão(s) ou pelo desejo de resolver algum problema da realidade física e social. Outro ponto dessa abordagem é a possibilidade da existência de um produto final, os objetivos mais abrangentes e a flexibilidade no tempo de duração. Geralmente torna-se impossível, na Educação Infantil, dividir o trabalho por campo de experiência; pois trabalhar com os projetos implica ações transdisciplinares.

[...] um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização. Os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la (BARBOSA; HORN, 2008, p. 31).

Barbosa e Horn (2008, p.34) salientam que *“através dos projetos de trabalho, pretende-se fazer as crianças pensarem em temas importantes do seu ambiente, refletirem sobre a atualidade e considerarem a vida fora da escola.”*

Importante considerar que o trabalho com projetos tem características fundamentais que o diferencia de uma sequência ou conjunto de atividades. Abrantes (1995) cita:

- um projeto é uma atividade intencional: o envolvimento dos alunos é uma característica-chave do trabalho de projetos, o que pressupõe um objetivo que dá unidade e sentido às várias atividades, bem como um produto final...
- num projeto, a responsabilidade e autonomia dos alunos são essenciais: os alunos são co-responsáveis pelo trabalho e pelas escolhas ao longo do desenvolvimento do projeto...
- a autenticidade é uma característica fundamental de um projeto: o problema a resolver é relevante e tem um caráter real para os alunos. Não se trata de mera reprodução de conteúdos prontos...
- um projeto envolve complexidade e resolução de problemas: o objetivo central do projeto constitui um problema ou uma fonte geradora de problemas que exige uma atividade para sua resolução.
- um projeto percorre várias fases: escolha do objetivo central, formulação dos problemas, planejamento, execução, avaliação e divulgação dos trabalhos.

Os muitos autores que tratam desta opção metodológica, definem diferentes nomenclaturas. Neste documento, optamos por utilizar:

- **PROJETOS INSTITUCIONAIS**: de toda a escola envolvendo todas as turmas na mesma temática /necessidade;

- **PROJETOS DE TURMA**: propostos de acordo com os interesses, necessidades e curiosidades de cada turma podendo ser denominados projetos investigativos ou projetos de aprendizado. Importante ressaltar que o que difere um do outro, é apenas a opção didático-metodológica escolhida pelo professor de acordo com as características da sua turma.

7.4.1 - Projetos Institucionais

Projeto institucional tem como característica atender uma demanda da escola, ou seja, visa atender uma necessidade, um problema diagnosticado a partir de situações reais e fatos ocorridos e vivenciados **na instituição** escolar. Dessa forma, o projeto institucional se define como algo particular e nominal à instituição.

O ponto de partida do projeto institucional, que não precisa ser elaborado, obrigatoriamente, no início do ano, é a identificação e diagnóstico do problema, normalmente, realizado pela equipe da gestão, por essa, em virtude da função, ter visão ampla da instituição, porém, neste processo, não se exclui a participação dos professores e demais atores da comunidade escolar. Identificado o problema, cabe aos autores da instituição verificação e estudo coletivo dos fatos que possibilitará a contextualização, dimensionamento, definição de objetivos, da necessidade e constatação se o projeto é significativo, plausível e apresenta condições favoráveis ao seu desenvolvimento.

Projetos demandam maior detalhamento, assim a elaboração do projeto institucional alicerça-se no diagnóstico, na proposição de metas, na identificação e planejamento de ações a serem usadas na resolução da questão (problema); bem como na definição de objetivos e do conhecimento se deseja que as crianças aprendam. Por isso a importância de participação de todos os autores da instituição na elaboração do projeto, documento necessário no qual se visualiza com clareza: tema, problema, objetivos, planos de ação, duração, metas, produto final, avaliação e acompanhamento.

São necessárias avaliações periódicas realizadas pelos autores da comunidade escolar para identificação e verificação da dimensão do que está dando certo ou não e quais ajustes são cabíveis ao projeto à obtenção de melhores resultados e objetivos traçados. A avaliação pode acontecer em âmbito menor professor/professor, gestão/professor e em âmbito maior com a reunião de mais autores da equipe.

7.4.2 - Projetos de Turma

7.4.2.1- Investigativos

Projetos investigativos são, especialmente, uma forma privilegiada de trabalho com projetos na educação infantil.

Como define o artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009c) em seu parágrafo VIII onde descreve:

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

VIII – incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza (BRASIL, 2009c).

Trata-se de um tipo de projeto que possibilita a concretização clara da norma legal acima explicitada e mobiliza a organização das crianças em torno de um assunto que desperta curiosidade. Esse interesse surge da necessidade/ vivências e experiências observadas e trazida pelas crianças ou criada pelo professor.

São extremamente abrangentes, pois, além dos conhecimentos socialmente construídos, ensinam às crianças a estudar, pesquisar, procurar informações, duvidar, argumentar, opinar, pensar, gerir suas aprendizagens e refletir. Como são as crianças quem definem as questões a serem estudadas, elas são participantes ativas de todo processo.

A duração é variável dependendo dos interesses e questões levantadas pelo grupo. A documentação e registros são elaborados pelas crianças, de forma autoral, identificando-se a questão que mobilizou o estudo, o percurso de pesquisa e as descobertas (aprendizagens). Pode ser registrado num álbum ou no próprio caderno.

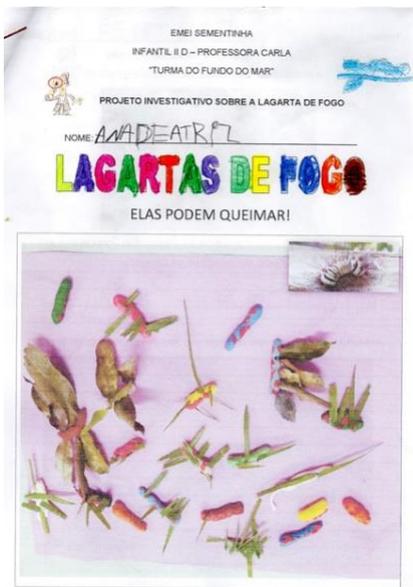
Para o trabalho com os projetos investigativos, torna-se fundamental o planejamento de cada uma das etapas.

Etapa	Consiste em:
1	Identificação do tema/assunto: a escuta atenta permite ao professor identificar o interesse das crianças. Pode surgir de uma história, um passeio, uma roda de conversa, um acontecimento, uma observação.
2	Levantamento inicial: Tendo identificado o tema/assunto/ objeto de estudo, o professor propõe ao grupo a construção de 02 cartazes que serão os elementos norteadores do projeto. O primeiro intitulado “ o que sabemos ”, no qual as crianças elencam os seus conhecimentos prévios sobre. O segundo intitulado “ o que queremos saber ”. Neste momento as questões (dúvidas) que gostariam de descobrir são registradas. Em ambos os momentos, a mediação e atuação do professor como escriba, serão primordiais.
3	Processo de busca e documentação das descobertas: Esta etapa configura-se como o processo central do trabalho. A cada semana os alunos buscarão, junto ao professor, responder uma das questões elencada na etapa 2. É fundamental que neste momento sejam utilizadas, para cada questão, estratégias de pesquisa diferentes. A cada busca, é oportunizado a criança documentar suas descobertas utilizando-se de estratégias diferenciadas que integrarão escrita, desenho, colagens, fotos, etc... tornando visível o processo de pesquisa e as respostas obtidas. O texto coletivo auxilia, imensamente, este processo de elaboração da resposta.

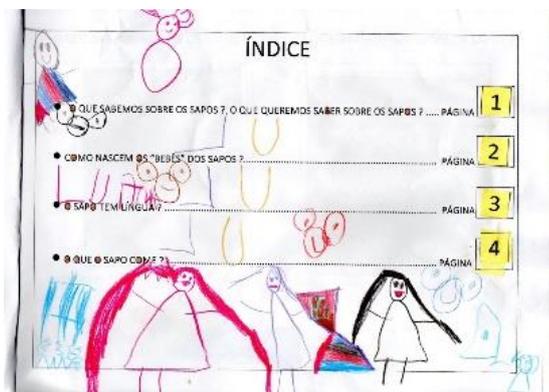
4	Conclusão: Ao final de todas as questões respondidas, é o momento da retomada de todo o trabalho. Nesta etapa, os alunos retomam os cartazes iniciais, os trabalhos produzidos, os processos de pesquisa e construirão, tendo o professor como escriba, um texto intitulado “ o que aprendemos sobre... ”
5	Apresentação: Organização/ apresentação do trabalho: como sugestão, oportuniza-se, neste momento a construção de uma capa e um índice para o trabalho.

Seguem abaixo alguns trabalhos realizados pelos alunos durante todo o processo de pesquisa, documentação e organização do trabalho.

Fonte: Arquivo da EMEI Sementinha (Novembro de 2019)



CAPA - neste, os alunos puderam, após todos os estudos, criar suas lagartas usando massinha e grama. Após a exposição de todas as criações, o registro foi feito com uma foto que as crianças puderam fazer a leitura da imagem, recortar e colar para compor a capa e organizar o trabalho.



ÍNDICE - neste, as crianças puderam, após todos os estudos, retomada de todos os registros organização dos mesmos, compreender a função do índice e numerá-lo de acordo com as páginas do trabalho.

JME: ANA BEATRIZ DATA: 17/04/2017
PROJETO INVESTIGATIVO SOBRE AS LAGARTAS
 ESTA É A LAGARTA QUE ENCONTRAMOS NA ESCOLA.

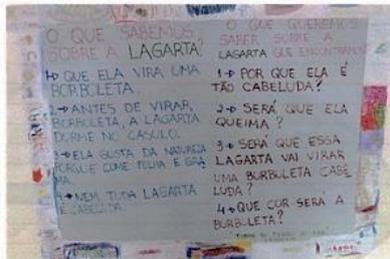


ELA NOS CHAMOU MUITO ATENÇÃO DEVIDO AOS SEUS PELOS BEM LONGOS.
 ASSIM ELA FICOU CONHECIDA COMO A

LAGARTA	CABELUDA
---------	----------

CARTAZES INICIAIS - neste, as crianças retomaram a imagem da lagarta que despertou todo o trabalho para, a partir da leitura da imagem, comporem os cartazes que orientariam o trabalho. Cartaz 1: o que sabemos (destacando as hipóteses iniciais e conhecimentos prévios) e Cartaz 2: com as questões que serão objeto de pesquisa.

CARTAZ PRODUZIDO PELA TURMA DO FUNDO DO MAR SOBRE O TEMA LAGARTA:

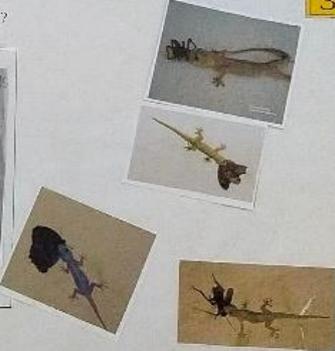


PROJETO INVESTIGATIVO - LAGARTIXA 3

O QUE AS LAGARTIXAS COMEM?

O MATERNAL II - A ASSISTIU ALGUNS VÍDEOS NA INTERNET E APRENDEU QUE A LAGARTIXA COME:

- BORBOLEIAS
- ARANHAS
- BARATAS
- MOSQUITOS
- ESCORPIÕES



NOME: ESTHIA DATA: 2014

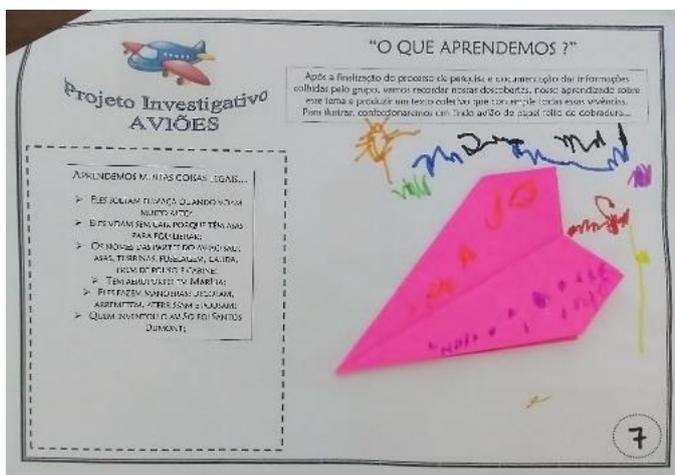
DESCOBERTAS - neste, as crianças buscavam a resposta para a questão “o que as lagartixas comem?”. Buscaram na internet e, através dos vídeos e observação das imagens, descobriram a resposta. A documentação contou com o texto coletivo; a leitura, o recorte e colagem de imagens.

EMEI SEMENTINHA
 PROJETO INVESTIGATIVO - AS LAGARTAS
 Como é o processo de lagarta até se tornar uma linda borboleta.

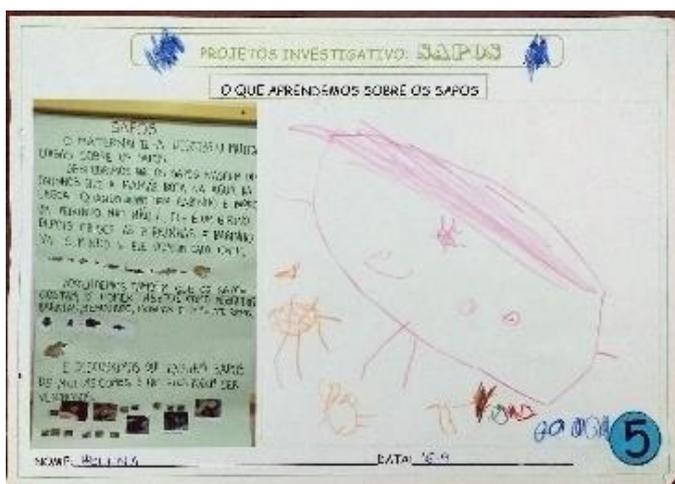
OVOSUJO 	LAGARTA 
CASULO 	BORBOLETA 

JUNIA SILVA 06/06

DESCOBERTAS - neste, as crianças buscavam a resposta para a questão “Como a lagarta se transforma em borboleta?”. Pesquisaram a resposta através de um artigo informativo e representaram-na com massinha. Em seguida, nomearam cada uma delas.



O QUE APRENDEMOS? - neste, as crianças puderam retomar todo o trabalho e suas produções. Recordaram e elaboraram um texto coletivo com todas as informações. Por fim, criaram seus aviões utilizando-se da técnica da dobradura e ilustração.



O QUE APRENDEMOS? - neste, as crianças puderam retomar todo o trabalho e suas produções. Recordaram e elaboraram um texto coletivo com todas as informações e ilustraram com as imagens. Por fim, ilustraram.

7.4.2.2 - Projetos de Aprendizado

Atentando-se para as características do trabalho com projetos, os projetos de aprendizado são definidos por Jolibert (2006) como aquele que “coloca ao alcance dos alunos objetivos de trabalho para o ano, o conteúdo das instruções oficiais” (propostas pedagógicas). Observa-se ainda que os projetos de aprendizado podem ser de longo (anual, semestral) ou curto prazo (mensal, semanal) .

Para Girotto (2005), independente da opção metodológica do professor em tornar o projeto investigativo ou não, o que caracteriza o trabalho com projetos não é a origem do tema, mas o tratamento dado a esse tema, no sentido de torná-lo uma questão do grupo como um todo e não apenas de alguns ou do professor. O que se faz necessário garantir é que esse problema passe a ser de todos, com um envolvimento efetivo na definição dos objetivos e das etapas para alcançá-los, na participação nas atividades vivenciadas e no processo de avaliação.

O projeto de aprendizado contempla, para uma turma, a mesma organização do institucional: tema, problema, objetivos, planos de ação, duração, metas, produto final, avaliação e acompanhamento.

Para finalizar, é preciso considerar ainda as particularidades dos projetos realizados na creche (0-3 anos), considerando que os caminhos da investigação por meio da linguagem oral não é possível com os bebês.

De acordo com Barbosa (2010, p.10)

[...] como não utilizam a palavra falada, é geralmente pela observação crítica, atenta e contínua das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano que o professor acessa os sentimentos e questionamentos das crianças. As observações precisam ser registradas para serem compartilhadas e analisadas; é imprescindível um caderno ou pasta para a escrita das observações. Além do conhecimento das singularidades de todas as crianças, é pela observação que o professor pode construir projetos de trabalho com as crianças. Há três perguntas chave no levantamento de índice podendo ser adaptadas ao berçário e respondidas pelas professoras, são elas: “o que as crianças já fazem?”; “o que elas podem fazer?”; “como será construído o novo saber?”, e essencialmente nas ações pedagógicas precisam observar e elencar: quais foram os objetos, elementos, “coisas”, materiais, músicas, que despertaram um maior interesse nas crianças pequenas, que demonstram esses interesses por manifestações (balbucios, expressões, gestos).

Nessa faixa etária, o trabalho com projetos requer ainda mais do educador o olhar sensível que definirá o tema e as necessidades a partir da sua observação atenciosa; a organização do espaço (provocador, bem estruturado e passível de mudanças) e dos materiais (os mais diversos possível) permitindo aos pequenos uma multiplicidade de desafios.

8



ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

FOTO: EMEI BEIJA FLOR

8.1



ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

O EU, O OUTRO E O NÓS

O Campo de experiências “O eu, o outro e o nós” reconhece a importância das relações sociais na constituição da identidade da criança. Sabemos que todo homem e toda mulher se constitui como ser humano pelas relações que estabelece com os outros ao longo de sua vida.

As primeiras experiências sociais acontecem na família, logo após o nascimento, com a mãe, o pai, os irmãos, os avós e outros familiares e amigos mais próximos. Segundo Vygotski (1996) é no ato de amamentar o bebê que cria-se a necessidade social de estar junto com outro ser humano, de ser cuidado, de ser acolhido, além de satisfazer uma necessidade biológica de sucção e nutrição.

Quando a criança inicia sua vida escolar passa a se relacionar com outras crianças da mesma faixa etária, crianças mais novas e crianças mais velhas, além de conviver com diferentes adultos que fazem parte da instituição escolar, como professores, diretores, auxiliares de sala, equipe da cozinha e da limpeza, entre outros.

Segundo Singulani (2017, p. 129),

[...] a escola de Educação Infantil é um ambiente social permeado por relações, entre as pessoas – crianças e adultos- e entre elas e a cultura que foi criada ao longo da história. Dessa forma, a escola é um espaço de humanização das crianças, visto que, as características humanas não são dadas às crianças biologicamente, mas adquiridas no convívio com as pessoas e a cultura, ou seja, por meio das relações.

É na relação com o outro que a criança aprende a respeitar e a reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos, a construir sua identidade, a se perceber como um “eu” quando um adulto ou uma criança mais velha a chama pelo nome, a considerar seus parceiros como um “outro” – com desejos e interesses próprios – e a tomar consciência da existência de um “nós”- um grupo humano cada vez mais amplo e diverso. Nesse processo, vai se constituindo como alguém com um modo próprio de agir, sentir e pensar. (BRASIL, 2018, p.15)

O foco desse campo é possibilitar à criança viver novas formas mais amorosas, cooperativas e democráticas de se relacionar com seus pares e com adultos. A noção de “nós” amplia o olhar das crianças para a construção de um compromisso de busca da paz, de não discriminação de outros seres humanos e de preservação do planeta Terra. (BRASIL, 2018, p.15)

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2017b) descreve assim o campo de experiências “O eu, o outro e o nós”:

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas

experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos. (BRASIL, 2017b, p.40)

Nesse campo, de acordo com o documento “Campos de experiências: efetivando diretos e aprendizagens na Educação Infantil” (BRASIL, 2018, p. 18-19) os docentes devem garantir às crianças os **direitos de aprendizagem** de:

- **Conviver**, relacionar-se com adultos e crianças de diferentes faixas etárias, reconhecendo e respeitando as diferentes identidades e pertencimento étnico-racial, de gênero e de religião.
- **Brincar** com outras crianças, com os adultos e sozinha, construindo o sentido do singular e do coletivo, da autonomia e da solidariedade, fazendo de conta, jogando com regras, fazendo construções e pesquisas, desenvolvendo sua imaginação.
- **Explorar** diferentes formas de se relacionar com pessoas e grupos sociais diversos, ampliando sua noção de mundo e sensibilidade em relação aos outros.
- **Participar** ativamente das situações do cotidiano, tanto aqueles ligados ao cuidado de si e do ambiente como as relativas às atividades propostas pelo professor e às decisões da escola.
- **Expressar** às outras crianças e adultos suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões e posições.
- **Conhecer-se** e construir uma identidade pessoal e cultural, valorizando as próprias características e as de outras crianças e adultos, com respeito à diversidade.

Nesse sentido, o foco do trabalho de professores e professoras nesse campo constitui-se no **acolhimento** da diversidade, assegurando que todas as crianças possam sentir-se valorizadas e respeitadas em suas particularidades de etnia, gênero e cultura.

É por via das relações afetivas que aprendemos a viver na diversidade, a não discriminar, ver e sentir a alteridade, garantindo o fortalecimento dos **vínculos afetivos**. “A unidade afetivo-cognitiva é mediadora constante nas atividades realizadas pelo indivíduo ao longo de sua vida, portanto, tudo que a constitui é, ao mesmo tempo, objeto do pensamento e fonte de sentimentos” (MARTINS, 2007, p. 129). Portanto, não podemos perder de vista o estímulo à autonomia nos relacionamentos e nos cuidados consigo mesmo de nossas crianças.

Ao pensarmos no **processo pedagógico** inerente à constituição de um sentido do eu em relação ao outro e ao nós, marcado pelo modo como cada criança é tratada e acolhida, como percebe o respeito às suas especificidades e preferências o **olhar do professor** incidirá no desenvolvimento de atitudes **nas relações e interações vividas**.

O trabalho pedagógico ganha força e expressão à medida que o professor organiza situações e maneiras de estimular o desenvolvimento da autonomia infantil quanto a relacionar-se com os companheiros, conhecer-se e cuidar de si (BRASIL, 2018). Nessa perspectiva apontamos para algumas ações que devem estar presentes nas vivências relacionadas a esse campo de experiências:

- Expressão de afetos, desejos e saberes das crianças, aprendendo a argumentar, ouvir e respeitar o outro.
- Desenvolvimento de sua identidade pessoal, sentimento de autoestima, autonomia, confiança em suas possibilidades e pertencimento.

- Experimentações individuais e coletivas sobre a diversidade, a inclusão, atitudes de não discriminação e solidariedade.
- Reconhecimento e valorização da própria cultura e contato com a cultura local e as culturas de outros povos.
- Participação em interações e brincadeiras: individuais, em grupo, relacionando-se com adultos e crianças.
- Percepção do efeito das próprias ações desenvolvendo empatia e alteridade.
- Autonomia no brincar e nos cuidados de si, do outro e do ambiente.

Em suma, a ênfase nesse campo de experiências está ligada à constituição de atitudes nas relações vividas durante a estada na unidade, abrindo caminho para outras aprendizagens.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: O EU, O OUTRO E O NÓS

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

BEBÊS (ZERO A 1 ANO E 6 MESES)

(EI01EO01) Perceber que suas ações [têm efeitos] comunicam e provocam reações nas outras crianças e nos adultos.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none"> ● Relações sociais com crianças e adultos de diferentes idades, gêneros e etnias; ● Identidade; ● Autoestima; ● Autonomia; ● Linguagem verbal (palavras) e não verbal (gestos, choro, balbucio, risos, gritos, olhares...) / formas de comunicação; ● Brincadeiras (considerando a atividade principal de cada período de desenvolvimento humano); ● Desejos, sentimentos e emoções e suas formas de expressão culturalmente eleitas; ● Vínculos afetivos; ● Bem-estar físico e emocional; ● Imitação; ● Cooperação. 	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo/a Professor/a:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Observamos as crianças com atenção para conhecermos melhor cada uma delas? ● Conversamos e brincamos com as crianças? ● As crianças encontram conforto e apoio nos adultos sempre que precisam? ● Procuramos ensinar meninos e meninas como expressar e lidar com seus sentimentos e impulsos? ● Crianças com dificuldades especiais recebem apoio para participar das atividades e brincar com os colegas? ● As crianças são sempre chamadas por seu nome? Em quais situações? ● As crianças são sempre ouvidas? Em quais situações? ● Sempre procuramos saber o motivo da tristeza ou do choro das crianças, buscando resolvê-lo? ● Proporcionamos momentos de atenção individualizada? ● As crianças e suas famílias estão sendo acolhidas e respeitadas? ● Consideramos a importância das relações vividas no ambiente escolar (criança/criança, criança/adulto; adulto/adulto) para a formação das qualidades humanas? ● Saudamos e nos despedimos individualmente das crianças na chegada e saída da creche? ● Conversamos e somos carinhosos com as crianças em todos os momentos, não esquecendo a troca de fraldas, o banho e a alimentação? ● Comemoramos os aniversários de nossas crianças? ● Crianças muito quietas, retraídas, com o olhar parado, motivam nossa atenção especial? ● Aprendemos a lidar com crianças mais agitadas e ativas sem discriminá-las ou puni-las? ● Procuramos sempre enfrentar as reações emocionais das crianças com conhecimento sobre seu período de desenvolvimento, com carinho e compreensão, ajudando-as a reconhecerem seus sentimentos e a se apropriarem gradativamente de formas mais elaboradas de expressão no contato com o outro? ● Procuramos sempre entender as reações das crianças, buscar orientação para enfrentar situações de conflito, ajudando-as a valorizarem o diálogo como forma de resolução?

(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Relações sociais com crianças e adultos de diferentes idades, gêneros e etnias;• Identidade;• Autoestima;• Autonomia;• Linguagem verbal (palavras) e não verbal (gestos, choro, balbucio, birra, risos, gritos, olhares...) / formas de comunicação;• Brincadeiras (considerando a atividade principal de cada período de desenvolvimento humano);• Superação de limites;• Expressão corporal;• Apropriação progressiva de movimentos (engatinhar, andar, correr, pular, rastejar...), controle e coordenação deles (equilíbrio, agilidade, força...);• Brincadeiras;• Curiosidades.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo/a Professor/a:</p> <p>Espaço</p> <ul style="list-style-type: none">• Os espaços estão intencionalmente organizados de forma a facilitar brincadeiras espontâneas e interativas?• Oferecemos possibilidades para as crianças engatarem, andarem, correrem, pularem em espaços amplos na creche ou em suas proximidades?• As crianças brincam e exploram espaços externos ao ar livre com certa regularidade? <p>Tempo</p> <ul style="list-style-type: none">• As crianças têm oportunidades de explorar novos ambientes e interagir com outras crianças e adultos com regularidade?• Procuramos promover a participação das famílias em propostas ao ar livre com as crianças?• Permitimos que as crianças explorem o espaço em sua riqueza e diversidade?• Ajudamos as crianças na transição da mamadeira para a colher e o copo?• Submetemos as crianças a longos períodos de espera? <p>Interações</p> <ul style="list-style-type: none">• As crianças são convidadas e desafiadas a superar seus limites?• Os adultos brincam com as crianças e ensinam diferentes brincadeiras de sua infância?

(EI01EO03) Interagir com crianças da [mesma faixa etária], de diferentes faixas etárias e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none"> • Relações sociais com crianças e adultos de diferentes idades, gêneros e etnias; • Contato físico com outras crianças e adultos; • Manipulação e exploração de objetos de diferentes cores, formas, materiais, texturas, cheiros, temperaturas, consistências... ; • Interesse da exploração de diferentes brinquedos; Modo de ação com objetos – uso social; • Sensações e percepções; • Brincadeiras; • Identidade; • Autoestima; • Autonomia; • Linguagem verbal e não verbal. 	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo/a Professor/a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nossas crianças têm direito a proteção, ao afeto e a amizade? • Ajudamos nossas crianças em suas tentativas de compreenderem as coisas e os acontecimentos a sua volta? • Ensinamos às crianças o senso de responsabilidade, cuidado e respeito com o espaço, os materiais e brinquedos de uso comum? • Possibilitamos situações que incentivam a cooperação e a solidariedade? • Damos suporte às crianças com dificuldades de interação nas brincadeiras em grupo? • Os brinquedos estão acessíveis, possibilitando livre escolha? • As crianças têm direito de correr, pular e saltar em espaços amplos e desenvolver sua força agilidade e equilíbrio? • Garantimos as crianças o direito de brincar em espaços externos explorando elementos da natureza? • As crianças encontram conforto e apoio sempre que precisam, recebendo atenção quando solicitam ou perguntam alguma coisa?

(EI01EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando linguagem verbal e não verbal (gestos, choro, balbucios, risos, olhares, palavras).

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Comunicação sobre seus sentimentos, desejos e conhecimentos;• Comunicação sobre o meio que observam e vivem;• Reconhecimento progressivo do próprio corpo;• Reconhecimento das diferentes sensações e ritmos que produz;• Utilização da imitação e da linguagem para comunicar-se e expressar-se;• Atenção individual;• Relações sociais com crianças e adultos de diferentes idades, gêneros e etnias.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo/a Professor/a:</p> <ul style="list-style-type: none">• Sempre ajudamos as crianças em suas tentativas de compreender as coisas e os acontecimentos a sua volta?• Procuramos sempre entender as reações das crianças e buscar orientação para enfrentar situações de conflito?• O bem-estar físico e psicológico das crianças é um de nossos objetivos principais?• Garantimos às crianças o direito de expressarem seus sentimentos?• Garantimos o direito das crianças de desenvolverem sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão?

(EI01EO05) Reconhecer seu corpo experimentar e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira, descanso e outras propostas planejadas pelo professor.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Realização de ações simples relacionadas à saúde, alimentação e higiene e descanso;• Conhecimento do próprio corpo por meio da exploração de suas habilidades físicas, motoras e perceptivas.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo/a Professor/a:</p> <ul style="list-style-type: none">• Garantimos o direito de nossas crianças manterem seu corpo cuidado, limpo e saudável?• Procuramos sempre entender as reações das crianças com carinho e compreensão?• Garantimos que as crianças expressem seus sentimentos por meio de brincadeiras, desenhos e dramatizações?• Organizar minha rotina para fazer com que a criança consiga expressar suas vontades?• Organizamos um espaço adequado para o descanso, garantindo atenção individualizada, respeitando o uso de objeto como chupetas, naninhas e posições preferidas para dormir?• Nos momentos de alimentação possibilitamos as crianças conhecerem os diferentes sabores, texturas, cheiros de cada alimento oferecido?

(EI01EO06) Interagir com outras crianças de diferentes faixas etárias e adultos, inserindo [adaptando-se ao] no convívio social, apropriando-se de conhecimentos que dele fazem parte.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none"> • Relações sociais com crianças e adultos de diferentes idades, gêneros e etnias; • Identidade; • Autoestima; • Autonomia; • Linguagem verbal e não verbal / formas de comunicação (gestos, choro, balbucio, birra, risos, gritos, olhares...); • Brincadeiras (considerando a atividade principal de cada período de desenvolvimento humano); • Criação de vínculos afetivos; • Organização de materiais e espaços; • Modo de ação com objetos – uso social; • Inserção social e individual gradativa da criança na rotina da instituição. 	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo/a Professor/a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os brinquedos estão disponíveis e em locais de livre acesso às crianças? • Garantimos momentos de brincadeiras livres para as crianças diariamente? • Saudamos e nos despedimos individualmente das crianças na chegada e saída da creche? • Comemoramos os aniversários de nossas crianças? • Damos suporte para as crianças que têm dificuldades para interagir nas brincadeiras dos grupos? • Nossas crianças aproveitam a companhia de crianças de diferentes faixas etárias para desenvolver novas habilidades e as máximas capacidades? • As crianças têm oportunidades de explorar novos ambientes e interagir com outras crianças e adultos? • Valorizamos a cooperação entre adultos e crianças? • Explicamos às crianças os motivos para comportamentos que não são aceitos na escola? • Nossas crianças encontram conforto e apoio nos adultos sempre que precisam? • Procuramos ensinar as crianças a se expressar e lidar com seus sentimentos, impulsos e desejos? • Procuramos incentivar atitudes e comportamentos mais igualitários na creche (raça, sexo, religião)? • Nossas crianças participam de comemorações e festas tradicionais da cultura brasileira? • Estimulamos os familiares a participarem ativamente de eventos e atividades na creche? • Respeitamos crenças e costumes religiosos diversos dos nossos? • Procuramos acolher as reações emocionais das crianças com carinho e compreensão, ajudando-as a reconhecerem seus sentimentos e se apropriarem gradativamente de formas mais elaboradas de expressão?

CAMPO DE EXPERIÊNCIA “O EU, O OUTRO E O NÓS”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 ANO E 7 MESES A 3 ANOS E 11 MESES)

(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	
OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Expressão de emoções e sentimentos;• Construção de valores e atitudes para a vida em sociedade: cooperação, solidariedade, respeito, empatia e amizade;• Vivências de situações de convívio social com adultos e com crianças de mesmas e diferentes idades;• Imitação como forma de expressão;• Ampliação dos vínculos afetivos, valorizando as ações cooperativas;• Atitudes de cuidado para com o outro.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo/a Professor/a:</p> <ul style="list-style-type: none">• Damos suporte às crianças que têm dificuldades para se integrar nas brincadeiras dos grupos?• Valorizamos atitudes de cooperação e ajuda entre crianças/crianças, adultos/crianças e adultos/adultos?• Dialogamos com as crianças buscando e auxiliando -as a compreender suas emoções e sentimentos, respeitando suas variações de humor?• Procuramos analisar por que uma criança não está bem e encaminhá-la à orientação especializada quando necessário?• Conversamos e somos carinhosos com as crianças no momento de troca de fraldas, banho, alimentação e repouso?• Estamos abertos a dialogar com os pais ajudando a responder as necessidades individuais das crianças?• Oferecemos um ambiente aconchegante, seguro e estimulante para as nossas crianças?• Estamos atentos e nunca deixamos de procurar entender e tomar providências quando nossas crianças aparecem na creche machucadas e amedrontadas?• Promovemos vivências em que as crianças possam demonstrar atitudes solidárias em ambiente extraescolar?

(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Autoconhecimento (autoimagem, autoestima, autoconfiança e autocuidado);• Atitudes de iniciativas e participação;• Atitudes para resolver seus próprios desafios no cotidiano, reconhecendo seus limites e possibilidades;• Construção da autonomia de forma progressiva, valorizando suas próprias conquistas;• Conhecimento do próprio corpo por meio do uso e da exploração de suas habilidades físicas, motoras e perceptivas;• Autonomia diante do próprio corpo executando ações simples, relacionadas à saúde e higiene.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo/a Professor/a:</p> <ul style="list-style-type: none">• Valorizamos as particularidades e preferências de cada uma de nossas crianças (falas, atitudes e produções)?• Chamamos sempre as crianças pelo seu nome?• Comemoramos os aniversários de nossas crianças?• Estimulamos as crianças a cuidar de si assumindo responsabilidades em relação à sua higiene e saúde?• Criamos situações onde as crianças possam agir autonomamente?• Oportunizamos situações em que as crianças possam iniciar suas ações, tomar decisões, fazer escolhas, expressar sentimentos/pensamentos e resolver conflitos?• Dialogamos com as crianças auxiliando-as na compreensão das dificuldades e desafios à sua volta?• Compreendemos as ações das crianças nas diferentes manifestações de curiosidade pelo seu próprio corpo?• Dialogamos com nossas crianças de diferentes etnias para que aprendam a gostar de seu corpo e sua aparência?• Dispensamos atenção especial a crianças muito quietas e retraídas?• Respeitamos os momentos de privacidade e quietude de nossas crianças?• Possibilitamos situações em que as crianças tenham confiança em si próprias e sintam-se aceitas, compreendidas, ouvidas, cuidadas e amadas?• Reconhecemos verbalmente os avanços obtidos, ajudando a criança a tomar consciência de suas conquistas?• Evitamos comentar assuntos relacionados com as crianças e seus familiares na presença delas?

(EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com adultos e crianças da mesma e de diferentes faixas etárias.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Exploração de diferentes materiais e objetos;• Socialização e interação com crianças e adultos;• Exploração dos diversos espaços da escola;• Organização de espaços e brincadeiras.• Reconhecimento dos espaços escolares e suas funções.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo/a Professor/a:</p> <ul style="list-style-type: none">• Oferecemos diferentes materiais e objetos para exploração das crianças?• Proporcionamos momentos de convivência, negociação, organização e amizade entre adultos e as crianças da mesma e de diferentes faixas etárias?• Promovemos momentos em que as crianças compartilhem objetos e materiais?• Organizamos os espaços e pensamos os objetos com regularidade para as vivências significativas que enriqueçam as interações?• Mediamos o processo de apropriação que a criança faz dos modos sociais de ação com os objetos culturais/sociais?• Proporcionamos momentos em que as crianças participem da organização do espaço e materiais desde o início das propostas até o término das mesmas?• Oferecemos espaços que refletem os trabalhos das crianças?• Respeitamos o espaço da escola de educação infantil observando que tudo deve ser pensado para eles e na altura deles?• Organizamos os espaços e brinquedos garantindo o livre acesso às crianças?• Garantimos a proteção e o cuidado dos adultos mesmo quando nossas crianças brincam autonomamente?• Oportunizamos as crianças a se deslocarem pelos espaços escolares com autonomia?

(EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Interações sociais;• Comunicação verbal e não verbal (choro, balbucio, gestos e palavras/ frases simples);• Atitude de iniciativa, participação, capacidade de comunicação e curiosidade;• Ampliação dos conhecimentos prévios a partir de relatos de experiências e fatos vivenciados;• Valorização das diferentes formas de expressão por meio das diferentes linguagens (musical, gráfica, plástica, oral e escrita);• Desenvolvimento dos recursos da comunicação de forma intencional;• Respeito com o momento de escuta do outro (saber ouvir);• Compreensão da mensagem que ouve nas diversas situações comunicativas.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo/a Professor/a:</p> <ul style="list-style-type: none">• Promovemos vivências entre os adultos e crianças da mesma e de diferentes faixas etárias?• Saudamos e nos despedimos individualmente das crianças na chegada e saída da creche?• Convidamos a criança à comunicação nos diferentes momentos do dia a dia na escola?• Oportunizamos situações de brincadeiras em que as crianças possam compartilhar enredos e cenários, usando diferentes expressões como forma de comunicar suas ideias, sentimentos e emoções por meio da dança, da música ou da arte?• Percebemos, valorizamos e buscamos compreender a comunicação da criança por meio do choro, sorriso, balbucio, gestos e palavras?• Ouvimos cada uma de nossas crianças valorizando a expressão de seus pensamentos, fantasias e lembranças?• Realizamos conversas coletivas em roda, oportunizando relatos de fatos e experiências vivenciadas, considerando a opinião e sugestão de todos?• Damos espaço as nossas crianças para sugerir e opinar sobre as atividades propostas?• Promovemos momentos de fala e escuta?

(EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças e identificando progressivamente as singularidades das pessoas com as quais convivem.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none"> • Identificação das características físicas, percebendo as diferenças entre si e o outro; • Reconhecimento do seu corpo: crescimento e desenvolvimento; • Respeito à diversidade e individualidade aprendendo a conviver com as diferenças; • Desenvolvimento da autoimagem positiva, por meio de vivências, histórias e situações cotidianas; • Afetividade nas convivências sociais. 	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo/a Professor/a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oportunizamos vivências de situações diversas de convívio social com adultos e crianças de diferentes idades? • Mediamos situações para que nossas crianças estabeleçam relações entre si e o outro e interajam com o diferente? • Possibilitamos as nossas crianças descobertas sobre si mesmas, suas características físicas, seus gostos e preferências, percebendo e valorizando características, gostos e preferências diferentes dos seus? • Oportunizamos aprendizagens sobre particularidades, crescimento, desenvolvimento físico e necessidades de cada criança? • Valorizamos e respeitamos as diferenças étnicas, culturais, gênero e físicas das crianças? • Estamos atentos às atitudes das crianças para não reforçar apelidos, preconceitos e discriminações em relação a gênero, etnia, cultura e dificuldades especiais? • Orientamos os familiares de acordo com as características do desenvolvimento que permeia a faixa etária, sem colocarmos preconceitos sobre os acontecimentos? • Apoiamos a participação das crianças com dificuldades especiais em atividades e brincadeiras com os colegas? • Promovemos situações que contemplem as dificuldades especiais, dando apoio para a inclusão efetiva de qualquer que sejam as barreiras? • Procuramos orientação especializada para o caso de crianças com dificuldades físicas, psico-afetivas ou problemas de desenvolvimento?

(EIO2EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.

OBJETOS DE CONHECIMENTO

- Construção coletiva de regras de convívio social;
- Compreensão das regras como elemento fundamental dentro de qualquer organização social;
- Conhecimento da rotina diária como elemento facilitador para o cumprimento das regras;
- Participação em brincadeiras livres e dirigidas, respeitando as regras estabelecidas pelo grupo;
- Atitudes de cooperação e solidariedade.

PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A

Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo/a Professor/a:

- Oportunizamos momentos para que as crianças participem da organização e planejamento da rotina diária?
- Criamos situações em que as crianças possam refletir e construir os combinados?
- Cumprimos as regras de boa convivência negociadas com o grupo?
- Valorizamos as ações das crianças no que se refere ao cumprimento das regras?
- Utilizamos estratégias diferenciadas para lidar com crianças mais agitadas e ativas sem discriminá-las ou puni-las?
- Organizamos situações de escolhas diversas que favoreçam o redirecionamento dos combinados e planejamentos?
- Promovemos momentos de participação e colaboração entre crianças da mesma e de diferentes faixas etárias em jogos, brincadeiras e atividades de organização dos diversos espaços, incentivando o respeito as regras estabelecidas pelo grupo?
- Mediamos situações em que as crianças respeitem a vez do outro de falar, brincar, manusear um objeto, entre outras?
- Explicamos às crianças os motivos para comportamentos e condutas que não são aceitos nos momentos de convívio social?

(EI02EO07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.

OBJETOS DE CONHECIMENTO

- Valorização do respeito mútuo na interação com outras crianças e adultos;
- Compreensão da necessidade do diálogo para a resolução de conflitos;
- Expressão de seus desejos, necessidades, desgostos, reivindicando soluções;
- Resolução de pequenos conflitos de forma autônoma;
- Atitudes de cooperação, solidariedade, respeito e autocontrole.

PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A

Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo/a Professor/a:

- Buscamos superar situações de dependência da criança ou as fortalecemos? Estimulamos autonomia na resolução de seus conflitos?
- Procuramos sempre entender as reações das crianças e buscamos orientá-las para enfrentar situações de conflitos?
- Auxiliamos as crianças a desenvolver seu autocontrole e aprender a lidar com limites para seus impulsos, sentimentos e desejos?
- Demonstramos por meio das nossas ações e atitudes que o diálogo é elemento facilitador nas relações?
- Protegemos as crianças de eventuais agressões dos colegas?
- Observamos meninos e meninas em propostas igualitárias?
- Damos apoio às crianças com dificuldades de integração em brincadeiras?
- Procuramos sempre saber o motivo da tristeza, choro ou variações de humor das crianças?
- Disponibilizamos conforto e apoio para as crianças sempre que necessitam?
- Evitamos situações em que as crianças se sintam excluídas?

CAMPO DE EXPERIÊNCIA O EU, O OUTRO E O NÓS

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO CRIANÇAS PEQUENAS (4 ANOS A 5 ANOS E 11 MESES)

(EI03E001) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Empatia;• Respeito à individualidade e à diversidade de todos;• Valores humanos: compreensão, cooperação e solidariedade;• Expressão de necessidades, emoções e sentimentos;• Convívio social.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo/a Professor/a:</p> <ul style="list-style-type: none">• Mediamos momentos nos quais as crianças confrontam suas formas de agir com as do parceiro e podem se colocar no lugar do outro, aprendendo os sentimentos, os motivos e as ideias que ele expressa?• Ajudamos as crianças a reconhecer a existência do ponto de vista do outro e a considerar possíveis sentimentos, intenções e opiniões dos demais, construindo atitudes negociadoras e tolerantes?• Garantimos igualdade no tratamento de meninos e meninas, disponibilizando brinquedos e outros materiais para todos e propondo a realização de atividades das quais possam participar independente de gênero?• Ouvimos e apoiamos as crianças a expressar seus sentimentos, planos, ideias, vivências, preferências (e não preferências) por brincadeiras e atividades?• Oportunizamos situações em que nossas crianças possam falar e manifestar opiniões?• Valorizamos e/ou empoderamos as crianças em suas distintas expressões?• Estimulamos nossas crianças a engajar-se em situações coletivas, aceitando a escolha da maioria?• Procuramos ensinar as crianças como lidar com enfrentamentos que envolvem os diferentes sentimentos?• Oportunizamos situações de brincadeiras com outras crianças que possuem diferentes habilidades e características?• Buscamos conhecer o contexto social e familiar de nossas crianças, compreendendo que nossas expectativas em relação às mesmas devem ser despidas do olhar de cobrança e observá-las com o viés mais positivo possível?

(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Autonomia;• Identidade pessoal;• Conhecimento do corpo: possibilidades motoras, sensoriais e expressivas;• Confiança e imagem positiva de si;• Autoconfiança.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo/a Professor/a:</p> <ul style="list-style-type: none">• Estamos oportunizando momentos que as crianças possam agir com independência?• Apoiamos as crianças no desenvolvimento de sua identidade pessoal?• Incentivamos a autonomia das crianças em relação ao cuidado pessoal e imagem de si mesma (como escovar os dentes, colocar sapatos ou agasalho, pentear os cabelos, servir-se nas refeições e organizar pertences) estimulando que se auxiliem mutuamente nessas tarefas?• Valorizamos nossas crianças quando tentam expressar seus pensamentos, fantasias e lembranças?• Proporcionamos momentos de brincadeiras que estimulem superar suas limitações?• Oportunizamos as crianças situações em que possam explorar progressivamente o próprio corpo na perspectiva de conhecê-lo percebendo suas possibilidades?• Ampliamos as possibilidades das crianças cuidarem de si mesmas e dos colegas nas interações e brincadeiras?• Damos suporte às crianças que têm dificuldades para se integrar nas brincadeiras dos grupos?• Incentivamos a identificação de elementos que provocam medo, apoiando-as a superá-lo e adotando uma atitude ativa diante de uma dificuldade?• Comentamos as ações e avaliamos as produções (desenhos, esculturas, narrativas, movimentos de dança etc.) respeitando as emoções de cada uma para fortalecer sua autoestima?• Promovemos a participação das crianças nos momentos de planejamento respeitando suas opiniões e suas escolhas?• Prezamos pela alegria e felicidade das crianças buscando propostas interessantes, desafiadoras e que estejam de acordo com suas vivências reais?

(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Atitudes de iniciativa, participação e cooperação;• Interações sociais: escola/escola e escola/família;• Atitudes de diálogo, de escuta e expressão de sentimentos;• Autocontrole;• Normas de convivência;• Participação com confiança e segurança em todas as propostas escolares, tendo respeitada e respeitando suas singularidades;• Nome próprio e do outro;• Participação de meninos e meninas igualmente em brincadeiras que socialmente são aceitas somente por um deles.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo/a Professor/a:</p> <ul style="list-style-type: none">• Proporcionamos momentos em que as crianças possam desenvolver atitudes de iniciativa, participação e cooperação nas situações de: planejamento, tomada de decisões, organização da rotina, tempo, espaço, entre outras?• Ajudamos nossas crianças agirem com atitudes de cooperação e participação nas relações interpessoais?• Procuramos desenvolver na criança noção de identidade e convivência em um espaço compartilhado com outras pessoas?• Oportunizamos possibilidades de interações intraescolares e extraescolares?• Demonstramos para nossas crianças e suas famílias o quanto são bem vindas e respeitadas em nossa escola?• Damos atenção às crianças quando nos pedem ou perguntam alguma coisa?• Oferecemos apoio, conforto para que as crianças se sintam acolhidas sempre que necessário?• Evitamos situações em que as crianças se sintam excluídas?• Ajudamos as crianças nas tentativas de compreender as coisas e acontecimentos à sua volta?• Damos suporte às crianças que tem dificuldades para se integrar nas brincadeiras do grupo?• Procuramos ter um olhar atento às crianças que apresentam dificuldades acentuadas nas relações interpessoais, comunicando aos pais e gestores escolares?• Damos apoio para as crianças com e sem necessidades especiais para participar das atividades e brincar com os colegas?• Desenvolvemos brincadeiras, oferecemos materiais e propomos atividades em que as crianças percebam a necessidade de compartilhar e cooperar?• Tratamos as crianças e seus familiares pelo nome, coibindo o uso de apelidos pejorativos no tratamento a colegas e adultos?• Garantimos a igualdade de gêneros nas atividades lúdicas?

(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Expressão de ideias, emoções e sentimentos;• Expressão por meio de diferentes linguagens;• Identidade como indivíduo e membro de diferentes grupos;• O corpo como instrumento de comunicação;• Atitudes dialógicas;• Atitude de iniciativa, participação e capacidade de comunicação.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo/a Professor/a:</p> <ul style="list-style-type: none">• Possibilitamos espaço para a criança expressar suas ideias, sentimentos, vontades e opiniões?• Oportunizamos momentos em que as crianças possam se expressar por meio de diferentes linguagens (oral, desenho, pintura, brincadeira, dramatização, etc.) em situações diversas de forma autônoma?• Utilizamos a roda de conversa como uma oportunidade para a criança se expressar, avaliar e participar de processos de escolha?• Ouvimos e apoiamos as crianças em momentos de expressão de seus sentimentos, planos, ideias, vivências, preferências e não preferências por brincadeiras e atividades?• Valorizamos o protagonismo das crianças enquanto expressão de ideias, sensações, sentimentos e desejos?• Mediamos a articulação de pensamentos, falas e interpretações das crianças?• Organizamos a escola para se constituir como espaço de escuta?• Proporcionamos situações de interação entre as crianças da mesma idade, de idades diferentes e com adultos?• Acolhemos as reações emocionais das crianças com carinho e compreensão?• Compreendemos a escola como espaço de expressão cultural das crianças, adultos, família e comunidade?• Ajudamos as crianças a reconhecer pontos de vista do outro e a considerar possíveis sentimentos, intenções e opiniões dos demais, construindo atitudes negociadoras e tolerantes?• Oportunizamos momentos que a criança demonstre iniciativa e capacidade de comunicação, relatando acontecimentos que vivencia, que ouve e que vê?

(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento das características corporais; • Percepção e exploração dos limites e possibilidades do seu corpo em situações de brincadeira e movimento; • Valorização e aceitação de suas características corporais e do outro, respeitando as particularidades de cada um; • Valorização de hábitos de autocuidado, relacionados com a higiene, alimentação, conforto, segurança e proteção do corpo; • Identificação progressiva das singularidades das pessoas com necessidades educativas especiais; • Nomeação e localização das partes do corpo, percebendo mudanças; • Conhecimento de suas origens e de seus familiares. 	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo/a Professor/a:</p> <p>Oportunizamos situações em que as crianças possam conhecer-se e construir uma identidade pessoal e cultural valorizando as próprias características e a de outras crianças e adultos, não compartilhando visões, atitudes preconceituosas ou discriminatórias?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Possibilitamos, nas brincadeiras, desafios que contemplem as particularidades de cada criança? • Promovemos vivências sobre diversidade e inclusão? • Disponibilizamos ações de rotina relacionadas ao cuidado com o corpo? • Voltamos nosso olhar ao público alvo da educação especial tendo em vista suas limitações e possibilidades? • Procuramos adequar e inserir as crianças com necessidades especiais ou específicas nas propostas? • Garantimos que meninos e meninas tenham os mesmos direitos em todos os momentos? • Conversamos e demonstramos carinho nos momentos de troca, banho e alimentação com as crianças? • Respeitamos os ritmos fisiológicos da criança, especialmente o sono? • Preparamos o espaço respeitando as características físicas das crianças? • Valorizamos as brincadeiras e propostas das crianças e participamos com elas? • Possibilitamos momentos em que a criança possa perceber seus atributos corporais, expressando-os de diferentes formas e contribuindo para a construção de sua imagem corporal? • Organizamos situações em que a criança possa perceber o próprio corpo e o do outro com atitudes de respeito reconhecendo as diferenças e semelhanças das pessoas quanto a: cor dos cabelos, pele, olhos, altura, peso e etc.? • Proporcionamos a observação das mudanças ocorridas nas suas características desde o nascimento percebendo as transformações e respeitando as diversas etapas do desenvolvimento? • Ajudamos as crianças a reconhecer algumas origens culturais do meio em que vivem percebendo-se como indivíduo único?

(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Normas de convívio social: respeito e valorização da cultura de seu grupo de origem e de outros grupos;• Reconhecimento dos grupos familiares e sociais, seu modo de ser, viver e trabalhar;• Manifestações culturais: meios de vida, tradições, folclore e outros;• Objetos de outras culturas: funções e significados;• Transformações que ocorrem no mundo social.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo/a Professor/a:</p> <ul style="list-style-type: none">• Os combinados estabelecidos pela turma são realmente importantes para o convívio social na instituição? Esses combinados são cumpridos?• As crianças conhecem determinados costumes familiares dos seus grupos de amigos e da turma? É possibilitado expressão da criança, de sua cultura nas rodas de conversa?• A diversidade do grupo familiar e social é valorizada pelas crianças?• Respeitamos e consideramos os contextos reais de nossos alunos, os diferentes arranjos familiares e as opções religiosas, bem como acolhemos as opiniões e aspirações dos pais sobre seus filhos?• Compreendemos que a escola é um espaço de criação e expressão cultural das famílias e comunidade?• Compreendemos que a parceria escola e família é necessária para romper preconceitos arraigados?• Oportunizamos acesso das nossas crianças a locais significativos de nossa cidade/comunidade local?• Incentivamos nossas crianças a pesquisar, ouvir e reproduzir manifestações culturais do município e de outros lugares do mundo, participando de diferentes eventos culturais para conhecer novos elementos como: dança, música, vestimentas, ornamentos e outros?• Respeitamos as crenças e costumes que não fazem parte da nossa própria construção de forma que não interfiram nos direitos e modos de vida de cada um?• Oportunizamos condições para que nossas crianças construam uma identidade livre de preconceitos, seja de raça, de gênero, de condição social, de religião etc., ampliando suas oportunidades de aprender mais com o outro?• Estimulamos a convivência de crianças e adultos, reconhecendo e respeitando as diferentes identidades e pertencimento étnico-racial, de gênero e de religião?• Incentivamos as crianças a refletir sobre a forma injusta como os preconceitos étnico-raciais e outros foram construídos e se manifestam, e a construir atitudes de respeito, não discriminação e solidariedade?

(EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Valorização do diálogo como forma de lidar com os conflitos;• Atitudes de cooperação, solidariedade e respeito;• Autonomia;• Interações sociais;• Empatia;• Iniciativa para resolver situações de conflito por meio do diálogo, agindo com respeito e reciprocidade e pedindo ajuda se necessário;• Regras de convivência na interação com o outro;• Controle progressivo de suas necessidades, desejos e sentimentos no cotidiano.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo/a Professor/a:</p> <ul style="list-style-type: none">• Procuramos entender as reações das crianças buscando orientá-las nas situações de conflito?• Acolhemos e protegemos nossas crianças compreendendo que são seres humanos que buscam em nós as referências de construção pessoal?• Buscamos o fortalecimento e a manutenção dos vínculos afetivos na nossa rotina?• Mediamos relações dialógicas e respeitadas entre crianças e adultos?• Estamos levando em consideração as vivências, as interações sociais e culturais na qual a criança está inserida dentro da sua comunidade?• Permitimos momentos de brincadeiras e jogos, dando autonomia para que as crianças possam aprender a socializar e lidar com conflitos?• Propiciamos momentos/oportunidades pra que as crianças sejam autônomas e resolvam seus conflitos? Ou interferimos em todos os momentos?• Permitimos momentos de reflexão coletiva sobre os conflitos do cotidiano das crianças?• Possibilitamos espaço para expressão das crianças?• Procuramos prevenir que as crianças passem por eventuais agressões dos colegas, estando atentos a essas possíveis situações?• Oportunizamos efetiva participação na elaboração dos combinados escolares?• Instigamos as crianças a utilizarem estratégias pacíficas ao tentar resolver conflitos, buscando compreender a posição e o sentimento do outro?• Estimulamos as crianças a expressar, reconhecer e nomear necessidades, emoções e sentimentos que vivencia e observa no outro?

8.2



ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS

Para a criança, desde bebê **o corpo é um meio de comunicação e expressão que contribui para sua relação com o mundo**. As vivências e experiências com o corpo são emancipatórias e progressivas, à medida que são possíveis a percepção e o domínio do funcionamento do próprio corpo reconhecendo seus limites e possibilidades. Por meio dele, as diferentes linguagens são manifestadas, onde a criança expõe sua compreensão de mundo, sentimentos e necessidades.

Ao abordamos o Campo de Experiência “Corpo, Gestos e Movimentos” no currículo da Educação Infantil nos referimos primeiramente à linguagem corporal, ou seja, no movimentar-se humano, tanto na sua dimensão sensorial, funcional e prática, quanto na sua dimensão expressiva, estética, artística e lúdica.

Por meio da **linguagem corporal as crianças se expressam, experimentam e interagem com o mundo**. É por meio do corpo que as crianças produzem conhecimentos sobre as pessoas, sobre si mesmas, e sobre o universo social e cultural, percebendo assim, suas particularidades e construindo autonomia e segurança emotiva. É com o corpo e suas potencialidades comunicativas e expressivas, que as crianças estabelecem relações, expressam-se, comunicam-se por meio da mímica e experiências motoras, brincando, transformando os objetos, espaços e elementos da natureza.

As experiências com os movimentos possibilitam a articulação entre as várias linguagens (gestual, verbal, plástica, dramática e musical), alternância das palavras e gestos (movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), produção e apreciação da música e acompanhamento de narrações. Também, por meio da **música**, do **teatro**, da **dança** e das **brincadeiras** de faz de conta, as crianças comunicam e se expressam no envolvimento entre corpo, emoção e linguagem, conhecendo e reconhecendo as sensações e finalidades de seu corpo.

Mesmo com maior domínio da linguagem oral, a criança utiliza o corpo para atuar no mundo, como processo integrado à comunicação e como recurso expressivo nas interações cotidianas. Nesse processo, ela aprende a reconhecer suas sensações e funções corporais e a identificar as potencialidades e os limites de seus gestos e movimentos.

O corpo expressivo, comunicativo e provocador da criança levam a observar e limitar o corpo do outro. Esse trabalho inicia-se à medida que o professor cria um ambiente em que ela pode explorar, rolar, sentar, engatinhar, andar, correr, saltar imitar e também segurar objetos, arremessá-los, manipulá-los, empilhá-los, encaixá-los etc., assim como fazer caretas, adotar postura suave ou rígida diante de uma situação. Essas experiências preparam a criança e a acompanham ao longo da vida na formação de seu pensamento, sendo guardiãs da reação afetiva que ela elabora em relação ao mundo e de sua identidade pessoal em construção. (BRASIL, 2018, p.32)

A construção de uma autoimagem positiva está associada às oportunidades oferecidas às crianças para expressar e conhecer a cultura corporal da sociedade em que vivem. É por meio do corpo que as crianças exploram o espaço ao seu redor, quando ainda bebês se esticam, engatinham, escalam e na medida em que vão crescendo, os movimentos vão ficando mais eficientes na busca por objetivos diversos: eles podem correr para fugir ou brincar, pular cordas ou obstáculos e abraços. Assim, entendem que o outro também faz parte desse mundo que eles estão conhecendo.

E esses movimentos e gestos contribuem para que as crianças se tornem **conscientes de sua corporeidade**. Por meio dessas experiências elas identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo a consciência sobre o que é seguro e o que pode causar dano ao seu corpo.

Na concepção educacional expressa nas DCNEI (BRASIL, 2009c; 2010), corpo, gestos e movimentos são destacados como mediadores básicos da aprendizagem e do desenvolvimento de todas as crianças, inclusive das que apresentam algum tipo de comprometimento motor.

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I – promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança.

II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical. (BRASIL, 2010, p.25)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define o campo de experiências Corpo, gestos e movimentos:

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos de seu entorno, estabelecem relações expressam-se brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se progressivamente conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.). (BRASIL, 2017b, p.40-41)

Neste campo, de acordo com o documento “Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil” (BRASIL,2018, p.35) os docentes devem garantir às crianças os direitos de aprendizagem de:

- **Conviver** com crianças e adultos, experimentando marcas da cultura corporal nos cuidados pessoais, na dança, na música, no teatro, nas artes circenses, na escuta de histórias e nas brincadeiras.
- **Brincar** utilizando criativamente o repertório da cultura corporal e do movimento.
- **Explorar** amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas, descobrindo modos de ocupação e de uso do espaço com o corpo.
- **Participar** de atividades que envolvam práticas corporais, desenvolvendo autonomia para cuidar de si.
- **Expressar** corporalmente emoções e representações tanto nas relações cotidianas como nas brincadeiras, dramatizações, danças, músicas e contação de histórias.
- **Conhecer-se** nas diversas oportunidades de interações e explorações com seu corpo.

Nesse sentido, o fazer pedagógico necessita garantir situações em que as crianças possam vivenciar o corpo em movimentos na dança, na música, nas artes circenses, nos jogos, nas brincadeiras (de faz de conta, de roda, de estátua e outras tradições brincantes brasileiras) e no teatro.

No planejamento curricular os docentes devem organizar situações em que as crianças possam **explorar o espaço com o corpo** por meio dos jogos e brincadeiras que lhe permitam aprender a explorar movimentos básicos (saltar, girar, cair, deslocar-se, gesticular etc.), oportunizar brincadeiras de faz de conta e recriar brincadeiras tradicionais com as crianças.

Neste sentido, o **brincar** é uma importante forma de comunicação, é por meio desse ato que a criança irá reproduzir o seu cotidiano. O ato de brincar oportuniza o processo de aprendizagem da criança, da autonomia e da criatividade, facilitando a construção da reflexão, estabelecendo uma relação estreita entre jogo e aprendizagem.

Nas brincadeiras de faz de conta as crianças podem tomar decisões, conhecer a si, expressar sentimentos e valores, partilhar, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, repetir ações prazerosas, solucionar problemas e criar, expressar sua individualidade e identidade de diferentes linguagens.

A **dança** tem um papel fundamental no desenvolvimento infantil, pelas suas possibilidades expressivas, por meio de vivências nas quais as crianças descobrem várias formas de se movimentar, construindo conceitos e ideias sobre o movimento e suas ações.

A dança é uma prática social, histórica e cultural que existe desde a antiguidade da humanidade. Cabe ao professor oportunizar o contato com a multiplicidade de danças de diferentes culturas, não por meio de reprodução de movimentos estereotipados, mas possibilitando às crianças a criação de suas coreografias desafiando-as a utilizar seu próprio corpo como instrumento capaz de

expressar ao mundo sentimentos e ideias. Por meio dela a criança aprende as noções de sequência, espaço, padronização e uma conscientização do próprio corpo.

O trabalho com **dramatização** deve ser uma experiência integrada às demais experiências vividas pelas crianças: a expressão plástica, o faz de conta, leitura de histórias, apreciação teatral, criações de roteiros para encenações de histórias conhecidas, a música, a brincadeira, o movimento. A aprendizagem do fazer teatral, além de passar pelo aperfeiçoamento do brincar de faz de conta, também se beneficia da maior experiência das crianças em usufruir da contação de histórias que se faz presente na unidade de Educação Infantil, experiência em que aprendem a lidar com as palavras as imagens as quais se remetem. As crianças se interessam muito por histórias lidas, contadas ou dramatizadas pelo professor, nas quais ele utiliza recursos expressivos vocais (entonação) e corporais, também usados no teatro. Ao fazer teatro, as crianças se colocam expressando-se, movimentando-se, falando e cantando como forma de significar situações.

Para a garantia dos direitos de aprendizagem das crianças nesse campo cabe ao professor propor vivências que possibilitem às crianças brincar, dançar e dramatizar, permitindo a ela movimentar-se para explorar o entorno e as possibilidades de seu corpo, observando com interesse suas reações, preparando o ambiente interno e externo da escola para que as crianças possam explorar materiais, o espaço ampliar o repertório cultural e a produção criativa de gestos e movimentos.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: “CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

BEBÊS (ZERO A 1 ANO E 6 MESES)

(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.

OBJETOS DE CONHECIMENTO

- Conhecimento do próprio corpo por meio do uso e exploração de suas habilidades físicas, motoras e perceptivas;
- Expressão corporal;
- Sofisticação dos movimentos;
- Exploração de possibilidades de gestos;
- Autonomia.

PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A

Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo/a Professor/a:

- Promovemos situações em que as crianças tenham liberdade para se expressar?
- Proporcionamos espaços amplos para se movimentarem?
- Valorizamos e reconhecemos as manifestações das crianças?
- Procuramos sempre acolher as reações emocionais das crianças com carinho e compreensão, ajudando-as a se apropriarem de formas mais elaboradas de expressão no contato com o outro?
- Ensina-mos a lidar com seus sentimentos, impulsos e desejos?
- Promovemos situações onde há a interação individual do educador/a com a criança?
- Oportunizamos brincadeiras livres e com materiais diversos para se movimentarem e fazerem suas escolhas?
- As expressões faciais e corporais infantis que traduzem bem estar, desconforto, curiosidade dentre outras sensações, estão sendo observadas individualmente?
- Ajudamos as crianças a desenvolver sua autonomia?

(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Expressão Corporal;• Curiosidade;• Imaginação;• Autonomia;• Equilíbrio;• Relações Sociais;• Imitação;• Sofisticação dos movimentos.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo/a Professor/a:</p> <ul style="list-style-type: none">• Ajudamos as crianças a superar suas potencialidades motoras exercendo seu direito de correr, pular e saltar em espaços amplos na creche ou nas suas proximidades?• Oportunizamos nossas crianças de explorar novos ambientes e interagir com outras crianças e adultos?• Os ambientes e espaços destinados às brincadeiras e interações são adequados no sentido de promover a segurança das crianças e proporcionar desafios que estimulem sua mobilidade e crescente autonomia corporal?• Acreditamos nas potencialidades das crianças de se movimentarem, criarem, explorarem materiais diversificados ou recursos diferentes, como:<ul style="list-style-type: none">✓ Circuitos motores (subir, descer, pular, engatinhar, passar por dentro, por baixo)?✓ Brinquedos e brincadeiras que permitam, rodopiar, balançar, escorregar, equilibrar, etc.?• As crianças têm a oportunidade de explorar outros ambientes e aprender/interagir/brincar com outras crianças de diferentes idades com regularidade?• Promovemos as experiências táteis para ampliar o conhecimento e a percepção corporal?

(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Imaginação;• Imitação;• Relações Sociais com crianças e adultos de diferentes gêneros e etnias;• Sofisticação dos movimentos;• Expressão Corporal;• Fala;• Curiosidade.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo/a Professor/a:</p> <ul style="list-style-type: none">• Proporcionamos situações que a criança aprecia a própria imagem?• Promovemos leituras que citam os animais e reproduzimos os seus sons, despertando o interesse das crianças?• Oferecemos músicas e brincadeiras que estimulam a imitação?• Proporcionamos momentos em que a criança passa a ser a protagonista da brincadeira, podendo explorar suas possibilidades de imitação?• Organizamos os espaços com materiais e objetos acessíveis que possibilitem as crianças realizarem diferentes ações imitativas?

(EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Conhecimento do corpo;• Expressão de sensações;• Autocuidado;• Autonomia;• Atenção;• Hábitos de higiene e saúde;• Autoestima.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo/a Professor/a:</p> <ul style="list-style-type: none">• Atendemos as crianças em seu direito de serem cuidadas de forma respeitosa, mantendo seu corpo bem cuidado, limpo e saudável?• Estamos envolvendo os bebês de maneira positiva nos momentos de rotina que proporcionam os cuidados (alimentação, troca, repouso), promovendo a compreensão da importância desses momentos?• Incentivamos as crianças a se alimentarem sozinhas e com alimentos saudáveis?• Ficamos atentos a adequação de roupas e calçados das crianças nas diversas situações e climas com temperaturas diferentes?• As crianças são estimuladas a aprenderem realizar a troca de roupa e calçados de modo independente?• Durante os momentos de cuidados com a criança, existe o vínculo afetivo e diálogo sobre o que está sendo feito?• Ofereçamos momentos do faz de conta para que a criança, por imitação, promover os cuidados de higiene, vivenciando-os?• Ofereçamos itens de higiene para os bebês manipularem e explorarem?

(EI01CG05) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Autonomia;• Brincadeiras;• Curiosidade;• Apropriação progressiva de movimentos;• Controle corporal;• Interesse;• Atenção;• Imaginação;• Concentração;• Coordenação das diferentes habilidades motoras desenvolvendo ações que favoreçam a preensão e coordenação motora fina;• Manipulação de materiais diversos aperfeiçoando habilidades de encaixar, empilhar, abrir, fechar, prender, lançar.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo/a Professor/a:</p> <ul style="list-style-type: none">• Escolhemos materiais de preensão e encaixe de acordo com o período de desenvolvimento em que se encontram? Levamos em consideração as atividades guias?• Disponibilizamos materiais de diferentes tamanhos, peso e texturas?• Oferecemos materiais diversos para manipulação e aperfeiçoamento de habilidades como encaixar, empilhar, abrir, fechar, prender e lançar?

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: “CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 ANO E 7 MESES A 3 ANOS E 11 MESES)

(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Participação em jogos e brincadeiras, assumindo determinadas posturas corporais, gestos e falas;• Comunicação por meio dos gestos;• Compreensão e ampliação das suas potencialidades corporais e habilidades motoras;• Conhecimento de diferentes brincadeiras, jogos e danças da sua cultura regional;• Organização de atividades permanentes que promovam a autonomia e o autocuidado.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo/a Professor/a:</p> <ul style="list-style-type: none">• Propomos situações de brincadeiras e jogos com o objetivo de ampliar os gestos e movimentos para que a criança perceba os seus limites e potencialidades?• Propiciamos as crianças momentos para explorar objetos diversos de: borracha, madeira, metal, papel e outros para tocar, balançar, produzir sons, arremessar etc. (brincadeiras heurísticas)?• Possibilitamos as crianças momentos de brincadeiras de faz-de-conta utilizando como referência acontecimentos do cotidiano, imitando situações vividas, enredos, cenários e personagens?• Propiciamos as crianças vivências que permitam o reconhecimento das funções e possibilidades corporais, em diversos espaços da escola?• Incentivamos nossas crianças a apropriar-se de gestos envolvidos no ato de calçar os sapatos, vestir-se, pentear os cabelos e outras tarefas de cuidado pessoal?• Oportunizamos as crianças diferentes atividades em que se utilizem dos gestos para comunicar-se?• Organizamos com as crianças brincadeiras de rodas que fazem parte do repertório cultural (local, regional e mundial)?• Realizamos brincadeiras dançantes que permitam as crianças criarem seus próprios movimentos?• Criamos situações para que as crianças ampliem seu repertório musical, usando o corpo em movimento como instrumento expressivo e de construção de novos conhecimentos?• Promovemos jogos e brincadeiras que possibilitem por meio de gestos, movimentos, sensações e percepções a apropriação da cultura?

(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Linguagem corporal: Orientação espacial, Lateralidade etc.;• Exploração de jogos corporais;• Desenvolvimento da autonomia por meio de práticas corporais.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo/a Professor/a:</p> <ul style="list-style-type: none">• Promovemos situações em que as crianças possam se expressar, utilizando a linguagem corporal livre e autônoma (empurrar, rodopiar, balançar, escorregar, equilibrar-se, arrastar, levantar, subir, descer, passar por dentro, por baixo, saltar, rolar, virar cambalhotas, perseguir, procurar, pegar etc.) em ambientes desafiadores e seguros?• Exploramos e organizamos cantos de interação, proporcionando atividades lúdicas, de livre escolha com diferentes parceiros e que promovam noções espaciais (lateralidade, equilíbrio, etc.);• Ofertamos as crianças diferentes possibilidades a partir de brincadeiras, jogos e circuitos com diversas perspectivas e desafios (distância/proximidades, frente/atrás, embaixo/em cima)?• Organizamos os ambientes de forma adequada quando planejamos as brincadeiras?• Incentivamos as relações de convívio entre as crianças e brincadeiras em duplas, trios, grupos e de interação com o meio?• Realizamos ações que estimulem o desenvolvimento e o domínio progressivo das possibilidades motoras das crianças? Elas favorecem deslocamentos mais ágeis, seguros e ações mais precisas, coordenadas no seu espaço?

(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Expressão corporal: movimentos corporais;• Jogos e brincadeiras;• Consciência corporal;• Dança e imitação como forma de expressão.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo/a Professor/a:</p> <ul style="list-style-type: none">• Levamos em conta as necessidades individuais e coletivas, quando planejamos atividades lúdicas, desenvolvendo a consciência corporal?• Promovemos situações em que nossas crianças corram, pulem, saltem em espaços amplos externos na escola e proximidades?• Organizamos com as crianças brincadeiras, jogos e danças do repertório cultural?• Possibilitamos as nossas crianças usufruírem de atividades que possibilitem ultrapassar obstáculos, percorrer percursos, explorando vários tipos de movimentos corporais?• Proporcionamos as crianças atividades musicais que sugiram movimentos variados?• Vivenciamos com as crianças jogos de imitação (“o mestre mandou”, “imitar bichos”, “sons da natureza”, “jogo do espelho”, etc.) durante brincadeiras, contação de histórias e outras possibilidades?

(EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Percepção gradativa das sensações, limites, potencialidades, cuidados e integridade do próprio corpo;• Desenvolvimento de hábitos relacionados a diferentes situações: higiene pessoal, saúde, bem estar, alimentação, valorização e aceitação do corpo e autoimagem;• Autonomia no cuidado, com o próprio corpo através de situações em que as crianças possam calçar-se, vestir-se, limpar-se através de brincadeiras e jogos.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo/a Professor/a:</p> <ul style="list-style-type: none">• Realizamos com as crianças ações para que percebam a importância do cuidado do seu corpo, desenvolvendo hábitos de higiene e saúde?• Propomos atividades onde as crianças são estimuladas a serem autônomas em relação aos cuidados com o corpo (higiene bucal, pentear-se, vestir-se, utilizar o banheiro, etc.)?• Oferecemos condições para que as crianças possam adotar hábitos de autocuidado relacionados à higiene, alimentação, conforto e autoimagem?• Oportunizamos atividades ou momentos em que as crianças possam usar seus corpos para perceberem diferentes sensações, cuidados e limites para a manutenção de seu bem estar?• Proporcionamos vivências (palestras, aula-passeio, cultivo e degustação de alimentos, etc.) para que desenvolvam bons hábitos alimentares?

(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none"> • Expressão livre por meio de diferentes linguagens; • Exploração e utilização de movimentos de preensão, encaixe, empilhamento de materiais e objetos; • Exploração sensorial: objetos e materiais, suas características, propriedades e uso social; • Brincadeiras motoras; • Utilização de diversos instrumentos de recortes, suportes e riscadores. 	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo/a Professor/a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propomos atividades às crianças que envolvam a livre expressão, por meio do desenho, pintura, recorte, colagem, modelagem, esculturas etc.; • Oferecemos diversos suportes e riscadores artísticos para que as crianças possam ampliar suas possibilidades de expressão? • Trabalhamos com possibilidades de materiais diversificados explorando e utilizando movimentos diversos? • Possibilitamos momentos de expressão tanto de sensações quanto de ritmos corporais? • Oferecemos materiais adequados de acordo com o período de desenvolvimentos das crianças? • Incentivamos e valorizamos nossas crianças em suas próprias criações? • Oferecemos atividades motoras para que gradativamente possam desenvolver suas habilidades manuais? • Promovemos atividades e jogos que desenvolvam a coordenação motora fina? • Oportunizamos que as crianças utilizem materiais não convencionais para suas produções? • Propomos brincadeiras em que a criança possa explorar objetos: equilibrando, tocando com suavidade/firmeza, montar/desmontar?

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: “CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
CRIANÇAS PEQUENAS (4 ANOS A 5 ANOS E 11 MESES)

(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Ampliação das possibilidades expressivas de sentimentos, sensações e emoções;• Linguagem musical, gestual e dramática;• Seu Corpo: possibilidades motoras, sensoriais e expressivas.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo/a Professor/a:</p> <ul style="list-style-type: none">• Garantimos momentos em que as crianças possam expressar seus sentimentos e emoções por meio de dramatizações e situações do cotidiano?• Oportunizamos brincadeiras com objetos (estruturados e não-estruturados) em diferentes espaços, que desenvolvam a criação e a imaginação?• Viabilizamos vivências através de jogos e brincadeiras que oportunizam situações de cooperação e afeto entre as crianças?• Exploramos com as crianças gestos, sonoridades e movimentos de diferentes objetos naturais e do cotidiano, sofisticando os desafios corporais?• Oferecemos as crianças vivências nas quais possam representar em situações de brincadeiras ou teatro, suas características corporais, sentimentos, sensações e emoções?

(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none"> • Percepção dos limites e potencialidades corporais; • Utilização de diferentes posturas, habilidades artísticas e corporais; • Exploração de jogos com regras; • Dramatização de histórias e situações inventadas, inspiradas na literatura e peças teatrais; • Igualdade de gênero; • Linguagem e Oralidade. 	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo/a professor/a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Possibilitamos diferentes desafios motores para que as crianças possam testar suas habilidades e potencialidades corporais? • Organizamos com as crianças trajetos inventados espontaneamente ou propostos: circuitos desenhados no chão, feitos com corda, elástico, tecidos, mobílias e obstáculos desafiadores para a criança subir/ descer, passar por baixo/por cima, por dentro/por fora, contornar demonstrando controle e adequação corporal? • Promovemos situações nas quais as crianças possam participar de brincadeiras com expressão corporal cantada? • Apresentamos ou construímos com as crianças as regras ao brincar e auxiliamos para que elas sejam cumpridas? • Oferecemos as crianças autonomia para criação de brincadeiras, jogos, danças, teatros e movimentos diversos? • Oportunizamos as crianças momentos em que possam representar com o corpo Linguagem Dramática em diferentes situações: encenações, imitações e dramatizações? • Proporcionamos às crianças a participação em situações de brincadeiras nas quais escolham parceiros, os objetos, os temas, o espaço e os personagens, garantindo igualdade de gêneros? • Oportunizamos situações na qual a criança por meio do parceiro mais experiente vivencia situações, onde possa recontar histórias utilizando a linguagem oral e corporal?

(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Ampliação e comunicação corporal, gestual, facial e simbólica;• Linguagem musical, dramática e corporal;• Diferentes modalidades de danças e brincadeiras;• Resgate da cultura popular, jogos, brincadeiras e folguedos;• Imaginação e ação criadora associada ao movimento;• Jogo de papéis e domínio da conduta.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo/a Professor/a:</p> <ul style="list-style-type: none">• Utilizamos com as crianças gestos, olhares e mímicas para reconhecerem sua estrutura física?• Oportunizamos situações favoráveis ao conhecimento do corpo nas quais os movimentos sejam devidamente percebidos por meio de brincadeiras, jogos e faz de conta?• Apresentamos as crianças diferentes ritmos musicais onde possam brincar com a música?• Apresentamos situações diversas, nas quais as crianças possam manipular, explorar objetos que estimulem sua imaginação e criatividade por meio do movimento?• Promovemos brincadeiras com músicas e danças para estimular o desenvolvimento corporal e incentivar a criatividade e imaginação?• Propomos atividades nas quais as crianças sejam autores/atores legítimos das suas criações, produções e expressões?• Envolvermos as crianças em situações nas quais elas possam criar (a partir de ações do cotidiano, relações entre os personagens da brincadeira, acontecimentos da vida social, histórias que lhe são contadas ou lidas), desenvolvendo relações com os outros e o controle do próprio comportamento por meio de regras?

(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados à higiene, alimentação, conforto e aparência.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Valorização e reconhecimento do autocuidado durante a troca de roupa, com incentivo da autonomia;• Práticas sociais de higiene e saúde através das atividades de rotina estabelecidas na escola (alimentação, escovação, sono e autocuidado);• Incentivo progressivo da independência no cuidado com o próprio corpo;• Observação e incentivo das preferências das crianças para uma alimentação saudável.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo/a Professor/a:</p> <ul style="list-style-type: none">• Proporcionamos momentos incentivadores nos quais as crianças desenvolvam hábitos de autocuidado, conforto e higiene?• Oportunizamos situações para que as crianças desenvolvam uma autoimagem positiva, a partir do autocuidado, como: como amarrar o sapato, prender o cabelo, trocar de roupa sozinha?• Possibilitamos que as crianças possam reconhecer, cuidar e utilizar de forma autônoma seu material de uso pessoal (pente, escova, mochila, toalha de banho, roupas, etc.)?• Oferecemos ambientes limpos, agradáveis e adequados para nossas crianças, motivando-as participar do cuidado e organização dos espaços coletivos?• Garantimos que as crianças vivenciem práticas de alimentação saudável (culinárias, estudos do meio, pesquisas, entrevistas com profissionais da área de saúde e nutrição, etc.) com o intuito de inserir alimentos saudáveis na alimentação dos mesmos?

(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Habilidades manuais: recorte, colagem, dobraduras, modelagem, alinhavo, produção artística, mímica, prensão e encaixe;• Exploração e manipulação de diferentes objetos;• Manuseio de diferentes tipos de materiais coordenando movimentos.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo/a Professor/a:</p> <ul style="list-style-type: none">• Oferecemos atividades às crianças de: recortar, alinhar, modelar, dobrar, construir, colar dentre outras de forma autônoma ou com ajuda?• Envolvermos as crianças em atividades de confecção de objetos tal como maquetes, painéis, mapas, brinquedos, dobraduras, quebra-cabeças, construção com sucatas, elementos não estruturados, etc., contextualizando com as vivências da turma?• Oferecemos materiais, suportes e planos diversos para que as crianças possam realizar suas criações?• Propomos a manipulação de diferentes objetos em situações nas quais as crianças possam empilhar, encaixar, rosquear, pinçar, chutar, arremessar, etc.?

8.3



ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS

Evocando um nome poético, esse campo provoca a **reflexão em relação à curiosidade de desvendar o mundo que a criança apresenta desde seu nascimento**. O seu **foco principal** é o de possibilitar que ela **explore a sua expressividade por meio das mais variadas experiências e vivências com a música, a arte visual, dança e o teatro**.

Desde bebê deve-se despertar na criança a sua criatividade natural, possibilitando que mediante vivências e experiências ela entre em contato com todo o legado cultural criado pela humanidade. Com Vigotski, Costa e Mello (2017) apontam que o homem desde pequeno se apropria da cultura, assim como também a produz ao refletir, criar e agir sobre ela.

Para que isso ocorra, **é necessário se pensar seriamente no ambiente que será apresentado para a criança**, cuidando para que ele seja **acolhedor, diversificado, provocativo, interativo, instigante e aberto às explorações**. Devemos “alimentar”, **deslumbrar e incentivar o desenvolvimento de seu senso estético** (capacidade de perceber o que é belo, notar o que está ao seu redor, saber contemplar o que está a sua volta, ampliando seu gosto pessoal relativo a sons, cheiros, sabores, sensações táteis, raciocínios, combinações simbólicas, juízos de valores, percepções e sensações), **a sua sensibilidade e curiosidade**.

Barbosa (2016), fala sobre a importância da arte na sofisticação das funções psíquicas superiores da criança, pois é uma linguagem que possibilita a inserção do homem no lugar a que ele pertence, conseguindo expressar significados tão particulares e peculiares que convulsionam os processos mentais. Essa é a fundamental importância e o legado do trabalho com as linguagens artísticas: desenvolver a capacidade criativa, crítica e criadora.

Mediante o **aprimoramento de um olhar sensível**, capaz de perceber que todos **os espaços da escola e seus entornos são compostos de traços, sons, cores e formas** e que podem ser encontrados nos elementos da natureza, nos objetos, vestimentas, gravuras, nos atores, cenários, nos sons, no silêncio, nas manifestações culturais, que se desperta na criança a capacidade de **ser também uma produtora de cultura, capaz de criar a sua marca pessoal**.

Portanto, a BNCC (BRASIL, 2017b) aponta os pontos fundamentais apresentados pelo trabalho com esse Campo de Experiências:

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso

estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas. (BRASIL, 2017b, p.41)

Dentro dessa perspectiva é fundamental que **a atuação** seja na **garantia dos Direitos Fundamentais das Crianças**, propiciando vivências que **favoreçam a exploração e criação possibilitando desenvolver cada dia mais a sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressar livremente suas ideias e sentimentos.**

O Campo de Experiências Traços, Cores, Sons e Formas de acordo com o documento “Campos de Experiências: Efetivando Direitos e Aprendizagens na Educação Infantil” (Brasil, 2018, p.53) explicita que os docentes devem garantir às crianças os direitos de aprendizagem de:

- **Conviver** com as mais diversas manifestações artísticas e culturais (de sua comunidade e de outras culturas) através das artes plásticas, música, dança, teatro, cinema, folguedos e festas populares.
- **Brincar** apreciando e conhecendo diferentes sons, ritmos, formas, cores, texturas, objetos, materiais, construindo cenários e fantasias para a realização de brincadeiras de faz de conta, encenações ou festas tradicionais.
- **Explorar** variadas objetos e materiais, diferentes recursos tecnológicos para criar e recriar suas expressões artísticas (danças, artes visuais, encenações teatrais e musicais).
- **Participar** de decisões nas escolhas das brincadeiras, jogos, encenações, dramatizações, escolha de materiais, ações relativas à organização do ambiente.
- **Expressar** emoções, sentimentos, necessidades e ideias, brincando, cantando, dançando, esculpindo, desenhando e encenando.
- **Conhecer-se** no contato criativo com manifestações artísticas e culturais locais e de outras comunidades.

Dessa maneira, os Eixos Estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica devem acontecer mediante as interações e brincadeiras (BRASIL, 2010), ampliando o universo artístico, apresentando a criança ao máximo de repertório, de materiais, que quebrem com os padrões estereotipados ou elementos da cultura de massa.

Reconhecendo aquilo que a criança sabe, as referências que traz da sua família, deve-se levá-la a conhecer os mais variados elementos artísticos, manifestações culturais de diferentes épocas, diferentes sons, inculcando na criança o desejo de um saber mais elevado que sofistique o seu universo cultural e artístico. Não se deve restringir o trabalho a datas comemorativas, desenhos prontos, trabalhos a serem levados para a casa, muito menos a apresentação de um trabalho fragmentando do conhecimento, reduzindo-o a conceitos isolados, pois **a busca por autoria** perpassa pela **realização de atividades autênticas, vivas, repletas de significado.**

Desde a gestação o bebê já escuta e se encanta pelos sons, que lhe despertam e provocam emoções intensas. Do bater do coração da mãe, ao som da sua voz, ele vai criando seus vínculos afetivos e assim que nasce reconhece alguns sons, começa a brincar com sua própria voz, produz seus próprios sons. À medida que estabelece **contato com os elementos musicais e sonoros** ampliará suas possibilidades de produzir novos sons mediante o contato e manipulação de objetos que ele vai bater, sacudir, chacoalhar, empurrar, assim como imitar vozes de animais e explorar as qualidades dos sons mais variados possíveis.

Canções, brincadeiras cantadas, parlendas, brincos, rimas, jogos musicais, músicas clássicas, populares, étnicas, cantadas ou instrumentais, infantis tradicionais, de diferentes países, folclóricas, devem ser oportunizadas **ampliando o contato da criança com toda expressividade musical acumulada ao longo da história**. Oportunizar momentos de exploração de instrumentos musicais e a criação de seus próprios instrumentos com materiais não estruturados, de produção de sons variados (utilizando diversos objetos e o corpo), momentos nos quais ela possa cantar e também perceber a importância do silêncio, possibilitando que seja capaz de compreender os diferentes ritmos, intensidades de sons e diferentes melodias, a escuta e apreciação das mais elaboradas e diversas expressões musicais, perpetuarão a criação de seus gostos pessoais e a produção de suas próprias músicas e sons. (BRASIL, 2018)

Desde bebê o **contato com a linguagem das artes visuais** propicia a **observação e exploração dos variados ambientes e estímulos**. Espaços coloridos, repletos de objetos como: móveis, cortinas, tecidos, fitas, flores, sucatas, elementos da natureza e outros materiais despertam para a apreciação do que é belo. Essa linguagem aguça todos os sentidos, **a percepção de diferentes temperaturas, texturas, cheiros, a observação atentamente do entorno com suas variadas cores, assim como o acesso as diversas manifestações no campo visual** como: desenho, pintura, fotografia, escultura, artesanato, obras de arte, diferentes artistas, etc..

As vivências devem permitir a criança brincar com o desenho e com a pintura de forma prazerosa, reconhecendo formas, pesos, dimensões, cores, sensações, tendo contato com diversos e variados materiais, suportes e riscadores diferenciados, se apropriando dos fundamentos das linguagens visuais e dialogando com outras linguagens como: o teatro, arquitetura, design gráfico, moda, cinema, etc..

Moreira (2002) **aponta que a criança possui extrema curiosidade em relação a tudo com o qual ela possa brincar e deixar sua marca**, nesse sentido **os riscadores** (qualquer material que possibilite deixar uma marca) e **suportes** (materiais variados e lugares que possam receber essa marca, onde riscar) **devem ser variados e apresentados em vários planos** (em pé, sentado, deitado) e **perspectivas diferenciadas** (observar o objeto a ser representado de perto/longe, em

cima/embaixo, etc.) como: uma varinha (longa ou curta) na areia com a criança sentada ou em pé, uma pedra ou caco de tijolo no chão de cimento, carvão nos muros e calçadas, argila com sucata ou elemento da natureza, uma vassoura no tecido pendurado nas árvores ou grades, tinta no plástico, lápis e pincel no papel, etc. Segue em anexo ao final desse documento, diversas possibilidades de utilização de suportes e riscadores.

“(…) Eu tenho observado a criatividade das crianças quando brincam com diferentes materiais, como elas constroem, desmontam, remontam, contemplando, pesquisando. Nós somos muito mais criativos do que pensamos que somos. Uma tarefa criativa brilhante é aquela que faz o aluno pensar para além dos limites dados, ou quebrar as fronteiras” (HOLM 2005, p. 166). **Quanto mais diferenciados forem os materiais, maiores serão os desafios propostos para as crianças, assim como maiores as possibilidades de diversificação de criação.**

O **professor como intelectual** e mediador da cultura acumulada historicamente, deve fazer uma reflexão profunda de que **não é só criar, mas também ler e interpretar a arte junto com a criança**, oportunizando que ela seja de fato instigante, repleta de diversidade visual e sonora, aberta a variadas explorações, viabilizando que ela seja capaz de produzir e apreciar variadas expressões artísticas na busca pela autoria seja ela coletiva ou individual. Segundo Barbosa (2016), humanizar por meio da arte não é somente realizar atividades artísticas, mas falar sobre arte, ver arte, perceber suas diferenças e contextos e valorizá-la como importante linguagem.

Só é capaz de contagiar e despertar o desejo no outro, aquele que é capaz de se inspirar pelas belezas e riquezas da linguagem artística. A forma como o professor vivencia a arte vai influenciar profundamente à criança, tanto negativamente como positivamente. Ele deve ter a preocupação de explorar esse universo junto à criança, preparando com cuidado essas vivências artísticas e preocupando-se com a intencionalidade de seu trabalho, acompanhando o percurso da criança e incentivando-a em suas produções, não se preocupando com o certo ou errado e nem tolhendo ou padronizando suas produções e sua criatividade. Deve garantir que a escola seja um espaço privilegiado de criação e expressão cultural significativo, tanto para as famílias, para a comunidade e principalmente para as crianças estimulando-as a participação em eventos e atividades que possibilitem que possam se expressar por meio da arte.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO BEBÊS (ZERO A 1 ANO E 6 MESES)

(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente	
OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Conhecimento do próprio corpo e suas potencialidades;• Criatividade;• Sensibilidade sonora;• Exploração de diferentes fontes sonoras;• Imitação de sons de instrumentos e animais;• Autonomia;• Percepção de diferentes sons em diferentes ambientes;• Sensações.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Promovemos momentos para apreciar os sons que temos ao nosso redor?• Promovemos brincadeiras em que haja produção de sons pela criança?• Oferecemos momentos para explorar o corpo a fim de produzir sons?• Promovemos situações para que as crianças reconheçam os sons emitidos / ou produzidos pelo corpo?• Oferecemos oportunidades de contato com diferentes objetos sonoros? Oferecemos diferentes materiais sonoros e objetos para que as crianças percebam as sensações que eles despertam?• Promovemos momentos em que a criança explore os movimentos do corpo para produzir diferentes sons, como bater palmas, bater os pés, bater as mãos nas pernas, sons produzidos na boca?• Incentivamos as crianças a reproduzir sons produzidos pelas pessoas com as quais convive e com animais de estimação?• Oferecemos objetos sonoros como pulseiras, tornozeleiras, para que as crianças brinquem com os movimentos do corpo e se apropriem de sons e ritmos?• Realizamos atividades de elaboração e produção de objetos sonoros a partir de diferentes materiais?• Criamos objetos sonoros com materiais oferecidos pela natureza (pedra, areia, milho, etc.)?

(EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.

OBJETOS DE CONHECIMENTO

PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A

- Exploração sensorial e tátil;
- Coordenação motora ampla e fina;
- Criatividade;
- Autonomia;
- Sensibilidade estética;
- Expressão gráfica.

Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:

- Oferecemos às crianças diferentes objetos riscantes e seus suportes adequados?
- Conseguimos identificar os materiais riscantes preferidos de cada criança?
- Observamos a reação das crianças ao manusear os diferentes instrumentos riscantes e tintas?
- As crianças demonstram emoção ao visualizar os traços feitos por elas mesmas?
- Comemoramos com alegria, as marcas de traçados produzidas pelos bebês?
- Nossa creche sempre tem trabalhos realizados pelas crianças em exposição?
- Diversificamos as explorações com os riscantes e tintas industrializadas e naturais?

(EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Curiosidade;• Percepção musical;• Interação com os amigos;• Autonomia;• Imitação.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Oportunizamos o contato com fontes sonoras diversas para que as crianças possam explorá-las por meio de brincadeiras?• Disponibilizamos instrumentos musicais convencionais e não convencionais para as crianças ouvirem e explorarem?• Nossas crianças têm autonomia para escolher as diferentes fontes sonoras e materiais, para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias?• Promovemos brincadeiras cantadas em que as crianças participam produzindo sons com materiais diversos como sucatas?• Ampliamos o universo sonoro das crianças, oportunizando um repertório diversificado de músicas, diversas culturas e gêneros musicais?

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: "TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS".

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 ANO E 7 MESES A 3 ANOS E 11 MESES)

(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Materiais sonoros, objetos e instrumentos musicais convencionais e não convencionais;• Sons do corpo, dos objetos e da natureza;• Parâmetros de som: volume, intensidade e altura;• Melodia e ritmo;• Percepção, produção e criação sonora;• Sensações sonoras;• Execução musical (imitação).	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Proporcionamos o contato das crianças com os instrumentos musicais, materiais sonoros, sejam eles estruturados ou não estruturados, com os quais possam explorar e ampliar as possibilidades na descoberta de sons e ritmos?• Incentivamos que as crianças improvisem a criação dos sons?• Criamos situações em que as crianças conseguem ouvir os sons da natureza e possam reproduzi-los com diferentes materiais?• Propiciamos momentos nos quais as crianças possam explorar os sons produzidos pelo corpo, por objetos, por elementos da natureza e instrumentos musicais?• Exploramos os parâmetros de sons com as crianças, como volume, duração e intensidade?• Possibilitamos momentos em que a criança traga para o seu contexto a sua cultura musical e seu próprio repertório?• Oferecemos oportunidades de vivências e apreciação de brincadeiras do repertório cultural, percebendo diferenças e semelhanças entre ritmos e possibilidades, de experimentação de sensações através dos sons?• Oportunizamos momentos nos quais as crianças possam inventar, imitar e reproduzir criações musicais?

(EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none"> • Elementos da linguagem visual: texturas, cores, superfícies, volumes, espaços, formas etc.; • Suportes materiais e instrumentos de técnicas visuais e seus usos; • Estratégias de apreciação estética de diferentes artes; • Propriedades e características de diferentes materiais; • Atitudes de valorização dos próprios trabalhos e dos colegas. 	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incentivamos a exploração e a expressão das crianças através da manipulação de diferentes objetos e diferentes texturas (argila, massa de modelar, tinta, papel, areia etc.)? • Promovemos momentos nos quais as crianças experimentem diversas possibilidades de representação visual tridimensional usando materiais diversos (caixas, embalagens, tecidos, tampinhas, argila, massa de modelar e outros)? • Estimulamos a criatividade e expressão da criança na representação de histórias, brincadeiras, músicas, entre outras por meio da criação de objetos tridimensionais (composição de cenários)? • Proporcionamos a manipulação de materiais de diferentes formas, texturas, pesos, superfícies, planos, posições, volumes, odores, sabores entre outros? • Oportunizamos as crianças momentos de apreciação de arte diversificada, favorecendo a reflexão acerca do que observam para realizar a releitura do mesmo? • Viabilizamos experimentações e explorações de superfícies tridimensionais com texturas diversas: pedrinhas, sementes, algodão, argila e outros? • Oferecemos as crianças diferentes materiais para que possam se expressar livremente realizando suas próprias produções? • Estimulamos as crianças a apreciar e valorizar seu próprio trabalho e dos colegas?

(E102TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Escuta ativa e percepção de diferentes sons e suas fontes sonoras;• Valorização de manifestações culturais através de experiências musicais;• Exploração de possibilidades vocais;• Linguagem musical (repertório, memória, diversidade);• Ampliação de repertório musical;• Criação de movimentos corporais de acordo com o ritmo musical (exploração e autoria);• Identificação de sons da natureza, da cultura ou o silêncio;• Paisagem sonora (ambientes com sons de origem natural, humana, industrial ou tecnológica);• Brincadeiras cantadas e orais.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Disponibilizamos para as crianças a exploração de diversos materiais sonoros a fim de conhecer várias fontes que produzam sons?• Oportunizamos experiências musicais às crianças que valorizem a participação e apreciação nas manifestações culturais, de estilos musicais, expressões típicas de sua e de outras regiões (grupos musicais, orquestras, corais, bandas, intérpretes da comunidade etc.)?• Possibilitamos as crianças que se expressem livremente nas brincadeiras cantadas, criando e produzindo seu próprio som?• Proporcionamos às crianças a participação e apreciação de brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias ampliando a memória e repertório musical?• Organizamos situações nas escolas para que as crianças tenham um espaço de criação e expressão cultural?• Utilizamos a música como forma de promover o autocontrole da conduta durante as vivências realizadas, promovendo o reconhecimento e a utilização de sons dos ambientes e o silêncio?• Garantimos vivências nas quais as crianças possam perceber o som de diferentes paisagens sonoras presentes no dia a dia (buzinas, despertadores, toque de telefone, sinos dentre outros)?• Incentivamos as nossas crianças a participar de brincadeiras e rodas cantadas, buscando cantar juntos, imitar gestos comuns, explorar possibilidades vocais, etc.?

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO CRIANÇAS PEQUENAS (4 anos a 5 anos e 11 meses)

(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Percepção e produção sonora;• Execução musical (imitação de sons);• Paisagens sonoras;• Utilização de instrumentos musicais convencionais e não convencionais;• Jogo protagonizado (criação para apresentação teatral, musical, dramática e corporal);• Criações artísticas utilizando os sons produzidos por diferentes materiais.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Proporcionamos momentos para que as crianças cantem, criem, improvisem novas canções, acompanhando seus ritmos com gestos ou instrumentos musicais?• Promovemos as crianças ambientes de escuta e ausência de sons (silêncio)?• Mediamos diferentes aproximações das crianças para perceber e imitar os sons que ouvem, nos diferentes ambientes (em casa, na escola, aulas passeio, etc.)?• Organizamos momentos em que as crianças possam experimentar o silêncio, durante a apreciação de diferentes gêneros musicais?• Garantimos momentos para as crianças manusearem diferentes materiais sonoros, instrumentos estruturados e não estruturados (instrumentos musicais, objetos do cotidiano e sucatas)?• Apresentamos para as crianças a diversidade de ritmos musicais, manifestações artísticas, canções ou instrumentos de sua região, comunidade, cultura local, nacional ou internacional?• Proporcionamos espaços, tempos e materiais que favoreçam a vivência do jogo de papéis sociais e brincadeiras de faz de conta?• Compreendemos nossa função enquanto professores nos momentos de jogos protagonizados, ora observando, ora intervindo e ora participando junto com as crianças?• Promovemos experiências de criação e produção de sons com fins de trilha sonora, participando da composição e escolha desses sons para narrativas, festas, etc.?• Valorizamos nas festas e eventos realizados na escola momentos de apropriação da cultura mais elaborada por parte das crianças em relação ao repertório musical selecionado?

(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none"> • Expressão e comunicação de ideias por meio de diferentes linguagens plásticas e visuais; • Linguagem visual: texturas, cores, superfícies, volumes, espaços, formas etc.; • Representação visual com elementos naturais e industrializados; • Estratégias de apreciação estética; • Reconhecimento das expressões artísticas como forma de registro social e cultural; • Elementos bidimensionais e tridimensionais. 	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeitamos o tempo e o desenvolvimento de cada criança, incentivando suas próprias criações em oficinas para construção de fantoches, brinquedos, jogos, etc.? • Incentivamos a emissão de opiniões, sentimentos e curiosidades através de desenhos, colagem, modelagem, entre outros? • Possibilitamos que as crianças ouçam diversas canções enquanto desenham a fim de expressarem seus sentimentos? • Oferecemos as crianças acesso aos diversos suportes gráficos (parede, chão, madeira, tecido, papéis, telas etc.), favorecendo situações em que possam criar seus personagens e cenários? • Variamos os riscadores e materiais (aquarela, tinta guache, tintas naturais, carvão, borra de café, batom, esmaltes etc.) para ampliarmos e diversificamos as experiências das crianças oportunizando mais formas para se expressarem livremente? • Propiciamos momentos às crianças de apreciação de suas construções e do outro? • Temos oportunizado as nossas crianças o contato com obras de arte e seus artistas através de experiências com produções da cultura artística local, regional e mundial? • Propiciamos as nossas crianças a investigação e descoberta de diferentes elementos da linguagem visual a partir de seu entorno pra significar e incrementar sua produção artística? • Proporcionamos momentos nos quais as crianças possam desenvolver suas habilidades de criação de produção de elementos bidimensionais e tridimensionais?

(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Ampliação do repertório musical;• Produções sonoras;• Percepção e exploração das qualidades do som: duração, ritmo, intensidade e timbre.• Apropriação de gêneros e estilos musicais de diferentes épocas e culturas, identificando suas características;• Recursos tecnológicos e midiáticos que produzem e reproduzem músicas.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Apresentamos as crianças diferentes ritmos e estilos musicais para percepção dos sons e ampliação do repertório musical?• Oferecemos momentos as crianças para se expressarem livremente (rodas cantadas, karaokê, etc.)?• Promovemos as crianças o acesso a diferentes fontes sonoras durante brincadeiras cantadas, cantigas e melodias com intuito de criar sons, observando a intensidade, duração, altura, timbre?• Oportunizamos a exploração e apropriação dos parâmetros do som como: intensidade (sons fortes e fracos), duração (sons longos, médios e curtos), altura (sons graves, médios e agudos) e timbre (dos sons instrumentais e vocais) durante as atividades que envolvem produções e audições sonoras?• Proporcionamos situações onde a criança possa conhecer diferentes instrumentos, gêneros e estilos musicais que são típicos de sua cultura ou de outras culturas?• Organizamos momentos de escuta e apreciação de diversos estilos musicais por meio da audição de CDs, DVDs, rádio, MP3, computador ou de intérpretes da comunidade?

8.4



... POR SUA VEZ FOI ATRÁS
- **NUVENS** DE PAZ...
PLOOFT! VOU O AMARELO
E FEZ ESSES RAIOS DE **SOL** TÃO BELL
O ROSA FOI RAPIDINHO E, COM SUA COR
FEZ SURGIR UMA LINDA **FLOR!**
O MARROM FOI ATRÁS E BLIM
FEZ A TERRA DO JARDIM
O VERDE GOSTOU DA BRINCADEIRA
E, FEZ AS FOLHAS DA GRAMA
O VERMELHO NÃO DEIXOU
E BUM!!!
FEZ MEU **CORAÇÃO**

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

ESCUTA, FALA, PENSAMENTO
E IMAGINAÇÃO

Nesse campo de experiências somos desafiados a refletir sobre a estreita relação entre a **escuta e a fala para o desenvolvimento do pensamento e imaginação das crianças** na Educação Infantil. Devido à complexidade dessa tarefa exploramos essas relações em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009c) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017b), com destaque para o lugar da oralidade, da cultura escrita e das práticas da leitura no cotidiano de nossas EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil).

A BNCC na etapa da Educação Infantil apresenta o campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação” da seguinte maneira:

Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com quem interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e compreensão, apropriando-se da língua materna — que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. Desde cedo, a criança manifesta curiosidade em relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (BRASIL, 2017b, p.42).

Desse modo, pensamos a “Escuta” como **disponibilidade intencional e acolhimento**, buscando: compreender, interpretar e significar as vozes infantis, concebidas como as diferentes formas de expressão pelas quais bebês e crianças revelam seus pensamentos, desejos, ações, necessidades e sentimentos. Segundo Mello (2017, p.95), no desenvolvimento de uma comunicação ativa, “criamos rotinas em que as crianças propõe, avaliam, comentam as situações vividas na escola; falamos **com elas e não para elas**.” Complementando com (BRASIL, 2018, p.67), “no sentido de produzir/acolher mensagens orais, gestuais, corporais, musicais, plásticas, além daquelas trazidas por textos escritos.”

Ressaltamos que o **desenvolvimento da “Fala”** que ocorre gradualmente, mediante a convivência entre as crianças e os adultos, crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades, inseridos em contextos sociais e mergulhados na cultura. Lembramos que, “as relações pessoais são as bases da fala e da comunicação, o fundamento da linguagem desenvolvida da criança (BISSOLI; NOGUEIRA, 2017). Complementando com Oliveira (BRASIL, 2018, p.67), “falar entendido como expressar/interpretar não apenas pela oralidade, mas também pela língua de sinais, pela escrita convencional ou não convencional, pelo braille e por danças, desenhos e outras manifestações expressivas.

À medida que se comunica, a criança aprende a utilizar as palavras de forma cada vez mais individualizada, apropriando-se delas, dando-lhes sentidos próprios. Segundo Bissoli e Nogueira (2017),

É dessa maneira que palavras, expressões e discursos vão, pouco a pouco, penetrando o pensamento dos pequenos e formando a sua consciência, ou as suas formas próprias de ver, sentir e de se relacionar com o mundo, com as pessoas e consigo mesmos (BISSOLI; NOGUEIRA, 2017, p.97- 98).

Falar e escutar são atividades humanas carregadas de sentidos pessoais, de significados partilhados e que somente a partir das **situações comunicativas** intencionalmente organizadas, nas quais crianças possam falar e ouvir, ampliando sua capacidade simbólica e de reflexão sobre a linguagem e sobre o mundo, desenvolverão seu **pensamento**, sua **imaginação**, sua capacidade argumentativa e expressão de afetos. Bissoli (2014, p.837), afirma que se “a imaginação tem suas bases nas experiências reais, quanto mais ricas forem as experiências das crianças, maiores serão as suas possibilidades imaginativas e criadoras”.

Nesse sentido, a Educação Infantil é uma etapa da Educação cuja estrutura permite uma maior exploração pelas crianças das **diferentes linguagens** (oral, musical, corporal, audiovisual, digital, matemática, cartográfica, entre outras). Também permite ao educador explorar o máximo possível essas diversas manifestações e possibilidades de aproximação das crianças com a cultura escrita e a necessária **aproximação entre o Campo de Experiências: “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação” e os demais campos de experiências.**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009c) reconhecem que, entre os bens culturais a que as crianças têm direito, está a **linguagem verbal**, constituída pelas **linguagens oral e escrita**. Esclarecemos aqui a importância de pensarmos em uma concepção de Linguagem Verbal enquanto **interação humana em situações comunicativas**, pois, “as duas modalidades de linguagem verbal, a oral e a escrita, convivem na sociedade e se

influenciam mutuamente” (GOULART, 2006, p. 451). No processo crescente de aprender a falar, as crianças vão fazendo representações sobre modos de ler e escrever, porque a escrita está no mundo.

Salientamos que se a criança tem a possibilidade de vivenciar experiências, descobrindo novos aspectos do mundo por meio das linguagens oral e escrita (como por exemplo, participar de uma roda de conversa e da leitura de histórias e poesias), que ampliam a capacidade simbólica e de reflexão sobre a linguagem e sobre o mundo, compreenderá as relações entre elas e desenvolverá o “pensamento”, a “imaginação”, “visão de mundo”, “capacidade argumentativa” e “expressão de afetos”, com encantamento e pertencimento.

Reiteramos aqui as afirmações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil — DCNEI (BRASIL, 2009b), nas quais se estabelece que as práticas pedagógicas vividas na Educação Infantil devem garantir experiências que “favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical”. Deste modo, torna-se imprescindível garantirmos os seguintes **direitos de ensino e aprendizagem** referentes ao “Campo de Experiências: Fala, Escuta, Pensamento e Imaginação”, de acordo com Oliveira (BRASIL, 2018),

- **Conviver** com crianças e adultos, compartilhando sua língua materna em situações comunicativas cotidianas, constituindo modos de pensar, imaginar, sentir, narrar, dialogar e conhecer;
- **Brincar** com parlendas, trava-línguas, adivinhas, memória, rodas, brincadeiras cantadas, jogos e textos de imagens, escritos e outros, ampliando o repertório das manifestações culturais da tradição local e de outras culturas, enriquecendo sua linguagem oral, corporal, musical, dramática, escrita, entre outras;
- **Explorar** gestos, expressões, sons da língua, rimas, imagens, textos escritos, além dos sentidos das palavras, nas poesias, parlendas, canções e enredos de histórias, apropriando-se desses elementos para criar novas falas, enredos, histórias e escritas convencionais ou não;
- **Participar** de rodas de conversa, de relatos de experiências, da contação e leitura de histórias e poesias, da construção de narrativas, da elaboração, descrição e representação de papéis no faz de conta, da exploração de materiais impressos e de variedades linguísticas, construindo diversas formas de organizar o pensamento;
- **Expressar** sentimentos, ideias, percepções, desejos, necessidades, pontos de vista, informações, dúvidas e descobertas, utilizando múltiplas linguagens, entendendo e considerando o que é comunicado por outras crianças e adultos;
- **Conhecer-se e reconhecer** suas preferências por pessoas, brincadeiras, lugares, histórias, autores, gêneros linguísticos e seu interesse em produzir com a linguagem verbal (BRASIL, 2018, p. 72).

O **processo pedagógico** nesse campo de experiências deverá promover vivências nas quais a linguagem verbal na Educação Infantil, aliada a outras linguagens, não seja um conteúdo a ser tratado de modo descontextualizado das **práticas sociais significativas** das quais a criança participa, com vistas a respeitar o desenvolvimento da cultura escrita e reconhecer, tanto a **participação ativa da criança** no processo de significar o mundo como **as mediações do**

professor no arranjo do contexto e na interação com ela.

Apoiados nos eixos estruturantes das **brincadeiras e interações**, salientamos a importância de oferecermos oportunidades para **brincar com as linguagens: oral e escrita**, ampliando os conhecimentos a respeito delas, estimulando a formulação de hipóteses sobre seu funcionamento e o seu emprego nos contextos em que a criança está inserida. Destacamos os acalantos, cantigas de roda, poesias e parlendas, explorando o ritmo, a sonoridade e a conotação das palavras para os bebês; a recitação de parlendas e outros textos da tradição oral, como quadrinhas, adivinhas etc. para as crianças bem pequenas; a possibilidade de inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos para crianças pequenas.

As atividades propostas às crianças precisam ser organizadas a partir da apropriação de diversas formas sociais de comunicação presentes na cultura humana. “Uma forma muito importante de comunicação oral é a **conversa**, em que os sujeitos têm de narrar, descrever, explicar, relatar, ouvir e argumentar com parceiros” (BRASIL, 2018, p.73). Destacamos as **rodas de conversa**, quando **as crianças** têm a oportunidade de se expressar, localizar quem está falando, perceber expressões faciais, gestos e tom de voz, tratar de assuntos ou fatos do cotidiano sobre os quais demonstra interesse; **e a professora**, de oferecer elementos para que a linguagem oral e a argumentação se desenvolvam, coordenando as participações de cada um do grupo, promovendo a troca de ideias, instigando perguntas, estimulando comentários, etc.

As vivências com a **leitura** envolvendo **apreciação e interação** com a linguagem oral e escrita, e o convívio com diferentes **suportes e gêneros textuais orais e escritos**. Destacamos a **leitura e contação de histórias**, que além de facilitar o acesso a uma linguagem diferente daquela, presente em seu cotidiano, possibilita à criança o contato com personagens reais e imaginários que a levam a reagir, emocionar-se, antecipar desfechos e ampliar a vivência estética do texto por meio de suas imagens e ilustrações.

É essencial tornarmos a **leitura parte da rotina**, em momentos específicos e intencionalmente planejados de experiências promovidas com a **mediação do professor**, nos quais as crianças a partir da observação e imitação dos movimentos e procedimentos do **adulto-leitor** se apropriam desse conhecimento cultural, como também momentos em que a **criança explora sozinha**, livros e materiais diversos de leitura postos ao seu alcance, para que mesmo sem saber ler, formule hipóteses sobre o sistema de escrita, imagine os sentidos que guardam, compreendam os múltiplos papéis da leitura e da escrita presentes em nossa sociedade.

A aquisição e desenvolvimento da **linguagem escrita** é um dos aspectos relevantes da vida em sociedade dos seres humanos e, portanto, do desenvolvimento das crianças. “A escrita é como um jogo instigante, por vezes misterioso, e a leitura, uma fonte inesgotável de conhecimento,

experiências, emoções” (GOULART, 2006 apud BRASIL, 2016, p.53). Nesse contexto, a **escrita do próprio nome** é uma importante conquista da criança. Segundo Oliveira (BRASIL, 2018),

O nome é uma marca de sua identidade e requer usar sempre determinadas letras na mesma ordem. Ela começa quase que desenhando o nome; aos poucos, passa a observar algumas regularidades; e, por fim, percebe que letras ou trechos daquela palavra especial que a identifica aparecem também nos nomes de alguns de seus colegas, o que a instiga a pensar sobre a escrita e começar a escrever outras palavras. (BRASIL, 2018, p. 75).

Compreender as **relações** entre as **linguagens oral e escrita, o pensamento e a imaginação** infantis transforma a prática pedagógica em um campo de pesquisa, um convite desafiador para professoras e professores. São muitas as atividades possíveis de serem planejadas e desenvolvidas com as crianças! E as **crianças** também podem e devem **participar do planejamento**, ajudar a definir encaminhamentos e outras ações.

8.4.1 - A linguagem escrita na Educação Infantil

A temática acerca da aquisição da **Linguagem Escrita na Educação Infantil** sempre foi cercada de polêmicas. É inegável a curiosidade que as **crianças** demonstram desde muito pequenas, pois estão **imersas** em uma **cultura** na qual a linguagem escrita se faz presente fortemente em anúncios, cartazes, rótulos, etc. Portanto, se almejamos a construção de uma sociedade mais igualitária, não podemos negar o **papel da escola** de aproximar as crianças – principalmente as que não têm essa oportunidade em outras instâncias – das **culturas do escrito**.

A apropriação dessa modalidade de linguagem não se dá pelo ensino das letras, não se trata de uma habilidade motora, mas sim uma **atividade cultural complexa**. Dessa forma é fundamental que a **linguagem escrita e a cultura humana** estejam presentes no cotidiano escolar da criança desde os primeiros meses de vida, pois é por intermédio delas que nos constituímos como sujeitos e desenvolvemos as **funções psíquicas superiores** (VIGOTSKI, 2010).

Nesse sentido, constatamos que a **educação infantil** seja o momento no qual a criança tenha contato com a **cultura elaborada e a linguagem escrita** e se expresse por intermédio de **diferentes linguagens** (desenhos, pinturas, modelagens, teatro, jogo de papéis, etc) de modo a promover o desenvolvimento das máximas possibilidades da criança.

É na escola da infância que as crianças devem iniciar o processo de inserção e participação na cultura escrita, porém, é preciso que se pense nos modos de se promover **vivências** para que essa inserção e participação ocorram de forma necessária e adequada. Pois “na medida em que a criança vivencia a experiência dos objetos da cultura escrita, os modos como os seus gêneros são organizados, é que encontrará **sentido** nela” (BRITTO, 2005, p. 17).

De acordo com Goulart (2006), a condição de participação na cultura escrita está relacionada tanto a discursos que se elaboram em diferentes instituições e em práticas sociais orais e escritas, quanto a muitos objetos, procedimento, atitudes, como formas sociais de expressão, dentre elas a expressão em língua escrita. E o que irá garantir a apropriação desses saberes é a maneira pela qual se estabelecem as relações com as informações que a criança recebe. **O processo de ensino e aprendizagem é um diálogo** que se estabelece entre a **criança e a cultura**, dessa maneira Silva (2015) afirma que,

“a criança não se apropriará da leitura e da escrita somente porque pais e professores desejam que isso aconteça, ou porque os professores dão tarefas de reprodução repetitiva de grafar as letras e de oralizá-las. Mas as crianças poderão se apropriar da leitura e da escrita quando fizerem sentido para elas” (SILVA, 2015, p.132).

Mas como trabalhar com a linguagem escrita na Educação Infantil se as crianças não escrevem? Uma vez que as crianças estão inseridas e participam do universo da escrita elas têm a capacidade de se **expressar**, quando sentirem a necessidade, **mesmo que de forma não convencional** e tendo o **professor ou professora como escriba** e parceiro mais experiente nessa tarefa.

[...] as crianças aprendem a produzir textos antes mesmo de saber grafá-los de maneira convencional, como quando uma criança utiliza o professor como escriba ditando-lhe sua história. A situação inversa também é possível, quando as crianças aprendem a grafar um texto sem tê-lo produzido, como quando escrevem um texto ditado por outro ou um que sabem de cor. Isso significa que, ainda que as crianças não possuam a habilidade para escrever e ler de maneira autônoma, podem fazer uso da ajuda de parceiros mais experientes — crianças ou adultos — para aprenderem a ler e a escrever em situações significativas (BRASIL, 1998b, p.128-129).

Conforme afirma Vygotski (1995), da mesma forma que a linguagem oral é apropriada pela criança naturalmente segundo a necessidade de expressão nela criada por sua vivência social em uma sociedade que fala, a **escrita** precisa se tornar uma **necessidade natural** da criança em uma sociedade que lê e escreve. Dessa maneira, em nossas instituições, precisamos propiciar vivências que despertem em nossas crianças a necessidade da escrita, atividades plenas de sentido, construir um ambiente onde leitura e escrita sejam necessárias e tenham um caráter lúdico, tendo significado e sentido em si mesmas. Isso quer dizer que nosso trabalho deve ampliar e enriquecer as experiências com a cultura historicamente acumulada, **aproximar as crianças à cultura escrita expressa nos mais diversos gêneros textuais**.

Citando Bakhtin (2003, p. 283), “aprender a falar significa aprender a construir enunciados.” Os enunciados se constroem em forma de gêneros do discurso, formas típicas dos enunciados que chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Os

gêneros estão sempre ligados a conteúdos e a estilos, padrões de linguagem, com uma composição própria, que forma um todo de referência, rico e diverso. De modo que **produzir linguagem** é inevitavelmente **produzir gêneros do discurso**.

A partir dessas afirmações ressaltamos a importância de se planejar atividades com as crianças que envolvam **gêneros diversos**, para que elas ampliem suas possibilidades de viver e de falar sobre a vida, em atividades que também envolvam leitura de textos escritos para levá-las a perceber cada vez mais as **funções da língua na cultura escrita**, por meio do conhecimento de diferentes gêneros em seus respectivos **suportes e portadores**: fábulas, histórias, piadas, adivinhações, biografias, bilhetes, instruções, entre muitos e muitos outros.

Os **murais pedagógicos**, os **espaços** fotografados, cartazes, **paredes** traduzem as vivências e seus contextos, as ideias e concepções dos adultos e das crianças na partilha e **co-autoria** ali **materializadas**. Carregam as concepções de leitura e de escrita traduzidas em práticas o que torna o desafio ainda maior.

Segundo Jolibert (2006), as **produções das crianças** contam a história do grupo, permeando de vida as paredes das salas e demais espaços da escola. Propõe que as paredes podem e devem constituir-se como um lugar de valorização da produção das crianças, funcionais e a serviço da expressão de aprendizagens, em constante evolução, transformação, renovação e de acesso, tanto por iniciativa das crianças quanto das educadoras. Falamos de uma **sala e paredes textualizadas**, pois o propósito é de que as crianças tenham à sua inteira disposição, sempre à mão ou à vista todas as produções escritas possíveis em diferentes portadores e seus gêneros. A autora afirma ainda que em um espaço textualizado podemos ter: textos associados às aprendizagens, material colecionado e classificado pelas crianças, o jornal mural, textos produzidos pelas crianças, textos para se comunicarem com a comunidade e biblioteca de sala.

A seguir seguem alguns **exemplos de práticas** nas quais se cumpre a função social da escrita, uma vez que as crianças foram inseridas em situações reais de produção textual em seu propósito comunicativo. Ressaltamos que nesse momento, as crianças expressam o que querem escrever e a professora o faz como escriba, pois estas ainda não escrevem convencionalmente:

- **Escrita de carta:** Após conversa com as crianças sobre a função social da carta; o professor e a turma escolhem uma das várias possibilidades para a escrita: estabelecer correspondência com outra criança (criança que não estuda mais com a turma); contato com editoras, autores ou ilustradores de obras preferidas da turma; corresponder-se com outra turma de outra escola etc. É fundamental que a carta seja enviada ao remete (interlocutor verdadeiro) e todos os dados dos envelopes sejam preenchidos com as crianças, a fim de que tenham contato com

modelos convencionais de escrita. O uso dos meios eletrônicos que atualmente substituem as cartas também é recomendável como atividade.

- **Escrita de bilhetes:** com a estrutura simples e poucos elementos (cumprimento, mensagem e assinatura), os bilhetes são escritos para solicitação de autorização de um passeio longe da escola; comunicar reunião de pais; lembrar as famílias de possíveis dispensa de aulas.



Alunos Infantil II B, professora Ana Carolina da **EMEI Bem me quer** redigiram um bilhete informando sobre a reunião de pais.

- **Confeção de convites:** de texto breve, o gênero deve apresentar as informações necessárias (local, endereço, data, horário, destinatário e remetente) para que o convidado compreenda ao convite.
- **Elaboração de regras de convivência:** à medida que discutem as regras da turma, o professor as registra na lousa e depois escreve as mesmas em cartaz para ser fixado na parede da sala de aula. Por se tratar de um texto enumerativo, indica-se que sejam utilizados verbos que apresentam a forma desejada, evitando-se assim as negações.
- **Redação do diário de classe:** registro das principais vivências das crianças por meio de escrita e desenhos. Após discussão do que escreverão, o professor redige o texto e as crianças (uma ou

duas por dia) ilustram com desenhos e colagens.

- **Escrita de pequenas histórias:** oralmente com a turma, o professor elabora uma história original. Em seguida, ele próprio redige o texto e após a edição realizada por todos, cada aluno ilustra uma página conforme o escrito. Por fim, elaboram a capa, folha de rosto com título, autores e ano de produção. É imprescindível que o esquema narrativo seja atendido: descrição inicial (personagens, tempo e espaço), ações envolvendo as personagens e conclusão com um desfecho das ações.
- **Escrita e ilustração de livretos informativos:** textos descritivos que servem para relatar características físicas, modos de vida, habitats; explicam fenômenos naturais. Professor e crianças elaboram oralmente as informações, logo após professor redige o texto e pede às crianças que ilustrem as informações apresentadas.
- **Escrita de notícia de jornal:** com as crianças, o professor resgata os acontecimentos recentes; elenca o que mais chamou atenção da turma; em seguida redige o texto e solicita que um aluno ilustre o mesmo; logo depois, divulgam a notícia, inserindo-se na transmissão de informações e conhecendo o modo de funcionamento do mundo da informação. É importante que os principais elementos do texto: título (manchete) e corpo da notícia (com ao menos três informações: Quem? O quê? Quando?) sejam contemplados na redação. Outras informações (Onde? e Como?) mostrarão o adiantamento das crianças. O título sempre no tempo presente e a notícia no tempo do fato mesmo: passado, presente ou futuro.
- **Elaboração de relatórios de passeios:** após a realização de um passeio como atividade escolar, as crianças relatam a experiência, o professor redige o texto e as crianças ilustram os fatos vividos. Pode ser montada uma exposição que proporcionará à comunidade escolar verificar a cronologia dos fatos ocorridos no dia do passeio, notando os principais acontecimentos.
- **Elaboração de roteiro para entrevistas:** na oportunidade de conversar com alguém que venha visitar a escola ou conhecer algum autor, pesquisador, ilustrador já conhecido pelas crianças são motivos de uma entrevista que pode ser realizada pela turma, as crianças e o professor elaboram um roteiro de perguntas para descobrir informações que têm curiosidade em saber. Atentar-se à sequência das questões e fazer perguntas adequadas são habilidades complexas que cabem à escola ensinar, uma vez que saber perguntar é tão fundamental quanto dar

respostas.

- **Registro de descobertas:** no decorrer das atividades no contexto escolar, muitas descobertas são possíveis, dessa forma o professor pode aproveitar a oportunidade para registrá-las com a escrita e ilustração do episódio, que pode ser incorporado ao diário da sala ou montagem de painéis.
- **Registro do nome próprio:** durante o desenvolvimento das habilidades estéticas, muitas atividades são realizadas e muitas vezes essas são expostas em projetos. Nas exposições painéis são apresentados e torna-se imprescindível que as atividades: pintura, desenho, escultura, fotos sejam identificadas com o nome do autor. Assim as crianças compreenderão a função do nome na marca da autoria de seus trabalhos.
- **Confeção de cartazes:** com a finalidade de divulgar eventos, o professor e as crianças confeccionam os cartazes a fim de realizar campanhas de informação e conscientização; chamar para atividades que a turma realizará no pátio da escola ou informar eventos que a escola promoverá. A estrutura obedece a forma já preconizada: um texto na parte superior do cartaz com letras grandes e chamativas; uma figura na região central; detalhes de informações na parte inferior com letras menores e os verbos no modo imperativo, na tentativa de persuadir o leitor.

E por fim, mas não queremos dizer que não há outras, estamos apenas limitando as práticas pesquisadas e aplicadas pelo grupo, sugerimos a **descoberta de texto**, do autor Élie Bajard (BAJARD, 2012), que se trata de uma estratégia que auxilia no desenvolvimento e apropriação das **estratégias de leitura** realizadas pelas crianças, que por meio de hipóteses tentam identificar palavras em um texto inédito apresentado pelo professor, utilizando-se das operações visuais e não somente do canal sonoro (somente ouvir o texto).



Alunos Infantil II B, professora Ana Carolina da **EMEI Bem me quer** realizando a descoberta no texto: **Na base da chinela** de Jackson Pandeiro

Para que tenhamos um verdadeiro currículo articulado entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, a concepção da cultura escrita precisa estar clara em nossas instituições e ser proposta de forma adequada. É essencial que a escrita seja contemplada como uma **atividade cultural complexa**, corroborando assim o que nos afirma Vygotski (1995) quando diz que “o domínio da linguagem escrita significa para a criança dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexo”. Por meio de vivências, por nós organizadas, a criança conviverá com a leitura e escrita e sentirá a necessidade de apropriar-se dessa forma de expressão, despertando-lhe assim o interesse e a compreensão de sua função social.

É imprescindível que a **criança** queira escrever e para isso, ela precisa **ter o que dizer**, assim, ela precisa testemunhar e participar de ações coletivas, planejar atividades futuras, registra o plano de atividades, enfim ser estimulada a **expressar-se pelas diversas linguagens**, que não podem ser abolidas assim que ingressar no Ensino Fundamental, pois o desenho, a pintura e o faz-de-conta, as atividades lúdicas são bastante significativas e importantes no trabalho com a escrita.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

BEBÊS (ZERO A 1 ANO E 6 MESES)

(EI01EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.	
OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Ampliação do vocabulário;• Atenção;• Autonomia;• Identidade;• Linguagem verbal;• Memória;• Relações sociais;• Percepção.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Saudamos e nos despedimos individualmente das crianças na entrada e saída?• Chamamos sempre as crianças e adultos por seu nome?• Conversamos com as crianças nos momentos de cuidado?• Oportunizamos situações de diálogo com as crianças, mesmo quando elas ainda não falam?• Estabelecemos elos de comunicação por meio da fala, de olhares e afagos?• Evitamos apelidos que discriminam as crianças?• Utilizamos fotos das crianças, dos adultos da escola/turma e da família?• Proporcionamos situações de diálogos em pequenos grupos em que as crianças são chamadas pelo nome e são estimuladas a chamar os colegas pelo nome?• Promovemos atividades com cantigas de roda que trabalham com a identidade da criança envolvendo seu nome?

(EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas, que ampliem seu repertório.

OBJETOS DE CONHECIMENTO

PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A

- Ampliação do repertório cultural;
- Atenção;
- Autoestima;
- Autonomia;
- Expressão;
- Imaginação;
- Imitação;
- Linguagem verbal e não verbal;
- Memória;
- Relações sociais.

Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:

- Proporcionamos às nossas crianças a oportunidade de conhecer diferentes músicas e textos que objetivem ampliar os seus conhecimentos?
- Oportunizamos às nossas crianças que participem ativamente de momentos de leitura de diferentes gêneros literários?
- Organizamos intencionalmente situações literárias e musicais utilizando diferentes objetos da cultura?
- Envolvemos as famílias em situações de leitura?
- Oferecemos instrumentos musicais para nossas crianças?
- Convidamos músicos e contadores de histórias para se apresentarem para nossas crianças?

(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Atenção;• Autoestima;• Autonomia;• Cultura oral (contos, fábulas, poemas);• Curiosidade;• Escuta;• Imaginação;• Imitação;• Leitura;• Linguagem verbal e não verbal;• Relações Sociais.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Incentivamos as crianças a vivenciarem momentos de leitura?• Facilitamos o acesso das crianças aos livros?• Oportunizamos às crianças momentos de ouvir diferentes histórias com regularidade?• Garantimos a leitura diária?• Garantimos às crianças vivenciarem atos coletivos de leitura e de leitura individual (no colo)?• Criamos com as crianças a necessidade de manusear e explorar os livros?• Procuramos ensinar nos momentos de leitura, como observar as imagens, folhear as páginas?• Respeitamos a liberdade de escolha se a criança não tem interesse naquela história no momento, deixando que a mesma brinque com outros objetos?• Garantimos momentos de livre acesso aos livros às crianças?• Organizamos um espaço acolhedor e tranquilo para os momentos de leitura?• Propiciamos diversidade de repertório (histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis, etc.)?

(EI01EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Ampliação e enriquecimento do vocabulário;• Ampliação do repertório cultural;• Atenção;• Autonomia;• Curiosidade;• Escuta;• Imitação;• Leitura;• Linguagem verbal e não verbal;• Vivências e conduta de um leitor.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Promovemos o livre acesso das crianças a livros de histórias, mesmo quando ainda não sabem ler?• Oportunizamos momentos de ouvir diferentes histórias com regularidade?• Garantimos às crianças momentos de leitura individual?• Organizamos momentos de leitura onde o ritmo e a entonação colaborem para promover o interesse das crianças e reconhecimento dos elementos da história?• Realizamos leitura diária para as crianças?• Utilizamos diferentes estratégias e recursos nos momentos de leitura?• Possibilitamos às crianças o manuseio de diferentes <u>portadores textuais</u>*? <p>*Portadores textuais são o que carrega ou contém um ou mais textos. Ex: jornais, revistas, gibis, livros, etc.</p>

(EI01EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Ampliação do repertório cultural;• Atenção;• Autonomia;• Curiosidade;• Escuta;• Expressão;• Identidade;• Imitação;• Linguagem verbal e não verbal;• Vivências e condutas de um leitor.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Oportunizamos às crianças têm momentos para ouvir diferentes histórias e músicas de qualidade com regularidade?• Possibilitamos que nossas crianças tenham oportunidade de ouvir músicas e de assistir teatro de fantoches, entre outros?• Organizamos vivências de momentos de atenção individualizada?• Criamos nas crianças necessidades de querer manusear os livros e de cantar músicas que não fazem parte do seu cotidiano?• Promovemos brincadeiras que possibilitam a expressão e imitação de sons e gestos?• Interpretamos gestos e sons dos personagens em momentos de contação de histórias e ao cantar?

(EI01EF06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Ampliação do repertório cultural;• Atenção;• Autonomia;• Curiosidade;• Escuta;• Expressão corporal;• Fala;• Imitação;• Interação;• Linguagem verbal e não verbal.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Auxiliamos as crianças em suas tentativas de compreender as coisas e os acontecimentos à sua volta?• Incentivamos nossas crianças a se expressar através da fala, de desenhos, pinturas, colagens e modelagem?• Valorizamos as diversas formas de expressão de pensamentos, fantasias e lembranças de nossas crianças?• Observamos e procuramos saber o motivo da tristeza ou do choro das crianças?

(EI01EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablete etc.).

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Ampliação do repertório cultural;• Atenção;• Curiosidade;• Escuta;• Imaginação;• Imitação;• Memória;• Vivências sociais de leitura.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Oportunizamos às crianças o contato com uma diversidade de materiais impressos (livros, gibis, revistas, jornais, rótulos) e audiovisuais em diferentes portadores com regularidade?• Organizamos situações de exploração livre com e sem a participação direta do adulto?• Proporcionamos às crianças o uso social do objeto, brincando e envolvendo-as nestas ações lúdicas de experimentação?• Respeitamos a postura corporal do bebê de acordo com os limites de seu corpo?• Permitimos a postura livre em situações de leitura?• Oferecemos materiais seguros e higienizados para os bebês?• Garantimos que nossas crianças tenham livre acesso a livros de histórias mesmo quando ainda não sabem ler?

(EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Atenção;• Autonomia;• Curiosidade;• Escuta;• Imaginação;• Imitação;• Leitura;• Linguagem verbal e não verbal;• Vivências de atos de leitura coletiva e individual.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Oportunizamos às crianças livre acesso a diferentes gêneros textuais, mesmo quando ainda não sabem ler?• Proporcionamos às crianças a oportunidade de ouvir diferentes gêneros com regularidade?• Promovemos a vivência de momentos de leitura individual de diferentes gêneros textuais?• Planejamos com antecedência os momentos de leitura?• Nos colocamos como modelo de adulto leitor?

(EI01EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Ampliação do repertório cultural;• Atenção;• Curiosidade;• Escuta;• Expressão;• Imitação;• Vivências sociais de leitura.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Garantimos o direito a nossas crianças de ouvir e contar histórias?• Oportunizamos a nossas crianças o livre acesso a livros de história, mesmo quando ainda não sabem ler?• Promovemos com regularidade, o contato das crianças com <u>instrumentos e suportes de escrita</u> ?• Escolhemos livros interessantes e de qualidade para os alunos manipularem?• Disponibilizamos instrumentos de escrita para as crianças como: giz grosso, caneta hidrográfica de ponta grossa, pincéis, entre outros riscadores?• Oferecemos suportes de escrita diversos como: sulfite A4, papel rolo, papel cartão, entre outros? <p>*Os <u>instrumentos de escrita</u> são objetos utilizados para escrever. Por exemplo, quando os alunos riscam no papel rolo, com giz grosso ou caneta hidrográfica estão utilizando um suporte de escrita (papel rolo) e um instrumento da escrita (giz grosso ou caneta hidrográfica).</p> <p>*Os suportes são as superfícies, geralmente planas utilizadas para escrita. Ex: sulfite A4, papel rolo, computadores, lousa, parede de azulejo, chão.</p>

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 ANO E 7 MESES A 3 ANOS E 11 MESES)

(EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	
OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÃO QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Interações sociais;• Expressão verbal e corporal;• Comunicação formal e informal;• Diálogo e intercâmbio de ideias;• Escuta e ampliação da expressão oral da criança;• Identificação nominal: reconhecimento do próprio nome e reconhecimento dos nomes de pessoas com quem convive;• Organização da narrativa considerando tempo e espaço;• Percepção dos diferentes discursos e usos da linguagem;• Vocabulário.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Oportunizamos momentos em que as crianças possam expressar seus desejos, sentimentos, ideais e opiniões: respondendo e formulando perguntas, comunicando suas experiências, descrevendo lugares, pessoas e objetos com mediação para a organização do pensamento?• Valorizamos nossas crianças quando tentam expressar seus sentimentos?• Estamos atentos as diferentes formas de expressão das crianças (ansiedade, tristeza, insegurança etc.)?• Ajudamos nossas crianças em suas tentativas de compreender os acontecimentos a sua volta?• Propiciamos rodas de conversa nas quais as crianças são ouvidas, ajudando-as a resolver seus conflitos e valorizando suas falas?• Estimulamos às crianças a falar e escutar atentamente em situações do dia a dia para interagir socialmente?• Disponibilizamos materiais e organizamos o ambiente possibilitando às crianças o reconhecimento do nome próprio e das outras pessoas com as quais convive?• Promovemos situações em que as crianças possam se expressar utilizando diversas linguagens: artística, corporal, lúdica (jogo simbólico/faz de conta), entre outras?• Procuramos mediar vivências em que as crianças possam ampliar seu vocabulário, iniciando diálogos estruturados, por meio de músicas, narrativas, histórias, poemas, contos, parlendas, conversas e brincadeiras para desenvolver sua capacidade de comunicação?

(EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.

OBJETOS DE CONHECIMENTO

PROBLEMATIZAÇÃO QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A

- Jogos e brincadeiras orais;
- Reconhecimento de rimas e figuras de linguagem e o interesse pela leitura e escrita (brincar com a sonorização das palavras).
- Identificação, criação e reprodução de diferentes sons da língua e sonoridade das palavras: rimas e aliterações;
- Patrimônio musical, cultural e literário variado em gêneros, estilos e épocas;
- Sons dos elementos naturais;
- Ritmo e entonação;
- Exploração, expressão e produção de sons.

Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:

- Possibilitamos momentos na rotina onde nos quais as crianças tenham contato/audição com diferentes cantigas e textos poéticos?
- Proporcionamos situações em que a criança identifique, crie, reproduza e reconheça os diferentes sons da língua materna por meio do uso da música em atividades diversas?
- Participamos com as crianças de jogos e brincadeiras de linguagem que exploram a sonoridade das palavras (sons, rimas, sílabas e aliterações)?
- Estimulamos as crianças a se divertir e brincar com a linguagem, criando sons, rimas e aliterações?
- Oportunizamos vivências a nossas crianças para ouvir, identificar e reproduzir diferentes sons produzidos pela natureza?
- Recitamos com nossas crianças poesias, trava-línguas, adivinhas e parlendas criando diferentes entonações e ritmos?

(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÃO QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e contação de histórias; • Gêneros textuais; • Organização de ideias; • Narrativas literárias; • Comportamento leitor; • Estratégias de leitura; • Linguagem oral e escrita; • Suportes e ferramentas de escritas; • Escrita e ilustração; • Sinais gráficos da escrita (caracteres); • Direção de leitura: de cima para baixo, da esquerda para direita. 	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oferecemos leitura e contação de histórias diárias para as crianças? Sabemos diferenciar as duas propostas? • Propiciamos momentos em que as crianças possam ouvir e apreciar histórias e outros textos literários, mencionando o autor e ilustrador: poemas, parlendas, contos, literatura popular, cordel, lendas, fábulas, músicas etc.? • Instigamos as crianças a interagirem com as informações dos livros? • Organizamos espaços apropriados para leitura, como: cenários, escolha dos livros, livros na altura e mãos das crianças para o livre acesso, provocando vivências e explorações? • Favorecemos, no momento da leitura, a relação entre o verbal (escrita) e o não verbal (ilustração)? • Realizamos antecipações, leitura da capa/contracapa, título da história, imagens e confirmação de suas hipóteses? • Oportunizamos leituras em que as crianças possam fazer conexões, estabelecendo relação a outras histórias lidas? • Formamos nas crianças o hábito da leitura? • Promovemos atividades de leitura em grupo explorando as ilustrações e os mais diferentes gêneros textuais? • Promovemos a imersão na cultura escrita e seus diferentes usos sociais? • Reconhecimento de letras, sentido da escrita, distinguindo-as de desenhos; • Proporcionamos momentos individuais de atos leitura, tendo o professor como mediador onde as crianças possam adotar procedimentos básicos de um leitor, como: ler a partir da capa, virar as páginas sucessivamente, perceber a direção da leitura e a diferença entre texto e imagem?

(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÃO QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Gêneros textuais;• Ampliação do vocabulário;• Comunicação verbal e interação interpessoal;• Interpretação e compreensão da ideia principal do texto;• Fatos da história narrada, personagens e cenários.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Valorizamos e estimulamos as falas das crianças, respeitando suas diferenças e especificidades?• Instigamos a interpretação da história contada ou lida com as crianças, identificando os elementos do texto?• Estimulamos às crianças a falarem sobre os personagens e cenários da história, identificando, por exemplo, algumas de suas características?• Oportunizamos momentos em que as crianças possam brincar de imitar alguns personagens?• Questionamos as crianças sobre os fatos da história, revisitando a memória, imaginação, participação e argumentação?• Favorecemos as crianças a compreender a obra literária, realizando conexões com o mundo, o outro e a si mesmo?• Contamos histórias diariamente as crianças?• Fazemos uso de recursos visuais para facilitar a compreensão?• Procuramos responder todas as perguntas feitas pelas crianças?

(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÃO QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Interações sociais;• Vivências culturais: histórias, filmes e peças teatrais;• Organização da narrativa: desenvolvimento da sequência do pensamento;• Uso da linguagem em sua função social;• Comunicação verbal e interação interpessoal;• Vocabulário;• Atitude de respeito e escuta à fala do outro.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Incentivamos a criatividade e imaginação nos momentos de reconto?• Oferecemos as crianças oportunidade de retomar experiências e fatos acontecidos?• Oferecemos recursos diversos para estimular o desenvolvimento da fala e imaginação das crianças?• Possibilitamos as crianças experiências de convívio cultural variado: textos, peças teatrais, filmes, musicais, entre outros?• Favorecemos e damos devida importância à expressão das crianças, incentivando relato de fatos, acontecimentos e/ou contação de histórias ouvidas?• Ouvimos nossas crianças com atenção?• Conversamos com as crianças sobre suas vivências culturais em casa ou outros locais?• Encorajamos às crianças a expressar-se verbalmente em conversas, narrações e brincadeiras, ampliando seu vocabulário e fazendo uso de estruturas orais que aprimorem suas intenções comunicativas?

(EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÃO QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Gêneros textuais;• Linguagem oral: criação e reconto de histórias;• Relação entre imagem ou tema e narrativa;• Comportamento leitor;• Produção oral;• Vocabulário.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Utilizamos imagens como recurso para criação de histórias?• Criamos condições para que as crianças produzam suas próprias histórias?• Proporcionamos momentos em que a leitura é priorizada, momentos previamente programados e com frequência diária?• Oferecemos as crianças oportunidades para realizarem leituras de livros verbais e não verbais, culminando na criação ou reconto da história lida?• Procuramos fazer intervenções antes, durante e/ou após a leitura ou contação de histórias?• Valorizamos a imaginação de nossas crianças na criação de histórias e roteiros?• Possibilitamos momentos de criação e leituras por meio de brincadeiras de faz de conta (demonstrando postura de leitor)?• Organizamos situações para que as crianças possam oralizar contextos e histórias, a seu modo?• Oportunizamos momentos em que a criança reorganize suas ideias, explicitando seu entendimento (texto, música, poesia, brincadeira)?• Oferecemos práticas de criação de histórias, favorecendo o desenvolvimento da imaginação, sequência lógica, pensamento e criatividade?• Elaboramos textos coletivos com as crianças, estruturando roteiros (história, diálogos, aulas passeio, etc.), tendo o professor como escriba?• Utilizamos recursos diversos para contação de história, como: caixas de história, fantoches, gravuras, palitoches, fotografias etc.?• Propomos vivências em que as crianças possam acompanhar e contar oralmente passagens de histórias de repetição com apoio das imagens?

(EI02EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÃO QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Interação e exploração de vários gêneros textuais;• Identificação da função social da leitura e da escrita;• Exploração, reconhecimento e identificação de diversos portadores/suportes textuais;• Autonomia no contato com portadores textuais (para manusear, ler e apreciar ainda que não faça de maneira convencional a leitura);• Escuta e apreciação de gêneros textuais.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Propomos situações onde as crianças tenham contato com diferentes gêneros textuais, identificando a função social da leitura e da escrita, como forma de comunicação e como apropriação da cultura historicamente acumulada?• Apresentamos diferentes portadores textuais para que a criança possa reconhecer seu uso social (caderno de receita, jornal, agenda, gibi, revista, dicionário, livro, entre outros)?• Oferecemos a leitura de diferentes gêneros textuais apresentando seus portadores?• Proporcionamos às crianças livre acesso ao manuseio dos suportes dos gêneros textuais, tendo o adulto como referência?• Oportunizamos a criança se apropriar do objeto lido, quando folheamos, sentimos o cheiro, vemos suas cores, seus personagens, indicando as crianças seu uso social?

(E102EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÃO QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none"> • Função social da leitura e da escrita; • Manipulação de gêneros textuais diversos; • Exploração, reconhecimento e identificação de diversos gêneros textuais; • Participação em situações de leitura, manifestando interesse; • Participação em situações de contação e reconto de histórias e outros gêneros; • Comportamento leitor. 	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionamos o contato/manipulação com textos de diversos gêneros textuais percebendo a diferença entre eles? • Promovemos momentos em que as crianças possam ouvir e apreciar histórias e outros gêneros textuais como: contos, literatura popular, fábulas, lendas, receitas, parlendas e músicas percebendo suas funções? • Oportunizamos as crianças conhecer os diferentes gêneros orais e escritos e suas características, utilizando-os nas diversas situações comunicativas? • Vivenciamos situações de leitura e escrita com as crianças, atuando como escriba de listas, bilhetes, convites, cantigas, receitas e histórias para compreender a função social das mesmas? • Utilizamos os diversos gêneros, expondo as produções coletivas (cartazes na sala divulgando trabalho dos alunos)? • Preparamos o espaço garantindo que a leitura e a escrita cumpra sua função social? • Organizamos espaços envolventes para leitura de diferentes gêneros textuais? • Procuramos instigar o conhecimento de que livros e outros impressos têm título, autor, ilustrador e capa? • Oferecemos livros que apresentam boa qualidade de imagens e texto? • Encorajamos atos de leitura de imagens e realização de (objeto pessoal, cartaz, rotina escola, crachá, entre outros)?

(E102EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÃO QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Suportes, riscadores e posição;• Manifestação, experimentação gráfica e ampliação de narrativas;• Expressão corporal e plástica;• Reconhecimento do nome;• Participação em situações com a escrita na sua função social, com diferentes ferramentas e suportes.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Favorecemos situações em que as crianças percebam a escrita, o desenho e outras marcas como comunicação, expressão de ideias e pensamentos?• Oferecemos momentos às crianças para manifestação e experimentação gráfica (marcas, desenhos, traços, rabiscos, garatujas) para ampliar as narrativas e despertar hipóteses para a escrita?• Incentivamos as crianças a se expressarem por meio de desenhos, pinturas, colagens, modelagens e produção de traços com diferentes suportes (chão, lixa, papel, TNT, espelho, parede, tecido, cerâmica, plástico, CD, isopor, entre outros) e riscadores (pincel, lápis, carvão, batom, barro, canetinha, giz, fruta, legumes, flor, folha, bexiga, graveto, carimbo, cotonete, entre outros)?• Proporcionamos momentos onde as crianças possam vivenciar diferentes posições corporais para se expressar através do desenho, sinais gráficos?• Disponibilizamos recursos diversos para o desenvolvimento das produções coletivas?• Incentivamos as crianças a manusearem e traçarem autonomamente letras e outros sinais gráficos, mesmo que de forma não convencional, em seus registros de comunicação?• Possibilitamos a manipulação através do brincar, de contato das crianças com a cultura escrita e com as formas próprias de linguagem, fazendo a criança compreender o mundo?• Organizamos momentos em que as crianças necessitam reconhecer seus nomes para os diferentes usos sociais?

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO CRIANÇAS PEQUENAS (4 ANOS A 5 ANOS E 11 MESES)

(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DOS PROFESSORES
<ul style="list-style-type: none">• Comunicação e expressão em situações de interação social;• Expressão verbal e corporal de desejos, necessidades e sentimentos;• Produção e reprodução de textos coletivos;• Elaboração de perguntas e respostas de acordo com o contexto que participa;• Transmissão de informações, criação de histórias, explicação e defesa de suas ideias;• Vocabulário;• Expressão de seus pensamentos com organização lógica temporal e causal;• Experimentação gráfica de marcas, desenho, pintura, para ampliar as narrativas e despertar hipóteses para escrita;• Identificação nominal: reconhecimento do próprio nome e reconhecimento dos nomes de pessoas com quem convive;• Linguagem oral e escrita.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Provocamos a ampliação de possibilidades de comunicação e expressão das crianças, instigando-as a conhecer vários gêneros orais e escritos, participando de diversas situações de interação social, nas quais possam contar suas vivências, ouvir a de outras pessoas, elaborar e responder perguntas?• Oferecemos brincadeiras e atividades que oportunizem compreensão do sentido das mensagens que ouvem, expressão de desejos, necessidades, sentimentos e reprodução de textos oralmente?• Propiciamos um ambiente em que as crianças sejam ouvidas e que possam expressar seus pensamentos com organização lógica?• Estimulamos a criança a comunicar-se com diferentes intenções, em diferentes contextos, com diferentes interlocutores, respeitando sua vez de falar e escutando o outro com atenção?• Possibilitamos à criança a identificar o próprio nome e dos colegas para o reconhecimento dos mesmos em situações da rotina escolar?• Consideramos as vivências e experiências trazidas pela criança para provocar e despertar hipóteses para a escrita?• Procuramos mediar vivências em que as crianças possam ampliar seu vocabulário por meio de músicas, narrativas e brincadeiras para desenvolver sua capacidade de comunicação?

(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DOS PROFESSORES
<ul style="list-style-type: none">• Leitura e contação de histórias;• Diferentes linguagens: oral, escrita, desenhos, dramatização, pintura, canto, jogos de papéis, entre outros;• Criação musical;• Brincadeiras cantadas e jogos orais;• Ritmo e entonação;• Patrimônio musical, cultural e literário variado em gêneros, estilos e épocas;• Identificação gradativa de sons semelhantes e diferentes em atividades que envolvam rimas e aliterações;• Gêneros textuais.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Preparamos o ambiente para a leitura e contação de histórias, utilizando recursos diversos?• Oportunizamos uma cultura mais elaborada como: linguagem, objetos, instrumentos musicais, artes, músicas, poemas, parlendas e outros?• Proporcionamos para nossas crianças momentos de protagonismo para criação e participação de brincadeiras cantadas e jogos orais de diversos repertórios?• Organizamos saraus e/ou momentos em que as crianças possam recitar poesias, parlendas e outros gêneros textuais de tradição oral?• Promovemos o envolvimento das crianças em situações de criação e improvisação musical?• Resgatamos com as crianças as brincadeiras da cultura popular?• Incentivamos vivências nas quais as crianças possam divertir-se e interessar-se por brincar com os textos poéticos em suas brincadeiras livres com outras crianças?• Organizamos situações em que as crianças possam participar de brincadeiras coletivas, assumindo papéis e criando enredos com os colegas?• Participamos com as crianças de jogos e brincadeiras de linguagem em que exploram a sonoridade das palavras (sons, rimas e aliterações)?• Possibilitamos às crianças conhecer poemas, parlendas, adivinhas, canções e trava-línguas e outros gêneros textuais?

(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DOS PROFESSORES
<ul style="list-style-type: none">• Gêneros textuais;• Manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto;• Percepção visual: escrita e ilustração;• Reconhecimento de palavras distinguindo-as de desenhos e outros sinais gráficos;• Estratégias de leitura: observação e identificação de palavras conhecidas por meio de temas e ilustrações, mesmo sem saber ler convencionalmente;• Sinais gráficos, diferentes usos e funções da escrita;• Práticas de leitura e escrita;• Compreensão de texto;• Comportamento leitor.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Garantimos a nossas crianças livre acesso a livros de histórias, mesmo quando ainda não sabem ler?• Favorecemos a descoberta do objeto livro, para folhear, apreciar, observar imagens, letras, cores e outros?• Valorizamos a imaginação, incentivando a exploração das ilustrações para criar suas próprias histórias?• Organizamos o ambiente para que as crianças possam explorar livros, ilustrações e outros, adotando procedimentos básicos de um leitor, como: ler a partir da capa/tema, virar as páginas sucessivamente, perceber a direção da leitura e a diferença entre texto e imagem?• Escolhemos os livros e ou outros gêneros que sejam contextualizados de modo que as crianças estejam realmente em atividade?• Propomos situações para que as crianças possam escolher livros de sua preferência explorando suas ilustrações e imagens para imaginar e contar suas histórias?• Oportunizamos as crianças a reflexão sobre as escolhas de livros que realizam?• Proporcionamos títulos que dissociem texto de imagens ou que contemplem apenas textos e ou apenas imagens?• Estimulamos a criança a perceber que imagens e palavras representam ideias?• Procuramos nos momentos em que as crianças manuseiam os livros, incentivar a reflexão sobre as ilustrações, percebendo que as letras formam palavras e que essas estão relacionadas com as ilustrações?• Utilizamos como recurso práticas de descoberta de texto?• Observamos as dificuldades de expressão e realizamos um acompanhamento individual com os alunos?

(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DOS PROFESSORES
<ul style="list-style-type: none">• Gêneros textuais;• Práticas de leitura e escrita;• Dramatização e encenação de histórias;• Gêneros discursivos orais, suas diferentes estruturas e tramas;• Estrutura da narrativa: organização e sequenciação de ideias (enredo, tempo, espaço, personagens);• Brincadeiras de faz de conta;• Expressão de seus pensamentos com organização lógica temporal e causal;• Expressão corporal;• Atitude de escuta.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Encorajamos as crianças a expressarem as histórias que ouvem?• Estimulamos nas brincadeiras de faz de conta à imaginação, a dramatização e a encenação de tramas e personagens das histórias ouvidas?• Incentivamos as artes cênicas como forma de expressão?• Valorizamos a escolha, individual ou do grupo, das histórias para reconto e dramatizações?• Criamos situações em que as crianças possam apropriar-se das narrativas e se interessar por conversar e brincar com elas, desenvolvendo sua imaginação e sua criatividade, ao mesmo tempo em que se apropriam de noções da linguagem e da escrita?• Possibilitamos a construção e representação de histórias para que a criança aproprie-se da estrutura da narrativa?• Propomos momentos em que as crianças possam identificar personagens, cenários, trama, sequência cronológica, ação e intenção dos personagens, ditando partes da história ao professor?• Planejamos momentos onde o professor atue como escriba dos roteiros das histórias recontadas pelas crianças?• Oportunizamos as crianças o acesso à cultura elaborada, permitindo a interação com autores, artistas, produtores de peças teatrais para compreenderem como se dá a elaboração de roteiros de encenações?• Propiciamos condições para que as crianças possam apreciar diversas situações de escuta de histórias, seja por meio da leitura pelo professor, por outra criança, por apresentações de teatro, dança, assistindo a filmes ou escutando áudios?

(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DOS PROFESSORES
<ul style="list-style-type: none">• Reescrita de histórias conhecidas, considerando as ideias principais do texto, fonte e características da linguagem escrita, tendo o professor/a como escriba;• Gêneros textuais;• Estrutura da narrativa: organização e sequenciação de ideias (enredo, tempo, espaço, personagens);• Compreensão que a fala pode ser representada através de palavras e gestos;• Função social da escrita;• Estratégias para leitura e produção de textos.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Valorizamos a reescrita de história tendo o professor como escriba nas diversas situações nas quais o uso da escrita se faz necessário, considerando as características da linguagem escrita?• Planejamos atividades de reescrita de pequenas histórias, permitindo ao aluno construir sua concepção de língua escrita?• Estimulamos a leitura e a escrita considerando as diferentes personalidades e interesse dos alunos?• Incentivamos a linguagem oral e a sequência de pensamento para recontar histórias ou acontecimentos, percebendo a funcionalidade da escrita, identificando personagens e elementos textuais (cenários, trama, sequência cronológica)?• Permitimos que nossas crianças expressem seus sentimentos através de brincadeiras, desenhos, dramatizações e linguagem oral?• Oferecemos as diferentes linguagens como forma de expressão, incluindo a escrita?• Favorecemos a brincadeira de papéis sociais nas nossas escolas?• Valorizamos a escrita com sua função social superando a apropriação do sistema alfabético (ensino de letras, sílabas e frases) pela apresentação da escrita como um instrumento de comunicação e a leitura como instrumento de informação e deleite?• Apresentamos a cultura escrita através da brincadeira de papéis sociais, ampliando a investigação, conhecimento de mundo e a expressão das crianças por meio de outras linguagens?

(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DOS PROFESSORES
<ul style="list-style-type: none">• Criação e reconto de histórias;• Ampliação de vocabulário, despertando interesse pela leitura e escrita;• Linguagem oral;• Sinais gráficos, diferentes usos e funções da escrita;• Expressão de ideias e sentimentos;• Gêneros textuais;• Produção de escritas utilizando-se de recursos que dispõe (letras, desenhos, etc.);• Estratégias e procedimentos para leitura e produção de textos.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Planejamos situações em que as crianças possam explicar e argumentar suas ideias e ponto de vista para desenvolver sua habilidade comunicativa?• Incentivamos as crianças a expressar suas ideias e imaginações?• Valorizamos os relatos de nossas crianças?• Instigamos às crianças a fazer uso de expressões da linguagem da narrativa, como “era uma vez”, ao recontar ou criar suas próprias histórias?• Apresentamos às crianças a funcionalidade da cultura escrita contextualizada?• Exercitamos o desejo de expressão das crianças através das diferentes linguagens, inclusive a escrita?• Apresentamos a cultura escrita como uma atividade cultural complexa, superando o ato motor (cópia)?• Oportunizamos as escritas espontâneas contextualizadas, vinculadas às práticas sociais, que emergem do ambiente escolar ou são criadas pela professora (escrever um cartão de aniversário da diretora, um bilhete para os pais, histórias para compor um livro, entre outras)?• Consideramos a finalidade e destinatário nas escritas de nossas crianças (para que, para quem e o que escrevemos)?• Estimulamos às crianças a refletirem sobre a diferença entre, desenho, letra e número em suas produções?

(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DOS PROFESSORES
<ul style="list-style-type: none"> • Linguagem oral e escrita; • Exploração de diferentes gêneros textuais (receita, notícia, lista, história em quadrinhos, histórias) veiculados em portadores conhecidos (caderno de receita, jornal, agenda, gibi, livro, revista, dicionário, entre outros) com suas diferentes estruturas textuais; • Manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto; • Função social da leitura e da escrita; • Aspectos gráficos da escrita; • Comportamento leitor; • Estratégias e procedimentos para leitura e produção de textos. 	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promovemos momentos de leitura diária silenciosa e/ou em voz alta? • Disponibilizamos os livros em local de livre acesso às crianças? • Organizamos espaços apropriados para leitura, como: cenários, escolha de livros, livros na altura e mãos das crianças, provocando vivências e exploração? • Favorecemos a imaginação das crianças com diversificadas leituras para repertoriar o jogo de papéis sociais? • Oferecemos para nossos alunos o manuseio e exploração de diversificados gêneros textuais veiculados a seus portadores possibilitando a aprendizagem da função social da escrita? • Proporcionamos explicações sobre para que servem os diferentes suportes textuais: livros, revistas, jornais, cartazes, lista telefônica, caderno de receitas e outros? • Dialogamos com as crianças sobre os diferentes gêneros textuais lidos ou observados por eles? • Oportunizamos os alunos a expressar suas hipóteses sobre “para que servem” os diferentes gêneros textuais como: receita, classificados, poesia, bilhete, convite, bula e outros? • Refletimos com as crianças sobre como se organiza e se estrutura a escrita em nossa cultura dos diferentes gêneros textuais (aspecto gráfico da escrita, silhueta textual etc.)? • Estimulamos o desenvolvimento de atitudes típicas de um leitor, como buscar o título de uma história no índice do livro, fazer uso de livros de receitas em situações de brincadeiras de culinária, buscar informações sobre algum tema a ser estudado em livros ou revistas com textos informativos etc.?

(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.)

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DOS PROFESSORES
<ul style="list-style-type: none"> • Escuta e oralidade; • Reconhecimento dos diferentes repertórios encontrados em livros e textos já conhecidos pelas crianças (clássicos infantis, poesias, textos ilustrados); • Atitudes de escolha; • Autocontrole da conduta; • Leitura e seleção de gêneros textuais diversos (com o apoio na leitura do professor); • Portadores textuais (cartazes, outdoors, livros, revistas, folhetos publicitários, livros escolares, etc.); • Manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto; • Estratégias de leitura. 	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Possibilitamos regularmente empréstimo de livros com repertório variado para as crianças levarem para casa, possibilitando momentos de leitura junto aos adultos? • Promovemos momentos em que as crianças possam escutar histórias contadas por outras pessoas dentro do espaço escolar: avós, irmãos, pais e outros? • Procuramos ouvir a leitura realizada pelas crianças seja pelo resgate da memória ou imagens? • Disponibilizamos, em lugares acessíveis, diversos suportes de gêneros textuais (livro, jornal, revista, lista telefônica etc.) para as crianças manuseá-los, reconhecendo seu uso social? • Formamos nas crianças atitudes leitoras, visando à compreensão do texto e não a decodificação de símbolos gráficos? • Oportunizamos rodas de conversas e damos vozes às crianças, compartilhando leituras? • Mantemos cartazes de textos e produções expostas para que as crianças possam fazer a leitura? • Planejamos momentos em que nossas crianças possam selecionar livros, tendo espaço para observação e leitura? • Proporcionamos momentos, em que as crianças possam desenvolver estratégias de leitura: ativem suas vivências e conhecimentos prévios para realizarem conexões entre os livros e fatos de suas vidas, realizem inferências, levando em consideração as evidências textuais (ilustrações e palavras conhecidas), entre outras?

(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DOS PROFESSORES
<ul style="list-style-type: none"> • Práticas de escrita, ainda que de forma não convencional (palavras e textos); • Identificação e escrita do seu nome; • Identificação do nome de outras pessoas com as quais convive; • Escrita utilizando o conhecimento de que dispõe sobre o sistema de escrita (marcas gráficas: desenhos, letras, números, etc.); • Compreensão da função social da escrita; • Produção de listas (palavras do mesmo campo semântico); • Jogos e brincadeiras sobre a escrita. 	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valorizamos as primeiras escritas da criança (desenhos e outras escritas)? • Incentivamos a escrita como meio de comunicação da criança? • Oferecemos materiais diversos de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos? • Possibilitamos brincadeiras e atividades variadas com os nomes das crianças? • Planejamos jogos e brincadeiras diversas que envolvam a escrita (forca, bingo, cruzadinha etc.) e utilizamos materiais escritos em brincadeiras de faz de conta? • Proporcionamos situações de aprendizagem que possibilitam a discussão e reflexão sobre as convenções sistema de escrita? • Apresentamos diferentes propostas contextualizadas, utilizando suportes de escrita diversos para desenhar e escrever (cartolina, sulfite, craft, livros, caderno e outros)? • Utilizamos estratégias para que a criança avance em suas hipóteses de escrita? • Criamos condições culturais e novas necessidades de conhecimento nas crianças, para que elas vivenciem a escrita com função social, a partir de uma diversidade de gêneros textuais como: bilhetes, jornais, listas, textos de memória, convites, cartas, receitas, dentre outros e tendo contato com objetos da cultura? • Enfatizamos a função social da escrita, para qual ela foi criada, como registro da expressão e comunicação com o outro distante no tempo e espaço? • Oportunizamos experiências que possibilitem às crianças a vivenciarem e perceberem a presença da escrita em diferentes ambientes?

8.5



ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES

FOTO: EMEI RODA PIÃO

Neste campo de experiências os objetos de conhecimento presentes são os fenômenos naturais (acontecimentos não artificiais, ou seja, que ocorrem sem a intervenção humana, como chuvas, raios, tsunamis, terremotos, etc.), socioculturais (corresponde aos comportamentos, ações e situações observadas em determinadas sociedades, organizações e grupos que ocorrem frequentemente em determinados períodos da história) e conhecimentos matemáticos (conhecimentos relacionados ao raciocínio lógico e abstrato, referente a quantidades, medidas, espaços, estruturas, variações e estatísticas), que se relacionam e constituem-se num princípio de ensino. Estes conhecimentos devem ser trabalhados de forma integrada, não devem ser tratados como disciplinas formais e fragmentadas.

De acordo com o documento *Campos de Experiências: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil* (BRASIL, 2018), a criança em sua vivência está situada em espaços e tempos, tendo curiosidade sobre o mundo físico e suas transformações, tudo isso em uma relação sociocultural, articulado com outras experiências. Portanto, os educadores devem promover experiências cotidianas nas quais as crianças possam falar, descrever, narrar e explicar fatos e situações. Estas práticas podem ser ricas oportunidades para a construção de raciocínios lógicos, noções de tempo e espaço, classificações, seriações. Promovem a percepção de mudanças e transformações nos objetos e materiais, o desenvolvimento da imaginação, além de fortalecer sua autonomia.

Nesse contexto, as crianças espontaneamente vivem e interagem com o seu meio, atuam sobre o ambiente para entender seu funcionamento, para diferenciar seus atributos, formulando várias questões, que frequentemente são dirigidas a parceiros mais experientes e, desta forma, aos poucos as interações com seu grupo social e com os objetos de sua cultura passam a conduzir o comportamento e o desenvolvimento de seu pensamento (VYGOTSKY, 2010).

Neste campo, de acordo com o documento “Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil” (BRASIL, 2018, p.91), os educadores devem garantir às crianças todos os **direitos de aprendizagem**, relacionados abaixo:

- **Conviver** com crianças e adultos e com eles investigar o mundo natural e social.
- **Brincar** com materiais, objetos e elementos da natureza e de diferentes culturas e perceber a diversidade de formas, texturas, cheiros, cores, tamanhos, pesos e densidades que apresentam.
- **Explorar** características do mundo natural e social, nomeando-as, agrupando-as e ordenando-as segundo critérios relativos às noções de espaço, tempo, quantidade, relações e transformações.
- **Participar** de atividades de investigação de características de elementos naturais, objetos, situações e espaços, utilizando ferramentas de exploração- bússola, lanterna e lupa- e instrumentos de registro e comunicação- máquina fotográfica, filmadora, gravador, projetor e computador.
- **Expressar** observações, hipóteses e explicações sobre objetos, organismos vivos, fenômenos da natureza e características do ambiente.

- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal e cultural, reconhecendo seus interesses na relação com o mundo físico e social.

É essencial que o trabalho pedagógico na unidade de Educação Infantil permita que a apropriação de saberes pelos bebês, crianças bem pequenas e pequenas se faça na interação com parceiros diversos e tenha um caráter lúdico, produto de descobertas, na perspectiva de um trabalho projetado capaz de impulsionar o máximo desenvolvimento humano.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na etapa da Educação Infantil, o Campo de Experiências **ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES** se apresenta da seguinte maneira:

As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.) Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano. (BRASIL, 2017b, p.42 e 43)

Nas experiências em relação ao **ESPAÇO**, investigá-lo e obter domínio sobre ele são habilidades importantes para as crianças da educação infantil. Estas estabelecem a compreensão do espaço, através da descoberta de pontos de referência, observando os deslocamentos e trajetos, utilizando as noções de direção e posição, área, continuidade e descontinuidade. Algumas noções espaciais podem ser desenvolvidas através de experiências explorando os conceitos: longe, perto, em cima, embaixo, dentro, fora, para frente, para trás, para o lado, para cima, para baixo, na mesma direção, para a direita e para a esquerda.

O Esquema Corporal na educação infantil resulta das experiências que possuímos provenientes do corpo e das sensações que experimentamos. Ele se organiza pela experiencição do corpo da criança. É uma construção mental que a criança realiza gradualmente, de acordo com o uso que faz de seu corpo (CONSTANTINO, 2010).

Para que a criança possa desenvolver noções espaciais, é relevante a exploração tátil e visual das propriedades das formas geométricas planas e não planas, pois através desta exploração, as crianças podem ampliar noções de formas, proporcionalidade e semelhanças, que contribuem para gerar a produção de desenhos, esculturas, maquetes e cenários em diversas situações representativas na escola.

As transformações locais presentes nas paisagens ao entorno da escola, do bairro podem ser observadas através de aulas passeios, questionamentos através de fotos, imagens, relatos para que as crianças possam perceber a mudança desses espaços, chamando a atenção delas para transformações ocorridas ao longo do tempo, ajudando-as a relacionar aspectos do meio social e natural, bem como o que provocou essas mudanças (BRASIL, 2018).

Ampliando esta noção de **ESPAÇO**, ainda devem ser proporcionadas experiências nas quais as crianças possam entrar em contato com os seres vivos: Animais e Plantas. Investigações sobre seus hábitos, espaços que vivem e crescem são fundamentais para que reconheçam algumas de suas características. Um passeio ao Bosque, por exemplo, é uma ótima oportunidade para que as crianças observem com atenção os animais e plantas.

As Experiências em relação ao **TEMPO** trazem conceitos que devem ser cuidadosamente explorados: Noções de tempo físico (dia e noite, estações do ano, ritmos biológicos), Cronológico (ontem, hoje, amanhã, semana, mês, ano), Categorias temporais (ritmos, duração, orientação e medição), Calendário (uso e rotina), Noções de simultaneidade, sequência, mudança e permanência de determinadas ações (objetos do passado e nos dias atuais) e Brincadeiras musicais (noções temporais de duração e intensidade do som).

O conceito de **TEMPO**, apesar de ser complexo para as crianças da educação infantil, deve ser inserido nas atividades de rotina, como por exemplo: na utilização de calendário, de palavras que marcam as horas, dias, semanas e meses, em diversos contextos. Os quadros de aniversariantes do mês também são muito significativos e auxiliam nessa compreensão.

Quanto às experiências com a **QUANTIFICAÇÃO**, algumas questões merecem a nossa atenção, para que o desenvolvimento das atividades exploratórias possa partir de situações-problemas, nas quais as crianças possam ampliar, aprofundar e construir novos conhecimentos sobre quantificação de objetos, de pessoas e de espaços. É fundamental que seja explorado a contagem, ordenação, relações, dimensões, medidas, comparação de massa e comprimento, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais, a construção de gráficos, comparação de quantidades, correspondência um a um, Sistema de numeração decimal e práticas sociais para elaboração do

conhecimento acerca da escrita dos números utilizando símbolos convencionais e não convencionais de representação numérica.

Além de criar brincadeiras com quantidades, o professor pode brincar de dominó com as crianças, jogar boliche e somar os números de cada pino, localizar data no calendário, explorar seu endereço, enfim, existem muitas possibilidades, são práticas sociais que ajudam as crianças a elaborar conhecimentos acerca da escrita de números utilizando símbolos convencionais e não convencionais de representação numérica (BLOG, 2019).

As práticas sociais para elaboração dos conhecimentos acerca da escrita dos números deve ser uma constante na Educação Infantil, pois assim as crianças podem compreender algumas características desse sistema, constituindo uma representação conceitual ao longo dos anos de escolaridade.

O Campo ressalta ainda, as experiências de **RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES** favorecendo a construção de conhecimentos e valores das crianças sobre os diferentes modos de viver de pessoas em tempos passados ou em outras culturas. Da mesma forma, é importante favorecer a construção de noções relacionadas à transformação de materiais, objetos, e situações que aproximem as crianças da ideia de causalidade. Projetos de pesquisas, estudos e investigações ajudam a potencializar a construção desses conceitos.

As crianças estabelecem **RELAÇÕES** muito antes de termos a oportunidade de ensiná-los, como por exemplo, características do seu grupo familiar (relações de parentesco). Através da família entram em contato com diferentes aspectos das relações sociais, relações de trabalho, relações de cultura, explorando as categorias conceituais de tempo, espaço e posteriormente ampliam essas relações no ambiente escolar.

Existem muitos exemplos de **TRANSFORMAÇÕES** que podem ser usados para ensinar esse conceito para as crianças, afinal, quase tudo se transforma na natureza. Essa compreensão é fundamental para a compreensão do mundo, da sociedade e das transformações que as próprias crianças vão experimentando no dia-a-dia (BLOG, 2019).

Cabe aos professores mediar essas atividades exploratórias, possibilitando que as crianças participem, permitindo que interajam com os colegas, com o próprio professor e com o material disponível, para que possam apropriar-se de formas produtivas de pensar o mundo da natureza e da sociedade, incluindo: os animais e as plantas, os objetos, a tecnologia, o comportamento humano e outros aspectos da cultura, bem como observar características, diferenças, regularidades e irregularidades de fenômenos, procurando organizar como se transformam e se formam.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017b), o Campo de experiências “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” é um convite para que as crianças possam revisitar seus pontos de vista, sua curiosidade, fazer suas perguntas, investigações e ampliar seu conhecimento de mundo e da cultura.

Nesta perspectiva, o educador assume o papel de mediador das relações das crianças com os conhecimentos já elaborados acerca da natureza e sociedade. Deixa de ser apenas um informante do conhecimento científico ou transmissor de conteúdos para ser um investigador de como as crianças pensam. Faz questionamentos a elas, promove o levantamento de hipóteses, reformula ideias para explicação dos fenômenos. Desta forma, as crianças vivenciam de modo interligado experiências em relação ao tempo, espaço, quantidades, relações e transformações.

“A inter-relação dos campos de experiências assegura a interação de diversas linguagens na apropriação do mundo. Esse processo é gradativo e muito dependente das oportunidades criadas nas unidades de Educação Infantil (...)”. (BRASIL, 2018, p. 98)

A compreensão da complexidade que envolve este processo é fundamental, já que do ponto de vista da teoria Histórico- Cultural a educação surge como processo de humanização possibilitando às crianças a apropriação dos conhecimentos sobre si mesmas e acerca do mundo em que vivem. Diante disto, é atribuição da educação infantil ampliar os conhecimentos das crianças, considerando suas hipóteses sobre o mundo, suas curiosidades e necessidades.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: “ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

BEBÊS (ZERO A 1 ANO E 6 MESES)

(EI01ET01) Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura).	
OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Percepção sensorial (temperatura, textura, peso, sabores, etc.) em objetos, materiais e alimentos diversificados;• Observação da mudança do estado físico dos elementos através de experiências (ex.: líquido/sólido, gasoso/líquido).	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Oferecemos diversos objetos e materiais para livre exploração e não apenas brinquedos/materiais de plástico?• Promovemos atividades para vivências e exploração de diferentes sabores, temperaturas e cores?• Oferecemos alimentos diferentes para aguçar o paladar?• Proporcionamos momentos de experimentos com as variadas sensações?• Permitimos a manipulação dos objetos/talher durante as refeições e ou a exploração do alimento com as mãos a fim de sentir, testar, experimentar diferentes sensações?• Desenvolvemos atividades de culinária com as crianças?

(EI01ET02) Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Interação do bebê nas brincadeiras que envolvam causa e efeito;• Observação e exploração do meio físico e suas transformações.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Propiciamos o manuseio de elementos que se misturam e se transformam de forma livre e orientada?• Encorajamos as crianças a descobertas que permitam relacionar causa e efeito de materiais diversos através de brincadeiras (tintas, elementos da natureza, papéis, giz e massinha)?• Oportunizamos momentos de brincadeiras com água, areia, argila, seixos, barro, tinta e outros elementos da natureza, observando suas transformações ao manuseá-lo e explorá-los?• Oferecemos para a criança vivências nas quais possam observar e explorar a água e outros líquidos, em diferentes estados físicos?• Proporcionamos momentos preparados com diversos recipientes, de tamanhos e formatos diferentes, com elementos que possam enchê-los e esvaziá-los, como: água, areia, farinha, etc.?• Produzimos massas e melecas, por meio de mistura de diferentes materiais?• Exploramos elementos naturais, a fim de extrairmos pigmentos, para tingirmos papeis e tecidos utilizados em nossas atividades?

(EI01ET03) Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Observação direta/indireta da natureza e sua relação com o homem;• Percepção dos elementos que compõem a paisagem do lugar onde vivem.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Procuramos incentivar a observação de elementos da natureza como chuva, sol, vento, plantas, animais, insetos, etc. por meio de atividades e brincadeiras livres e dirigidas?• As crianças exploram os diferentes ambientes da escola?• Preparamos espaços e materiais que as crianças possam experimentar, descobrir e construir?• Oferecemos o contato com diferentes materiais (vidro, papelão, madeira, plástico, elementos da natureza, alumínio, etc.)?• Oportunizamos momentos de exploração em ambientes diferenciados e interação com outras crianças e adultos?

(EI01ET04) Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Participação ativa na organização da sala (guardar os brinquedos e objetos após brincar);• Exploração de diferentes objetos, de suas propriedades e de relações simples de causa e efeito;• Exploração de diversos movimentos e expressões corporais;• Desenvolvimento da autonomia e liberdade para escolher com qual brinquedo ou objeto quer brincar;• Identificação das relações espaciais.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• As crianças são estimuladas a participarem da arrumação e organização dos ambientes escolares?• Observamos frequentemente a qualidade e o estado dos objetos e móveis nos ambientes onde as crianças ficam?• O espaço é organizado de forma a proporcionar desafios?• Brinquedos e outros recursos estão em locais de livre acesso às crianças para manipulação e exploração?• Incentivamos e possibilitamos que a criança: role, rasteje, engatinhe, ande, rode, gire, pule, salte e corra?• Oportunizamos a exploração de diversos espaços do ambiente escolar (areia, gramado, parque, etc.)?

(EI01ET05) Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Exploração de objetos variados;• Comparação dos objetos por meio de tamanhos, formas, pesos, medidas e texturas;• Diferenciação;• Classificação e seleção.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Oferecemos às crianças materiais em grande quantidade e variedade para que possam escolher, manipular e estabelecer relações entre os objetos?• Proporcionamos a manipulação de diversos objetos com diferentes formatos, pesos, medidas, cores, texturas para as crianças explorarem e perceberem suas características?• Oportunizamos momentos de exploração de objetos e materiais não estruturados (sessão heurística e cesto dos tesouros)?

(EI01ET06) Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.)

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Expressão Corporal;• Exploração de diferentes movimentos corporais;• Equilíbrio, força e agilidade.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Proporcionamos brincadeiras e brinquedos que as crianças possam andar, correr, girar, saltar, subir, descer, escorregar, etc.?• Oportunizamos a dança através de diversos ritmos e gêneros musicais?• Valorizamos a forma de expressão em seus ritmos, danças e movimentos?• Promovemos atividades que desenvolvem a força, agilidade e equilíbrio em espaços amplos?

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: “ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES”.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)

(EI02ET01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).	
OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none"> • Exploração de objetos, de suas propriedades e de relações de causa e efeito; • Características físicas: utilidades, propriedades, semelhanças e diferenças entre os objetos; • Observação e manipulação de objetos: textura, massa, peso e tamanho; • Modelagem com diferentes tipos de materiais e texturas e sua representação; • Participação em brincadeiras e jogos que propiciem noções de medidas padronizadas e não padronizadas: peso, massa e volume; • Exploração de elementos que propiciem a percepção de medidas padronizadas, não padronizadas e noções espaciais. • Formas geométricas. 	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propomos vivências nas quais às crianças estabeleçam relações de causa e efeito a partir das propriedades dos objetos (tingir, misturar, mover e remover, transbordar, etc.)? • Oferecemos às nossas crianças diversidade de objetos para que possam comparar e conhecer seus atributos? Ou sempre oferecemos os mesmos? • Possibilitamos que as crianças manipulem materiais estruturados e não estruturados (jogos heurísticos, materiais encontrados na natureza, materiais recicláveis, etc.); • Oferecemos materiais (massinha, argila, biscoito, receitas culinárias), para que as crianças tateiem diferentes texturas construindo esculturas de pessoas, animais, brinquedos, descrevendo suas características (duro, mole, muito, pouco, etc.)? • Valorizamos momentos de jogos e brincadeiras que oportunizem explorações de medidas padronizadas, não padronizadas e noções espaciais? • Asseguramos às crianças momentos de observação das formas geométricas no meio natural e social, percebendo diferenças e semelhanças entre os objetos no espaço em situações diversas?

(EI02ET02) Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.).

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Observação e identificação das características climáticas percebendo os fenômenos naturais;• Narração de descobertas e acontecimentos cotidianos relativos ao clima;• Observação e compreensão dos fenômenos e elementos da natureza, construindo conceitos;• Exploração e visualização do clima e suas variações.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Permitimos que nossos alunos percebam fenômenos naturais e elementos da natureza presentes no dia a dia reconhecendo algumas características do clima: calor, frio, chuva, seca, claro, escuro, luz e sombra, etc.?• Fazemos com que as crianças percebam que a mudança climática requer adequações de roupas e calçados, assim como proteção nos diferentes ambientes?• Realizamos investigações usando uma variedade de ferramentas para explorar o mundo e aprender porque as coisas acontecem e como funcionam?• Promovemos por meio da investigação o levantamento de hipóteses das crianças em relação aos incidentes do cotidiano e fenômenos naturais por meio de diversas linguagens (gráfica, plástica, oral e dramática, etc.)?• Dialogamos e observamos com as crianças as mudanças do clima?• Propomos passeios pela escola em busca de observação dos fenômenos naturais?

(EI02ET03) Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Observação e compreensão dos fenômenos da natureza construindo conceitos (cuidado e preservação do ambiente);• Observação e atitudes de manutenção, preservação e valorização da natureza e seus elementos dentro e fora da escola;• As plantas: suas características, habitat, germinação, funções;• Os animais: características, diversidade, habitat, locomoção, alimentação, relação com o meio e com o homem.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor</p> <ul style="list-style-type: none">• Possibilitamos situações em que as crianças possam desenvolver hábitos de cuidados e preservação do meio ambiente (preservação de plantas, cuidado com animais, separação de lixo, economia de água e outros)?• Escutamos os relatos e observações das crianças sobre animais e plantas de sua vivência?• Estimulamos as crianças a levantar hipóteses, dialogar, perguntar e investigar as plantas e os animais em seu entorno?• Organizamos um trabalho investigativo para que as crianças pesquisem e reflitam sobre a diversidade de plantas, sua importância e maneiras de preservá-las?• Oportunizamos vivências em ambientes diferentes para que as crianças possam observar paisagens diversas?• Proporcionamos rodas de conversa a respeito de prevenções e cuidados em relação aos animais através de ações de saúde pública com mediação do professor e curiosidades levantadas pelos alunos?• Levamos a criança a perceber que os animais também necessitam de cuidados?• Desenvolvemos ações de prevenção de doenças transmitidas por animais participando de projetos e campanhas?• Proporcionamos momentos de construção de hortas, jardins, sementeiras, estufas e outros espaços para observação, experimentação e cuidados com as plantas?

(EI02ET04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none"> • Exploração e localização de objetos no espaço escolar e no seu entorno; • Desenvolvimento de noções, relações e conceitos espaciais e temporais; • Percepção de objetos e espaços tendo o próprio corpo como referência. 	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oportunizamos momentos nos quais as crianças possam explorar os espaços escolares e seu entorno identificando a localização de seus elementos? • Oportunizamos vivências nas quais as crianças possam explorar novos ambientes e interagir com outras crianças e adultos? • Auxiliamos nossos alunos a pensar e usar noções espaciais e temporais nas brincadeiras e nos relatos de vivências? • Organizamos brincadeiras que favoreçam o desenvolvimento de percepções espaciais (dentro e fora, embaixo, em cima, abaixo, entre, do lado, etc.) e temporais (antes, durante, depois, etc.)? • Conversamos sobre os acontecimentos do dia fazendo uso de expressões e marcadores temporais (como antes, durante e depois)? • Utilizamos diariamente os marcadores temporais (relógio, calendário, etc.) explorando o uso de sua função social desenvolvendo conceitos temporais (ontem, hoje, amanhã, etc.)? • Participar de práticas de posicionamento relacionadas a seu próprio corpo, corpo dos colegas e objetos, através de jogos e brincadeiras?

(EI02ET05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.)

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Identificação de semelhanças e diferenças entre objetos através de comparações;• Classificação e agrupamento de objetos de acordo com atributos (forma, cor, tamanho, etc.);• Ampliação dos conceitos da Linguagem matemática;• Medidas e grandezas não padronizadas a partir do corpo humano;• Medidas e grandezas padronizadas: altura e peso.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Disponibilizamos momentos para a criança manipular e identificar texturas, funções, cores, pesos e medidas em diferentes objetos?• Organizamos momentos para a separação destes brinquedos e materiais agrupando-os de acordo com atributos?• Proporcionamos experiências nas quais as crianças possam comparar diferentes materiais a partir do peso, forma, tamanho, volume?• Utilizamos a linguagem matemática em situações cotidianas?• Oportunizamos as crianças o contato com formas e sólidos geométricos, destacando a diferença entre eles?• Auxiliamos as crianças no processo de comparação dos objetos a perceberem essas diferentes formas e tamanhos dentro do ambiente e compará-los com outros objetos ou ainda com o próprio corpo?• Realizamos questionamentos e inferências pertinentes que contribuem com a percepção de critérios para classificar?• Possibilitamos a percepção de tamanhos e formas, levando as crianças a medi-los, ainda que não seja da forma não padronizada?• Oportunizamos a percepção de altura e peso, mediando a ação das crianças a partir do uso de instrumentos padronizados (balança, régua, fita métrica, etc.)?

(EI02ET06) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Sequência Temporal;• Percepção e utilização das unidades de medida de tempo (horas, dia e noite, dias da semana, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro, antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano;• Relações temporais;• Aquisição da linguagem matemática.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Dialogamos com as crianças diariamente sobre os momentos de rotina para que elas percebam a passagem do tempo (Antes de ir ao parque iremos onde? Teremos o quê depois do horário de sala)?• Relacionamos as noções de tempo às atividades do cotidiano: alimentar-se, brincar, descansar, tomar banho?• Apresentamos diferentes instrumentos da nossa cultura que usem unidades de medida de tempo em contextos significativos (calendário, relógio, ampulheta, cronômetro, etc.)?• Proporcionamos vivências onde a criança precisa executar movimentos corporais experimentando diferentes níveis de velocidade (rápidos ou lentos; depressa ou devagar)?• Propomos momentos nos quais as crianças possam narrar fatos de sua vivência relacionados a noções de tempo?• Utilizamos a linguagem matemática em nossas conversas cotidianas com as crianças, possibilitando que possam se apropriar da mesma?

(EI02ET07) Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Contagem de rotina em situações diversas e significativas;• Utilização dos números em contexto social;• Exploração da sequência numérica oral;• Linguagem matemática.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Propomos situações diárias onde as crianças façam a contagem utilizando a sequência numérica?• Oportunizamos situações durante as brincadeiras e interações nas quais as crianças recitem números?• Propiciamos momentos para contagem (brincadeiras cantadas, receitas, jogos, leituras, músicas, parlendas)?• Oportunizamos vivências nas quais as crianças encontrem números em contextos sociais reais?• Realizamos contagem numérica ao fazer o tratamento da informação em painéis e gráficos simples?• Colocamos as crianças em contato com diversos objetos e materiais em situações que haja necessidade de contar, respeitando a seriação dos números?• Incentivamos ou estamos atentos à contagem de forma espontânea por parte da criança em outros momentos?• Favorecemos vivências cotidianas às crianças para que possam resolver situações-problemas (distribuir e organizar brinquedos, escovas de dente, jogos de montar)?

(EI02ET08) Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Representação de números e quantidades através de vários instrumentos (gráficos, tabelas etc.);• Classificação e contagem de diferentes materiais, quantificando-os e representando através de diferentes instrumentos;• Participação em atividades de representação numérica;• Vivências e momentos de construção de gráficos e tabelas em situações de cotidiano.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Elaboramos registros utilizando números e quantidades coletivamente a partir de jogos, brincadeiras e gráficos?• Promovemos atividades em que haja a necessidade de registro com desenhos e números em gráficos e tabelas coletivas?• Apresentamos os números como forma de registrar quantidades em atividades diversas?• Grafamos números como registro de vivências, atividades e brincadeiras?• Reconhecemos as tentativas e criações das crianças com relação aos códigos numéricos?• Instigamos as crianças a interagirem entre si e criarem possibilidades numéricas?• Oportunizamos vivências para que as crianças construam noções de quantidades?• Promovemos a participação das crianças em jogos e brincadeiras que envolvam números de alunos presentes ou ausentes, representando-os de diferentes maneiras?

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: “ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES”.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO CRIANÇAS PEQUENAS (4 ANOS A 5 ANOS E 11 MESES)

(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.	
OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none"> • Manipulação, exploração e comparação dos objetos com diferentes propriedades; • Características físicas, propriedades e uso social dos objetos; • Formas, figuras e sólidos geométricos; • Linguagem matemática. 	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oferecemos objetos diferenciados para que as crianças façam explorações e possibilitamos o manuseio livre e direcionado? • Possibilitamos o manuseio livre e posteriormente direcionado de variados tipos de objetos mediando às diferenças entre eles (tamanho, forma, densidade, textura, cor, sons que produz)? • Promovemos experiências para que as crianças possam comparar tamanhos de diversos materiais? • Damos às crianças a oportunidade de participar de situações como explorar relações de peso, tamanho e volume dos objetos? • Proporcionamos as crianças brincadeiras com objetos de largo alcance (caixotes, tocos de madeiras, tecidos, materiais com texturas e formatos variados) e com outros elementos disponíveis na natureza para investigação, observação e comparação? • Proporcionamos às crianças a oportunidade de apreciar obras de artistas variados, estabelecendo relações matemáticas (cor, formas, texturas, etc.)? • Oportunizamos a observação e identificação no meio físico das formas geométricas e sólidos geométricos, percebendo diferenças e semelhanças entre os objetos, estabelecendo relações entre eles? • Criamos situações em que as crianças aprendam a usar a linguagem matemática através da observação, da localização e das características de um objeto?

(EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none"> • Transformações dos diversos materiais; • Compreensão dos fenômenos (naturais, físicos e químicos) e suas relações com a vida; • Conhecimento dos recursos e elementos naturais; • Observação e representação de mudanças ocorridas na natureza ao longo do tempo, a ação do homem sobre ele e preservação do meio ambiente. 	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Possibilitamos diferentes vivências e experiências às crianças que permitam a compreensão de elementos e transformações de diversos fenômenos? • Exploramos os espaços externos da escola e seu entorno com levantamento de hipóteses possibilitando descobertas das transformações da natureza? • Valorizamos o levantamento de hipóteses e descrição das crianças acerca destes fenômenos (coletivamente e individualmente)? • Despertamos nas crianças o gosto e a participação em diferentes experiências científicas? • Oportunizamos vivências nas quais as crianças possam observar os elementos (fogo, ar, água e terra), reconhecendo suas ações na vida humana (chuva, seca, frio, calor)? • Propiciamos vivências de exploração dos fenômenos físicos (movimento, flutuação, equilíbrio, etc.) e químicos (misturas, transformações, etc.) em experimentos e diversas situações? • Possibilitamos observações no clima e suas mudanças climáticas? • Oferecemos às crianças vivências que mostrem a interferência do homem na natureza? • Ofertamos momentos às crianças de observação das transformações ocorridas na natureza (Leitura de imagens com fotografias e ilustrações de diferentes paisagens, aulas passeio, etc.)? • Estamos estimulando e proporcionando as crianças encantamento no processo de transformações das plantas e árvores (germinação)?

(EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de diferentes estratégias: busca de informações, coletas de dados, vivências diversas e fontes de pesquisas; • Formação da postura pesquisadora; • Observação e reconhecimento dos diferentes fenômenos naturais sobre diferentes aspectos; 	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Possibilitamos momentos às crianças para que formulem perguntas, levem hipóteses e busquem por informações em fontes diversas (livros, revistas, filmes, enciclopédias, internet, parceiros mais experientes, etc.) relacionadas à natureza? • Incentivamos e proporcionamos às crianças a aprender por meio da própria curiosidade e questionamento? • Criamos situações nas quais as crianças possam observar e buscar explicações para os fenômenos e elementos da natureza presentes no seu dia-a-dia? • Levamos a criança a valorizar as pequenas singularidades e detalhes existentes na natureza e seus fenômenos? • Possibilitamos que as crianças desenvolvam atitudes positivas em relação à natureza, seus fenômenos e sua conservação? • Proporcionamos as crianças o plantio, a colheita e todas as transformações e relações existentes nesse processo de germinação? • Disponibilizamos e auxiliamos no uso de objetos e meios para a observação do ambiente (binóculo, lupa, pinça e régua de medidas)?

(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none"> • Organização de dados e informações em suas representações (visuais, pictóricas e gráficas) e com objetos (palitos, tampas de garrafas, etc.); • Registro por meio de números; • Construção de estratégias para medir comprimento, massas e capacidades com uso de unidade de medidas convencionais e não convencionais; • Manipulação de objetos e registro de suas formas através de desenhos, pinturas, contorno de objetos e etc.; • Representação de diversos espaços através da observação e comparação dos objetos; • Linguagem Matemática; • Situações-problemas. 	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diversificamos as estratégias de registro utilizadas com as crianças nas vivências e situações-problema? • Oportunizamos momentos em que a criança tenha possibilidade de registrar vivências e observações utilizando objetos concretos e gráficos? • Oportunizamos diferentes materiais (tampinhas, palitos, material dourado, etc.) a fim de que a criança faça relação número e quantidade? • Em quais contextos oferecemos a escrita numérica? Esta escrita é significativa para as crianças? Oferecemos situações convencionais e contextualizadas para que a escrita numérica se torne significativa? • Proporcionamos momentos em que a criança utilize diferentes estratégias de registro de medidas padronizadas e não padronizadas? • Priorizamos o fazer da criança em seus registros, para que ela construa materiais que ilustrem seus experimentos? • Produzimos diferentes materiais (maquetes, mapas, brinquedos, dobraduras, gráficos, tabelas ou outras experiências) que evidenciem as aprendizagens? • Propiciamos momentos para o desenvolvimento da linguagem matemática utilizando a leitura, interpretação e produção de registros como: desenhos, textos orais ou escritos, fotografia ou vídeos? • Utilizamos com as crianças diferentes materiais e possibilidades a fim de resolver ou ilustrar uma situação- problema?

(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Observação e manipulação de diferentes objetos estabelecendo relações de comparação entre as suas propriedades;• Classificação e agrupamento de objetos e figuras de acordo com atributos (formas, tamanhos, pesos, texturas, posição, etc.);• Exploração e classificação de figuras, objetos e pessoas em suas brincadeiras ou momentos de interação.	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Exploramos com as crianças diferentes materiais, incentivando a comparação de seus atributos e classificação por semelhanças e diferenças?• Estamos oportunizando o acesso de objetos e figuras para que as crianças possam observar o que os diferenciam e as características que os assemelham?• Oferecemos às crianças a oportunidade de participar da organização do espaço da sala de aula ou de atividades externas?• Incentivamos a ajuda dos alunos ao guardar e organizar materiais e brinquedos?• Propiciamos a exploração de atividades com sucatas, indicando a construção com objetos, classificando-os quanto à cor, tamanho, forma?• Proporcionamos brincadeiras com intenção de classificar?• Realizamos brincadeiras utilizando objetos iguais de tamanhos variados proporcionando a ordenação por ordem crescente e decrescente?• Estamos trabalhando as formas geométricas e correlacionando com os objetos no cotidiano? Proporcionamos brincadeiras e vivências com as crianças nas quais possam utilizar materiais como: blocos lógicos, tangram e sólidos geométricos?

(E103ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none"> • Organizações familiares: estruturas, tradições, histórias e noções de parentesco; • Identificação da origem do nome; • Relação escola e família; • Identificação da mudança da formação dos grupos familiares ao longo do tempo; • Diferentes pessoas, espaços, tempos, etnias e culturas; • Forma de organização das comunidades (costumes, tradições e acontecimentos do passado e do presente); • Fases do desenvolvimento Humano: identificação de intervalos variados de tempo percebendo alterações ocorridas em seu próprio corpo. 	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oportunizamos momentos em que as crianças reflitam sobre as mudanças ocorridas durante sua vida e relatos de suas vivências com os familiares e a comunidade? • Adequamos momentos em que as crianças relatem sobre seu nascimento e sobre seus momentos em família, recebendo atenção individual e se sentindo confiantes para relatar ao grupo? • Possibilitamos diferentes formas de atividades para que os alunos compreendam que há maneiras diferentes de se ter uma família? • Valorizamos as singularidades e particularidades das crianças, trabalhando o nome próprio de maneira adequada, evitando chama-las por apelidos ou sobrenomes? • Oferecemos as crianças oportunidades de relatar em rodas de conversas sua própria história e posteriormente resgatamos essa história para registro? • Ao trabalharmos o nome com a criança, sua origem é abordada de maneira ampla e aprofundada? • Promovemos a participação em encontros e reuniões com a família, ressaltando a importância de caminharmos juntos? • Garantimos o contato com diferentes culturas, histórias de vida e diferentes contextos? • Apresentamos diferentes etnias e expressões de cultura popular, levando as crianças a compreendê-las e respeitá-las? • Vivenciamos momentos nos quais as crianças possam perceber as mudanças ocorridas com seu corpo e de pessoas ao seu redor, percebendo as características de cada fase desenvolvimento (nascimento, infância, adolescência, juventude, idade adulta e idosos)?

(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none"> • Contagem oral; • Sistema de numeração no contexto das brincadeiras infantis; • Uso Social do número; • Relação número/quantidade envolvendo ideias matemáticas por meio de situações problema, jogos e brincadeiras; • Tempo cronológico: antes, durante e depois; • Pontos de referência e noções espaciais; • Coordenadas espaço-temporal (ontem, hoje, amanhã). 	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionamos momentos de contagem oral (contagem de rotina, chamada, objetos, parlendas, músicas, etc.)? • Oferecemos jogos matemáticos às crianças, para formação de ideias? • Criamos situações significativas de contagem com as crianças e posterior relação do número e suas quantidades (brincadeiras, jogos, situações-problemas, etc.)? • Promovemos situações em que as crianças reconheçam a necessidade da utilização dos números em seus diversos contextos? • Possibilitamos às crianças identificar o que vem antes e depois em uma sequência de objetos, dias da semana, rotina diária e outras situações significativas? • Exploramos com as crianças os espaços da escola e seu entorno propiciando o uso de referências e noções espaciais estáticas (perto, longe, embaixo, em cima, dentro e fora) e dinâmicas (para frente, trás, lado, direita, esquerda, etc.)? • Utilizamos com as crianças as linguagens corretas referentes ao tempo cronológico, como ontem, hoje, amanhã, semana, mês e ano (calendário, histórias, relógio, brincadeiras, etc.)?

(EI03ET08) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROBLEMATIZAÇÕES QUE NORTEIAM AS INTENCIONALIDADES DO/A PROFESSOR/A
<ul style="list-style-type: none">• Produção de escritas matemáticas;• Registros de informações pessoais;• Diferentes formas de registro de medição: medidas convencionais e não convencionais;• Comparação da altura e peso de diferentes objetos e pessoas com diferentes unidades de medidas;• Manipulação e observação de diferentes objetos para efeitos de comparação, representando através da construção de gráficos.• Noções básicas de quantidades (muito, pouco, mais, menos, bastante e nenhum).	<p>Por meio de situações intencionalmente planejadas/criadas pelo Professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Propomos situações em que as crianças possam comparar as semelhanças e diferenças na altura das crianças a partir de medidas convencionais e não convencionais?• Construimos gráficos com as crianças a partir de pesquisas, comparações e observações realizadas pela turma, em situações diversas?• Utilizamos com as crianças instrumentos de medição de comprimento como a fita métrica, trena e régua?• Empregamos recursos como balança para explorar a pesagem das crianças, estabelecendo comparações?• Oferecemos oportunidades para que as crianças conheçam e comparem medidas, peso e /ou volume em atividades cotidianas e experimentos?• Organizamos atividades no espaço externo que proporcionem às crianças a percepção de diferenças entre as medidas?• Oportunizamos as crianças a compreensão e utilização e apropriação social das tabelas e gráficos por meio da elaboração, leitura e interpretação desses instrumentos como forma de representar dados obtidos em situações de contexto das crianças?

9



**PERÍODOS DE TRANSIÇÃO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL E POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO
COM O ENSINO FUNDAMENTAL**



O **ingresso na Educação Infantil** constitui-se na **primeira transição** vivida pelos bebês e crianças, um momento primordial em que deverão ficar menos tempo no ambiente conhecido da vida familiar e construir novos vínculos com os adultos e crianças com as quais irão conviver no ambiente escolar, repleto de novas significações, experiências e cultura. As estratégias de inserção nesse período devem ser aprimoradas: entrevistas e reuniões com pais ou responsáveis, conversas com docentes, tempos diferenciados para a inserção, tempo de brincadeira com profissionais para estabelecer confiança, segurança e intimidade, organização dos espaços para garantir um início pleno em vivências sensíveis e que respeitem suas singularidades.

Constitui-se em uma oportunidade preciosa para se estabelecer parceria com as famílias possibilitando que as crianças passem por esse período tão delicado e importante na companhia “da mãe, do pai ou alguém com quem a criança tenha vínculo afetivo forte, no decorrer dos primeiros dias ou enquanto se fizer necessário” (ROSSETTI-FERREIRA; VITORIA, 1993, p. 59), tornando o processo de inserção mais atraente e acolhedor para todos os envolvidos, criança-família-docente que passam por um período de integração.

As transições vividas na nossa rede prosseguem, são momentos institucionais que acompanham os processos de crescimento e desenvolvimento na vida das crianças. Cada momento de transição precisa ser compreendido em sua especificidade, devendo ser orientado no sentido de oferecer apoio para as crianças, educadores, suas famílias ou responsáveis. Nesse percurso estarão presentes **as pequenas transições**: como a mudança de docentes, a aprendizagem do uso do banheiro para a higiene pessoal (desfralde), a saída de um colega da turma, entre outras.

Nesse caminhar, destacamos a mudança de educador referência, quando as crianças precisarão de apoio para reconhecer e trabalhar seus sentimentos, pois se desenvolvem pela e na interação com o outro, assim, deparar-se com a falta de alguém querido no contexto escolar causará desconforto. Lembramos que tal transição poderá acontecer de um ano para outro (mudanças de turmas) ou no decorrer do ano (motivos institucionais ou pessoais). Desse modo, a instituição poderá organizar momentos de despedida desse docente, em uma conversa sincera com as crianças, com o objetivo de compreenderem os fatos que acontecem cotidianamente na vida escolar.

Da mesma forma, os professores e outros profissionais que chegam à instituição devem se apresentar às crianças, conversar sobre sua história, escutar as crianças sobre as suas e também interagir com as famílias. Essa é uma transição que requer atenção e sensibilidade dos profissionais que atuam na Educação Infantil.

Posteriormente temos **as grandes transições** complementando esse processo: da EMEI que atende bebês para a EMEI que atende as crianças bem pequenas e pequenas e da EMEI para a EMEF. Cada transição merece ser vista como um compromisso da instituição, e deve ser acompanhada com intencionalidade e planejamento.

Na transição da EMEI que atende bebês para as EMEIs que atendem crianças pequenas e bem pequenas há de se considerar o fato de que ao entrarem para a educação pré-escolar, a maioria das crianças já vivenciaram um processo educativo na família e em uma EMEI para bebês, mudando de instituição dentro do nosso Sistema Municipal de Ensino. Buscando compreender esse momento devemos considerar os diferentes percursos, origens sociais e culturais, bem como as características individuais das crianças em condições muito diversas. Portanto as reações e emoções de cada criança, quando na presença de um meio relativamente novo que se lhes apresenta, serão variáveis.

Salientamos que por outro lado, mudanças institucionais, para algumas crianças, **“trazem a possibilidade de ser e de se constituir em outros grupos, não havendo apenas perdas ao saírem de uma instituição, algumas crianças também terão ganhos pessoais com as mudanças. A passagem de uma instituição para outra oferece a oportunidade de se reconfigurar socialmente e de ter novos encontros com novas pessoas, além de uma multiplicidade de experiências novas.”** (SÃO PAULO, 2019, p.164)

Especificamente na **transição da Educação Infantil (EMEIs) para o Ensino Fundamental (EMEFs)**, considerando que aprendizagem e desenvolvimento são processos contínuos que se referem a mudanças que se dão ao longo da vida, integrando aspectos físicos, emocionais, afetivos, sociais e cognitivos, torna-se de extrema importância a integração e articulação, garantindo o acolhimento das crianças, evitando rupturas, harmonizando ações, concepções e práticas pedagógicas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009c) e Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017b), reconhecem que o trabalho realizado na Educação Infantil tem sua especificidade e que as crianças têm formas peculiares de se relacionar com o mundo, com as pessoas e com os conhecimentos.

No capítulo 3, ao abordarmos a questão da atividade principal e do seu significado para o desenvolvimento das crianças, **salientamos a importância de pensarmos os períodos de transição à luz da Teoria Histórico-Cultural**, momentos em que a passagem de uma etapa de desenvolvimento infantil para outra é caracterizada por crises. Estas surgem no limite entre duas idades e assinalam o fim de uma etapa precedente de desenvolvimento e o começo da seguinte.

Vygotski (1996) identificou as seguintes crises: crises pós-natal - primeiro ano (2 meses - 1 ano); crise de 1 ano - infância precoce (1 ano a 3 anos); crise de 3 anos - idade pré-escolar (3 anos a 7 anos); crise dos 7 anos - idade escolar (8 anos a 12 anos); crise dos 13 anos - puberdade (14 anos a 18 anos); e crise dos 17 anos. Nesses períodos de crise - que podem durar vários meses, um ano, dois ao máximo - produzem-se mudanças bruscas, rupturas na personalidade da criança.

Leontiev (1978), afirma que as próprias crises em cada etapa de desenvolvimento podem ser superadas, ou mesmo podem deixar de existir se o processo educativo for racionalmente conduzido, se houver uma direção no sentido de já levar em consideração as estruturas mentais que estão sendo elaboradas no período de transição de um estágio para o outro.

Sem priorizarmos nenhuma das etapas, compreendemos que **articular e integrar** pressupõe **complementar**, envolvendo no momento de transição: as crianças, a comunidade escolar e a família, que deverá ocorrer de forma planejada e não apenas com a exclusiva intenção de apresentar às crianças da Educação Infantil o que é o Ensino Fundamental. Acreditamos que a ideia de dissociação entre as práticas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental comumente disseminadas é errônea podendo causar, muitas vezes, consequências ao desenvolvimento da criança. Sobre essa relação Kramer (2007, p.20) cita,

Educação infantil e Ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso [...]. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos [...]. Nos dois, temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais.

Considerando o **compromisso de apoiar as famílias e as crianças** nessa transição, refletindo como ela será realizada, definindo quais serão as estratégias de apoio que passam pelo planejamento intencional, pela troca de informações, documentos e materiais, comunicação e integração entre os responsáveis pela educação das crianças: Diretores, Professores Coordenadores, docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Sobre a **inserção das crianças** em uma nova etapa da **Educação Básica**, a BNCC recomenda:

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (BRASIL, 2017b, p.53).

É muito importante que, além dos adultos, **as crianças também sejam ouvidas** sobre a transição a partir de uma **escuta ativa e observação atenta**, no intuito de compreender como vivem esse momento, quais suas expectativas, viabilizando a expressão de seus sentimentos, compartilhando seus saberes, emoções e representações acerca dessa nova etapa em sua vida educacional.

Ao considerarmos que as pequenas transições e grandes transições citadas nesse capítulo, diversas vezes coincidem com as crises postuladas por Vygotski (1996) e que podem ser vividas de forma mais harmoniosa por parte das crianças se nos embasarmos na periodização do desenvolvimento, sugerimos aqui algumas estratégias possíveis:

- Oportunizar que as crianças conheçam os espaços e rotinas das escolas de Ensino Fundamental a partir de aulas passeios integradas com alunos do 1º anos quais as possam visitar a nova escola para fazer um piquenique, sejam convidadas a brincar na praça com demais crianças da nova escola, visitem a biblioteca para escutar um conto ou até mesmo passem um dia na escola nova.
- Troca de correspondência no decorrer do ano entre turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental;
- Refletir sobre as experiências de ingresso no Ensino Fundamental (de outras crianças, especialmente dos irmãos mais velhos, de personagens de histórias infantis ou dos desenhos animados);
- Realizar jogos dramáticos com situações de ingresso na escola (refletir sobre os materiais que são necessários ter na mochila e os novos modos de organizar o dia a dia, falar das tarefas da escola) dentre outras;
- Utilizar múltiplos registros, realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, uso social do caderno de pauta, etc.), em diversificados momentos que evidenciem os processos que as crianças vivenciaram, ao longo de sua trajetória na Educação Infantil.
- Reuniões entre os docentes e gestores das EMEIs e EMEFs ao final do ano para traçar um plano de transição com ações de acolhida para o ano seguinte.
- Projeto de Transição do CEMAEE, para crianças com: Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades (laudadas e em processo de avaliação). A partir da indicação das EMEIs, o CEMAEE organiza reuniões com a participação da equipe gestora das EMEIs, EMEFs e Equipe do CEMAEE nas quais ocorre o compartilhamento de informações pedagógicas e necessidades específicas de cada criança.

Considerando os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC apresenta a síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências como uma referência das expectativas de aprendizagem para esta etapa da Educação Básica. As articulações entre as sínteses servem como **elementos norteadores** para o planejamento nas instituições.

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS
O eu, o outro e o nós	Respeitar e expressar sentimentos e emoções. Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros. Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.
Corpo, gestos e movimentos	Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis. Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo. Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio. Coordenar suas habilidades manuais.
Traços, sons, cores e formas	Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva. Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais. Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.
Escuta, fala, pensamento e imaginação	Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios. Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles. Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles. Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências. Utilizar unidades de medida (dia e noite; dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano. Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.).

Fonte: BRASIL, 2017b, p.54 e 55.

Reiteramos que o **desenvolvimento humano** não depende somente da educação que as crianças recebem na escola, mas também das suas **condições objetivas de vida** e da “**situação social do desenvolvimento**” que, Vigotski (2006 apud BARCA, 2017, p. 34), supera o conceito cronológico de idade: “não é a idade da criança que define suas possibilidades, mas o conjunto do que foi vivido e a maneira como o vivido foi internalizado”. Portanto a **síntese das aprendizagens** ao final da Educação Infantil proposta pela BNCC, torna-se um importante instrumento para articular essa transição e explicitar quais aprendizagens são consideradas importantes para que as crianças ingressem com condições favoráveis no Ensino Fundamental. De acordo com a BNCC,

Essa síntese deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a ser explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental (BRASIL, 2017b, p.53).

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as **situações lúdicas de aprendizagem**, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil,

Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. (BRASIL, 2017b, p.57-58).

Explicitamos aqui o conceito de lúdico entendido enquanto uma forma específica do homem se relacionar com o mundo, forma de efetivar as suas relações fundamentais de objetivação e apropriação e, assim, poder desenvolver-se culturalmente.

A **presença do lúdico** nas nossas EMEFs poderá ser marcada por brincadeiras de faz de conta, de construções, brincadeiras tradicionais e de diferentes culturas, parlendas, cantigas, brincadeiras no recreio, diversão com as poesias e dramatizações. Além disso, a organização da sala, o mobiliário adequado às crianças pequenas, a existência de brinquedos em cantos pode apoiá-las para que, ao chegarem ao Ensino Fundamental não percam a familiaridade com um tipo já conhecido de organização, vivenciado por anos na Educação Infantil e possam ir se inserindo e se apropriando gradativamente nessa nova realidade.

Atuar assertivamente no período de transição contribuirá para criar nas escolas de Educação Infantil e ensino fundamental espaços onde as narrativas tecidas favoreçam a criação de nexos, sentidos, mudanças institucionais e pessoais, deflagrando novas possibilidades para nossas crianças que mudam de escola, mas que continuam sendo as mesmas em sua essência.

10



DOCUMENTAR E AVALIAR:

OLHAR ATENTO E ESCUTA SENSÍVEL PARA
REGISTRO, REFLEXÃO E COMUNICAÇÃO SOBRE
AÇÕES INFANTIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

“Chega um dia em que descobrimos, com olhos emocionados e expressão de surpresa, que as crianças são incansáveis produtoras de maravilhas. E aí que descobrimos a necessidade, ou mesmo, o dever de tornar público o que nos acontece.” Meritxel Bonas

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996), é momento privilegiado para a formação das **marcas do humano** (PINO, 2005) em cada sujeito. É nesse início que os processos de vida e educação se efetivam mediados por relações sociais, afetos, experimentações, aprendizagens e rotinas. O olhar atento à essas vivências, composto por observação, registro e reflexão - constitui primorosa ferramenta para a avaliação docente, desde que bem documentadas.

Documentar o processo de aprendizagem na Educação Infantil é tornar viva a memória das realizações do aprendiz nesse tempo de infância, é comunicar algo de muito especial que foi construído pelas crianças, é compartilhar saberes e fazeres do cotidiano infantil. (RAIZER, 2011)

Nos apropriamos do termo documentação pedagógica a partir das concepções italianas, a fim de dar visibilidade às diferentes maneiras de se compreender a criança, suas realizações e os processos de aprendizagem. **A avaliação que resulta da documentação pedagógica**, subsidiada por uma concepção teórica que oferece à criança lugar privilegiado nas relações, favorece o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e da formação profissional, promovendo assim, o máximo desenvolvimento humano em cada criança (RAIZER, 2011).

Avaliar na escola de Educação Infantil é um processo multifacetado que se inicia já no planejamento pedagógico. **O acompanhamento, a observação e o registro constituem ações imprescindíveis para o processo avaliativo**, demandando dos profissionais da educação reflexões orientadas por princípios teóricos e legais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), em seu Art. 31, enfatiza que na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil corroboram e enriquecem nosso entendimento acerca dos processos de avaliar e documentar a partir das considerações:

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: – a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; – utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); – a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); – documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; – a não retenção das crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2010, p.29).

Os fundamentos acima destacados comunicam de forma mais qualificada a atividade docente de avaliar e documentar na Educação Infantil. O processo avaliativo na escola da infância vai além daquilo que é aparente e superficial. Busca a **essência do processo** e aprimora uma **ação docente mais plena** e consciente de suas complexas responsabilidades.

Assim, os **registros** que integram a documentação pedagógica auxiliam a analisar toda a prática pedagógica com uma postura investigativa, pois **registrar implica escrever sobre a prática, lembrar, narrar, analisar, pensar, pesquisar e retomar todo o processo vivenciado pelo grupo** (LOPES, 2009). E são primordiais também como forma de comunicação com as famílias, já que em muitas situações, sem a documentação pedagógica, a vida de uma criança na escola e a vida da mesma criança em casa seguem cursos paralelos, sem contato entre si, principalmente quando elas são muito pequenas para contar sobre as vivências.

Documentação pedagógica é, pois, toda coleção de desenhos, ideias, histórias e produções organizadas a fim de tornar visíveis os percursos de aprendizagem e as relações vividas dentro da escola (ALTIMIR, 2017). Demanda **pensar e dar visibilidade às vozes dos adultos e crianças**; primar pelas ações em equipe; considerar os percursos individuais e coletivos de aprendizagem; aprimorar as concepções e propostas expressas no Projeto Político Pedagógico; valorizar a história e identidade da unidade escolar; almejar a construção da cultura da infância; qualificar a ação docente.

Compreendendo que **avaliação na Educação Infantil não se restringe aos fazeres das crianças ou a um produto final, mas ao processo como um todo**, estes registros intencionalmente elaborados farão parte da documentação pedagógica, que, além de nos auxiliar a conhecer a criança e seus processos de aprendizagem, podem constituir um valioso material para a avaliação das práticas pedagógicas voltadas à promoção do máximo desenvolvimento infantil. A seguir apresentaremos algumas dessas formas de registro que contribuem para a sistematização do conhecimento relacionado à realidade histórica e cultural das crianças.

10.1 - Roda de conversa

Esta proposta é rica em possibilidades para a intervenção pedagógica. Pode constituir-se como um primoroso meio de o professor provocar o desenvolvimento de capacidades essencialmente humanas imprescindíveis para a vida em seu âmbito social. Linguagem, pensamento, atenção voluntária, memória, raciocínio e autocontrole da conduta são algumas funções psíquicas que são mobilizadas durante a proposta com a Roda de conversa (KUSUNOKI, 2018). Porém, para isso ser efetivo no desenvolvimento das crianças a prática com a Roda de conversa precisa ter uma regularidade.

Fotografia 1: Planejamento do dia na Roda de Conversa



Fonte: Arquivo da EMEI Meu Anjo (Setembro de 2019)

O momento da Roda de conversa também pode ser um **importante instrumento de avaliação**, uma vez que o docente perceberá por meio das alegações infantis quais seus interesses, curiosidades, compreensões acerca do mundo que poderão ser utilizados como propostas advindas do currículo emergente e, a partir dos questionamentos e assuntos, poderão vir a ser projetos da turma.

RODA INICIAL, possibilidade de:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contagem de presentes e ausentes ▪ Compartilhar a rotina do dia e planejar a proposta a ser desenvolvida ▪ Apresentação de músicas do cotidiano infantil e também de uma cultura mais elaborada 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uma contação de história (pelo educador ou pela criança) ▪ A escolha de uma notícia para o Jornal da Turma ou da Escola ▪ A livre expressão das novidades das crianças, etc.
RODA FINAL, possibilidade de:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexão e avaliação do dia ▪ Por meio de técnicas como o Livro da vida e o Jornal mural/de parede, resgatar situações que foram positivas e/ou as que precisam ser melhoradas ▪ Refletir sobre as relações estabelecidas pela criança: com ela mesma, com outra criança, com o educador e com o meio, etc. 	

10.2 - O Livro da vida

É uma forma de apresentar a língua escrita em sua principal função social: **registro e comunicação de ideias**. Nele são anotados os fatos mais importantes e interessantes ocorridos no dia-a-dia da turma, sendo os textos acompanhados de desenhos, fotografias, colagens, dentre outras formas. É, pois, um documento que, para ter vida, precisa ser lido por todos os envolvidos no

processo educativo das crianças: pais, amigos, colegas, visitas, dentre outros sujeitos envolvidos. Ferreira (2003, p. 31) amplia essas assertivas:

O livro da vida é um grande caderno em branco, realizado de forma coletiva, que vai sendo preenchido com a vida da turma que vai sendo documentada e compartilhada diariamente ao final do dia. É o registro de tudo o que acontece com o grupo, seus interesses, suas realizações, como um diário de bordo. Em roda da conversa, o educador, vai anotando os destaques da rotina, que serão transcritas no livro da vida juntamente com as crianças. A fala é da criança e a função do professor é ser o escriba desse texto.

Com este recurso é possível revisitar propostas realizadas com a turma, tornando mais significativo o percurso da aprendizagem das crianças que, ativas no processo, fazem resgates, recordam, planejam e relacionam os textos produzidos coletivamente com a realidade.

Fotografia 2: Livro da Vida

Por meio do livro da vida, é possível ter uma visão detalhada das experiências e acontecimentos diários, que mais motivaram e foram significativos às crianças. Sendo assim, essa forma de documentação, pode ser utilizada como um instrumento para avaliação docente, levando o professor a refletir sobre o que planejou, o que propôs e o que as crianças executaram, buscando priorizar num próximo planejamento o que realmente lhes envolveu e lhes trouxe interesse maior.



Fonte: Arquivo da EMEI Sambalelê (Outubro de 2019)

10.3 - O Jornal da turma ou Jornal escolar

O jornal da turma/escola é um meio de comunicar as notícias mais importantes da turma e da escola. As crianças participam de todas as etapas de elaboração: da seleção de notícias, ilustração, impressão, à distribuição. Contém os textos ilustrados com desenhos e fotografias feitos pelas crianças. É um material que, para cumprir sua função, precisa circular na escola (demais turmas, sala dos Professores, recepção, cozinha e etc.), e ser enviado para casa e entregue para a comunidade em geral (mercados, farmácias, salões de beleza e etc.).

Posteriormente, outros encaminhamentos poderão ser dados: leitura da notícia para que a turma identifique o autor; ilustração da notícia; exposição no mural; encadernação de todas as edições.

Fotografia 3: Jornal da Turma



Fonte: Arquivo da EMEI Sambalê (Outubro de 2019)

O jornal da turma ou escolar **é instrumento de avaliação na medida em que o professor não exerce apenas a função de mediador**, mas também de observador e consegue perceber aspectos individuais das crianças, tais como: quando a criança não traz notícias, preferindo não se expor frente ao grupo ou quando não encontra recursos para fazer o resgate das novidades; no momento da votação, a criança que tem dificuldade em aceitar a escolha do outro ou que sua notícia não foi escolhida pela maioria; quando a criança escolhe a notícia pela afinidade com o autor e não pelo que foi contado; e ao registrar, as crianças que são mais detalhistas no desenho e as que são mais objetivas.

10.4 - O Jornal mural ou Jornal de parede

O jornal Mural ou Jornal de parede, também denominado Diário da Turma, é um instrumento que favorece o exercício pleno da democracia desde a mais tenra idade. Consiste numa proposta consciente para resolução de conflitos, planejamentos das ações e tomada de decisões que interferem na vida do grupo. **As crianças aprendem a comunicar e ouvir de maneira respeitosa as ideias, sentimentos, opiniões, questionamentos e sugestões alheias**, isto é, aprendem verdadeiramente a estabelecer relações harmoniosas com o outro.

Ele é composto por um painel com envelopes, com a escrita: eu felicito, eu critico, eu proponho e eu quero saber. Ao lado, ficam pedaços de papéis, que está ao alcance da criança, para que ela possa ter liberdade de expressar-se segundo suas necessidades, colocando-o depois no envelope de acordo com o que escreveu. Quando a criança não tem a escrita desenvolvida ainda, conta com o educador para escrever o que deseja e pode fazer um desenho para representar a escrita. Não é preciso se identificar, se assim a criança preferir. (ZAGO; LAUDANI, 2003, p. 95)

Fotografia 4: Exemplos de Jornal de Parede



Fonte: Arquivo das EMEIs Sambalelê, Meu Anjo e Bem-me-quer (Outubro de 2019)

Ao final de cada semana, na roda final, os envelopes são abertos, e é realizada uma reunião/ assembleia, onde os bilhetes são lidos ao grupo e o mais relevante é registrado no livro da vida, para que sejam analisados pelo grupo. Assim, vão surgindo felicitações, propostas e dúvidas, que podem ser sanadas nesse momento ou viram pesquisas/projeto. As críticas são uma forma de aprendizado e, dialogicamente, auxiliam na resolução das situações-problema, por meio de respeitosas discussões e combinados da turma.

Esta técnica contribui para o processo avaliativo porque propicia a expressão dos medos, incertezas e inseguranças, e ensina que juntos podemos nos fortalecer e confrontar ideias

tranquilamente como formas de aprender e crescer; é uma valiosa maneira de avaliar as relações da criança com seus pares, com seus educadores e com o espaço. Possibilita trabalhar a educação emocional, aprendendo a felicitar situações positivas, aceitar críticas para crescimento e propor melhorias para si e os outros.

10.5 - Mapa conceitual

É um **instrumento que contribui para a organização da aprendizagem significativa**. Pautando-se na ideia que os conhecimentos se desenvolvem em rede “[...] como uma teia e mesmo como uma lista de conteúdos com ligações entre si, relacionados ao tema inspirador.” (OSTETTO, 2017, p.79). Partindo dos conhecimentos prévios que as crianças têm, o professor medeia a construção de novas ideias e informações para construir elos cognitivos/psicossociais/culturais e chegar ao conteúdo sistematizado (o que deve saber) contemplando o interesse e a participação ativa das crianças.

Na Educação Infantil esses mapas podem ser confeccionados por meio de ilustrações, a partir de uma ideia inicial que vai evoluindo. Mesmo não sabendo escrever, a criança vai organizando as suas ideias e compartilhando novos conhecimentos, partindo daquilo que já sabe.

Os mapas conceituais, em sua maioria, apresentam estrutura similar, variando em cores, formas e pontos de articulação na trama do seu desenho. Mas as diferenças são consideráveis em relação ao conteúdo. É uma forma eficiente de experimentar, criar, fazer autoria e superar a fragmentação no planejar e avaliar.

Fotografia 5: Mapas Conceituais



Fonte: Arquivo da EMEI Sítio do Pica Pau Amarelo (Setembro de 2019)

10.6 - Inventário

Para se pensar numa avaliação formativa em que o educador reflete sua prática pedagógica, é interessante elencar os diferentes espaços da Instituição, até mesmo a disposição dos materiais dentro da sala de aula, para que, em conjunto com a criança, o educador possa preparar as suas propostas. É, pois, assim que a criança participa das relações sendo sujeito do seu processo aprendizagem.

Os inventários são uma forma de **documentar, junto com as crianças**, os recursos e materiais existentes “a partir do levantamento conjunto do material disponível na sala, na biblioteca da escola, na área externa.” (SOUZA; MELLO, 2017, p.209) Organizados em quadros, possibilitam às crianças propor usos para o material, com participação ativa e autônoma inclusive no planejamento do mapa de atividades.

Fotografia 6: Inventário



Fonte: Arquivo da EMEI Mãe Cristina (Setembro de 2019)

10.7 - Mapa de atividades

O mapa de atividades é um instrumento de **regulação da aprendizagem da criança sobre suas escolhas**. Artur e Magalhães (2017, p.236) detalham-no: assume a forma de tabela, onde a linha superior ficam registradas todas as atividades possíveis de realizar diariamente, e na coluna da esquerda, o nome de toda as crianças da turma. Diariamente, cada criança fará um círculo nas atividades que se propõe a desenvolver autonomamente (planejamento) e ao final do período, pinta os círculos daquilo que de fato fez (avaliação).

Como é mensal, expõe quais atividades foram mais e menos escolhidas durante aquele período, “possibilitando compreender as escolhas das crianças e orientando o trabalho docente seja para a adequação das áreas seja para a criação de novas necessidades e desejos de experimentação nas crianças que levem à exploração de áreas pouco ou nada utilizadas.” (ARTUR; MAGALHÃES 2017, p. 237). Vide Capítulo 6.

Fotografia 7: Mapa de Atividades



Fonte: ARTUR; MAGALHÃES, 2017

10.8 - Fotografia e Vídeo

Fotografia é arte! Pode ser definida como uma linguagem universal que ultrapassa a escrita e a fala, capaz de tornar algo cotidiano em excepcional. Tendo o professor ou a própria criança como operador da câmera, a fotografia narra histórias e, no contexto escolar, traz a memória viva de tudo aquilo que foi experimentado. Do mesmo modo os vídeos, que possibilitam experiências perceptivas múltiplas.

Fotografia 8: Sequência de brincadeira heurística



Fonte: Arquivo da EMEI Meu Anjo (Maio de 2019)

Para se constituir como “Documentação Pedagógica”, **fotografias e vídeos não podem ser um aglomerado de registros aleatórios**, mas sim uma seleção cuidadosa de imagens produzidas intencionalmente para explicitar momentos de conquistas, descobertas, conflitos e crescimento. Valorizam o processo de ensinar, revelam as aprendizagens infantis e indicam novos caminhos para a ação docente. Para tanto, precisam de intencionalidade, consciência, planejamento e reflexão por parte de quem as elege como forma de documentação do processo que avalia o percurso de desenvolvimento na infância.

Ainda que gere um produto final, o foco do educador deve se concentrar nos aspectos que envolvem o processo.

A que o educador deve estar atento ao fotografar/filmar?		
OBSERVAR	Planejamento	<ul style="list-style-type: none"> • Criar estratégias de observação • Por que fotografar/filmar? Para quem?
	Práxis	<ul style="list-style-type: none"> • Como vou me organizar? • Qual será o foco (objetivos)?
		Executar
DOCUMENTAR	Registrar	<ul style="list-style-type: none"> • Expor acontecimentos importantes • Revelar o protagonismo infantil
	(processos)	<ul style="list-style-type: none"> • Selecionar as imagens • Utilizar ferramentas de edição para valorizar o foco
		Refletir
INTERPRETAR	Avaliar	<ul style="list-style-type: none"> • O que as cenas não mostram? • O que devo rever?
	Replanejar	<ul style="list-style-type: none"> • De que forma expor o trabalho fotografado/filmado?

Tais produções podem compor painéis fixados em corredores e paredes, dinamizando o diálogo com as famílias e tornando a escola cheia de vida e memórias afetivas. Anexadas aos relatórios e/ou reunidas em CDs que são entregues às famílias, bem como exibidas às crianças pelo computador ou aparelho de TV, explicitam as conquistas mais importantes na vida das crianças dentro da unidade escolar e ilustram os percursos realizados que as fizeram avançar em relação ao próprio desenvolvimento. E essa é uma função preponderante da documentação.

10.9 - Avaliação de projetos

O trabalho por meio da metodologia de projetos possibilita a produção de uma ampla documentação pedagógica e cria as excelentes condições para a avaliação individual e coletiva, pois possibilita ao professor conceber todo o processo de construção do conhecimento por parte das crianças, bem como toda a riqueza de detalhes contida na observação e reflexão das relações e experiências vivenciadas. (Vide Capítulo 7)

Ainda assim, é necessário **avaliar todo o processo e não apenas o produto final**. Para isso, criar esquemas para documentar, observar e acompanhar o desenvolvimento das crianças em

materiais para sua produção, mostram crianças protagonistas, sendo desafiadas a progredir em seu desenvolvimento.

Murais e paredes das escolas precisam “chamar e convidar a uma parada, à observação, à interação com o conteúdo exposto.” (OSTETTO, 2017, p. 46). Precisam trazer às crianças aquilo que elas não têm acesso em casa e assumir diferentes suportes e formatos para contar histórias, falar de princípios, objetivos e papéis de quem os ocupam. Podem ser tecidos lisos e estampados, plástico transparente ou colorido, papel ou papelão, para alimentar com cores, texturas, sobreposições e formas o olhar daquele que os contempla. As paredes e os murais possibilitam a publicidade, pelo menos em parte, não de produtos, mas dos processos e das estratégias de aprendizagem utilizados pelas crianças. Constituem assim, um convite à reflexão e ao diálogo com as diferentes pessoas que circulam pelo espaço da escola: as próprias crianças, os adultos, os pais e a comunidade.

Fotografia 10: Paredes que convidam a descobertas



Fonte: Arquivo da EMEI Meu Anjo (Outubro de 2019).

A escola tem o privilégio de utilizar tudo o que é produzido pela criança para embelezá-la ao invés de usar personagens fictícios. Os murais são também uma forma de combater o vazio de impressões, a indiferença com o que se faz na escola; além de exporem o conteúdo explícito em seu currículo, exibem as invisibilidades: interação, afeto, ocupação, conexão, pertencimento. (OSTETTO, 2017, p. 49).

Em suma, as paredes escolares são como o rosto da escola: refletem e comunicam prioridades, explicitam as histórias, apresentam os tipos de relações, exibem as vivências e experiências promovidas em seu espaço. As paredes de salas, corredores, pátios, refeitórios constituem verdadeiros portadores da documentação pedagógica de uma turma ou até mesmo da escola, para crianças e adultos. Falam e documentam.

10.11- Portfólio

O portfólio é um instrumento que reúne de maneira organizada produções e trabalhos de um período de tempo específico. Geralmente utilizados por artistas plásticos e fotógrafos, evidencia, com o material selecionado, qualidades e habilidades profissionais. No meio educacional, o portfólio assume o **caráter de avaliação formativa**, tornando-se uma ferramenta para acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de maneira contínua.

Nele são documentadas as pesquisas, as ações das crianças, suas hipóteses e seu processo de aprendizagem, onde o processo, o percurso de aprendizagem e as intervenções intencionais do professor ficam explícitos. (ARTUR; MAGALHÃES 2017, p. 235)

Como registra o desenvolvimento de **cada criança**, não haverá dois portfólios iguais. Não existe receita ou listagem de ideias a serem seguidas, e sim a necessidade de mapear e acompanhar, de forma significativa, a aprendizagem em curso, para que os objetivos estabelecidos como essenciais sejam alcançados. (RAIZER, 2007, p. 68).

A prática com os portfólios **possibilita que também a criança acompanhe e compreenda o seu próprio percurso**. Para além de ser uma pasta demonstrativa de atividades aos pais, este instrumento cumpre a função de materializar todas as evidências de aprendizagens da criança. Essa forma de documentar o trabalho realizado com as crianças transparece todos os percursos (individuais e coletivos) e legitimam todas as aprendizagens efetivadas. É uma forma consciente que valoriza as ações infantis e mostra os elementos responsáveis por mediar as apropriações. Em sua organização podem conter registros variados: fotos, textos que revelam informações importantes sobre todo o desenvolvimento da criança, pequenos objetos que desvelam memórias, vivências e identidade tanto no plano individual como da comunidade escolar como um todo.

10.12- Relatório Diário/Semanal

O Relatório Diário/Semanal constitui uma parte essencial do Planejamento das ações pedagógicas que é materializado no Semanário. É um instrumento de trabalho docente que tem como base a observação diária por meio do olhar e escuta sensível. Micarello (2010, p.3) destaca o valor do olhar atento do professor sobre as formas peculiares que a criança se relaciona com o

mundo e atribui sentido às experiências nas brincadeiras livres ou dirigidas, nas interações com outras crianças e com adultos, com a natureza e os objetos do mundo físico e com objetos de conhecimento.

A partir das observações expressas em um **Diário de Bordo**, principalmente sobre o modo como as crianças acolheram e responderam às propostas, o professor se volta para sua prática, pensa sobre suas ações e concepções, avalia seu fazer docente e, retorna para a prática muito mais consciente e empoderado para realizar a transformação. Conforme Hoffmann (2012, p. 112), “ao registrar o que observa, diariamente, cada professor reflete sobre a evolução do seu próprio trabalho e sobre suas posturas pedagógicas”.

Este processo de **registrar regularmente o que foi feito e as estratégias utilizadas** (com anotações de falas e ações das crianças, acontecimentos, imprevistos) e o fato de compartilhar esse registro com a equipe gestora e pedagógica (que dará devolutivas, diretrizes, orientações) é, além de uma ferramenta avaliativa, uma forma de garantir uma parte da formação continuada dos professores. É uma maneira de ampliar os espaços para a reflexão sobre o trabalho pedagógico. Não como ação de controle, mas de diálogo que convida à reflexão, à autoria e ao protagonismo do professor.

10.13 - Relatório de Acompanhamento da Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança

O Sistema Municipal de Ensino de Marília (MARÍLIA, 2019a) adotou, como prática de avaliação na Educação Infantil, a elaboração dos Relatórios de acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento da criança – previstos no Art. 31 da LDB (BRASIL, 1996) - que são produzidos pelos docentes ao final de cada semestre e compartilhados com as famílias. Ao longo de todo este período, tendo por base um Relatório Diagnóstico Inicial com as primeiras observações da turma e de cada criança (zona de desenvolvimento real, descrita no Capítulo 3), o professor observa atentamente, pensa e age no sentido de ampliar as possibilidades de aprendizagens infantis diante das propostas lançadas no cotidiano da escola (zona de desenvolvimento proximal). Essas observações constituem matéria prima para as reflexões do professor e são materializadas por meio de textos e/ou fotografias no Diário de Bordo e Semanário. Constituem relatos detalhados acerca das expressões infantis diante das vivências propostas e as implicações destas na aprendizagem e desenvolvimento das capacidades essencialmente humanas.

Todos os avanços obtidos no processo de formação de cada criança são cuidadosamente registrados em Relatórios. Estes representam que a observação diária é elemento crucial para reflexão consciente das ações educativas e dos elementos mediadores projetados no momento do planejamento docente com o principal intuito de promover o pleno desenvolvimento das crianças.

Ostetto (2017, p. 38) nos orienta em relação a elaboração dos Relatórios ao pontuar:

O que colocar no relatório? Fiquem atentas: Às situações cotidianas: descrever o comportamento da criança, contextualizando-o e não qualificando-o. Contextualizar também as aprendizagens. Aprendizagens são construídas num contexto vivido, mediado por outros profissionais, outras crianças, outros espaços. Descrever características relevantes do desenvolvimento da criança, a partir das interações, brincadeiras e mediações. Organizar seu texto com coesão e coerência, agregando itens que se afinam, evitando a repetição de informações.

É importante destacar que os registros escritos no Relatório individual não têm o objetivo de julgar como as crianças são ou o que são capazes de fazer em uma situação específica. Hoffmann (2012, p. 135) destaca que os registros têm o intuito de “[...] relatar, de forma natural, o processo efetivamente vividos por elas, suas gradativas e sucessivas conquistas individuais, valorizando o jeito de ser de cada uma”.

Portanto, o relatório Individual de Aprendizagem e Desenvolvimento deve **respeitar a criança enquanto pessoa aprendente e competente**. É um documento que protege o direito da criança a uma imagem positiva, o direito a uma identidade respeitada e o direito ao desenvolvimento de uma identidade aprendente. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019, p.142). Não vai se centrar nos chamados déficits das crianças, ou na rotulagem precoce, nem tampouco na observação das crianças em situações artificiais de aprendizagem. Estará centrado tanto em processos quanto em resultados, preocupado em olhar e falar da criança em sua potencialidade, em um determinado contexto permeado por relações - com o outro, com o objeto. É o não qualificar o comportamento da criança, e o sim contextualizar o processo, enxergando e respeitando sua identidade.

Outro documento oficial do nosso Sistema de Ensino é o Histórico Escolar, expedido quando as crianças de 4 e 5 anos são transferidas ou concluem a etapa da Educação Infantil, neste segundo caso, anexadas ao Relatório discorrido nesta seção.

10.14- Avaliação Institucional

A Avaliação Institucional, disposta na Legislação Municipal no Decreto nº 11.881, de 31 de outubro de 2016 (MARÍLIA, 2016), é um valioso instrumento de análise dos mais variados aspectos da escola, uma vez que mobiliza e dá voz a toda comunidade escolar e, dessa forma, fornece elementos sobre o que está atendendo às expectativas e quais aspectos merecem ser revistos e/ou melhorados.

Feita ao final de cada ano letivo, esse documento servirá de guia para a elaboração do Projeto Político Pedagógico no ano seguinte, documento construído coletivamente que contempla as

intenções comuns de todos os envolvidos e norteia o gerenciamento das ações pedagógicas, administrativas e financeiras de cada escola.

Em uma perspectiva transformadora da gestão democrática, Lück (2012, p. 32) assinala que a avaliação institucional transcende a dimensão burocrática de instrumento de coleta de dados - que apenas constata e rotula - para atingir o patamar de condição de desenvolvimento do desempenho da gestão escolar, dos servidores, professores e crianças da escola como um todo. Portanto, ela não é um fim com valor em si mesma, mas indispensável à medida que contribui para o cumprimento da responsabilidade social da escola, por meio de uma gestão democrática mais efetiva.

Assim, **a avaliação institucional é da escola para a escola**. Os dados e as informações coletados e analisados de forma coletiva fornecerão os subsídios para o encaminhamento das ações concretas que promovam as melhorias. Quando todos os membros têm oportunidade de avaliar e propor mudanças, se perceberão coparticipativos do processo e responsáveis pelo sucesso das mudanças implantadas.

E como destaca Fernandes (2001, p.104) “mais importante que questionários, gráficos, tabelas e relatórios, são a mobilização da comunidade em torno do debate que surge e o encaminhamento das ações adequadas”. E é assim que se caminha para uma escola comprometida com a democracia e a formação integral do ser humano histórico-cultural.

ANEXOS



1. QUADRO DE POSSIBILIDADES PARA O USO DE DIFERENTES SUPORTES E RISCADORES

RISCADORES E SUPORTES

RISCANTES	SUPORTES
Açafrão (Raiz)	Sulfite, Cartolina, TNT, Papel Kraft etc.
Açafrão + Cola Branca	Cartolina, Sulfite, Papéis Diversos, Tecidos, Azulejos etc.
Agulha de Vagonite ou Grossa	Papel Ondulado, Isopor, Bandeja, Papel Manteiga ou Vegetal etc.
Alimentos (beterraba, cenoura, chuchu, etc.)	Sulfite, Cartolina etc.
Algodão	Areia, Papel Cartão etc.
Algodão +Pó de Café Coado	Papel Sulfite etc.
Algodão + Tinta (Guache, Anilina, etc.)	Papel (Sulfite, Cartolina, etc.) etc.
Algodão+ Prendedor+ Guache	Cartolina etc.
Amido de Milho e Corante	Papéis Diversos, Azulejos etc.
Amora	Papéis Diversos etc.
Anilina e Álcool	Papel Criative, Sulfite Colorido, Kraft etc.
Anilina Comestível	Madeira etc.
Areia Fina + Cola Branca	Papel de Seda, Sulfite, Papéis Diversos etc.
Balão + Tinta	Sulfite, Prato de papel, Cartolina, Papel Cartão, Papéis Diversos etc.
Bandeja de Ovos + Guache	Sulfite, Prato de papel, Cartolina etc.
Barbante	Papéis, Tecidos etc.
Barbante + Tinta	Sulfite, Papéis Diversos, Madeira, etc..
Barbante + Tinta + Areia	Papéis Diversos etc.
Bexigas Cheias molhadas na Tinta	Papéis na Parede, Papéis Diversos (Cartão, Sulfite, Color set etc.), Tecidos, Azulejo etc.
Bisnagas + (Guache, Tintas Diversas)	Papéis Diversos, Tecidos, Paredes, Chão, Cartolina, Filipinho Preto, Azulejo etc.
Blocos Lógicos	Papéis Variados, Chão, Argila, Massinha etc.
Bolas/Carrinhos (Rodas)+ Tintas	Cartolina, Papel Cartão etc.
Bolinhas de Gude + Guache	Técnica usando vasilhas para que deslizem, Sulfite, Prato de Papel, Cartolina, Lixa, Caixas (Pizza, sapato etc.), Papel Paraná, Color Set, Tecido etc.
Bolhas de Sabão + Anilina+ Corante	Sulfite, Cartolina, Papel Manilha etc.
Bolhas de Sabão + Tinta	Papéis diversos, Cartolina, Papel Cartão etc.
Borra de Café	Papéis Diversos de preferência Grosso etc.
Borracha Branca	Pratinho de Bolo, Papel Colorido etc.
Borrifadores +Tinta	Plástico Filme, Tecidos, Isopor, Papéis Diversos, Parede, Chão etc.
Borrifadores + Água com Corante	Tecido, Cartolina, Parede etc.

Bucha + Tinta	Caixa de Pizza etc.
Bucha de Banho	Sulfite, Parede, Tecido etc.
Bucha Vegetal	Sulfite, Parede etc.
Cacos de Tijolos	Chão etc.
Cacos de Tijolos Molhados	Cartolina, Cimentado etc.
Café, Açafreão+ Cola	Papéis Diversos, Caixa de Sapato/leite etc.
Caneta Esferográfica Colorida	Papel, Cartolina, Kraft, TNT, Etc.
Caneta Hidrocor	Azulejo, Papel Paraná, Papéis Diversos, etc..
Caneta Hidrocor + Borrifador com água	Filtro de Café etc.
Caneta Hidrocor + Borrifador com Álcool	Folha de árvore, Filtro de Papel, etc..
Caneta Permanente	Papel Laminado, Argila, Cimento Fresco, Isopor Liso, Tecido etc.
Caneta Retroprojeto	Plástico, Contact etc.
Canudos	Bexiga, Diversos Papéis (Filipinho, Fluorescente, Sulfite, Etc.), Tecidos, papel Alumínio, Azulejo etc.
Canudos + Guache (Assoprando)	Cartolina, Sulfite, Papel Panamá etc.
Carimbos Diversos (Frutas, Rolos de Papel, Folhas de árvores etc.)	Papéis Diversos, Telha de Barro etc.
Carretel Plástico/Papelão/Madeira	Papéis Diversificados etc.
Carrinhos de Brinquedo	Papel Kraft, Cartolina etc.
Carvão	Papel Camurça Branco, Parede de Azulejo, Sulfite Amassado, Jornal, Chão, Muro, Papéis, Madeira, Papel Creative etc.
Carvão Molhado	Sulfite, Cimento etc.
Cascas de árvores	Cartolina, Papéis, Chão etc.
Caule de Planta Molhado	Sulfite etc.
Chá Mate com Cola	Sulfite etc.
Creme Dental com Tinta	Isopor, Papel, Papelão, Chão, Lousa, Parede etc.
Crepom com Álcool	Cartolina etc.
Crepom Molhado	Papéis Variados etc.
Cola Colorida /Glíter/Branca	Sulfite, Cartolina, Pardo, Prato de Papelão, Isopor, Plástico Filme, Madeira, Piso, Acetato, Laminado, CDs etc.
Conta Gotas + Tintas Diluídas	Caixa de Pizza, Papel Sulfite, Papéis Diversos, Cartolina etc.
Cotonetes	Azulejo Fazendo Técnica Pontilhismo etc.
Cotonetes (chumaço)+ Tinta	Papelão, Papéis diversos etc.
Cotonete (Haste Flexível)+ Álcool (ou Água Sanitária)	Papel Laminado, Papel de Seda, Diversos Papéis, Tecidos, Parede, Kraft, Celofane, Camurça etc.
Cotonete (Haste Flexível)+ Tinta	CD, Papéis Variados, Cartolina, Papel Alumínio, Papel Cartão, Camurça, Kraft, Chão, Lixa, Caixa de Ovo, /embalagens, Isopor, Azulejo etc.
Corante Alimentício colorido	Flor Branca, Papéis Variados, Cartolina etc.
Corante Alimentício + Cola	Sulfite etc.
Cordas	Isopor etc.
Corretivo	Kraft, Papéis Coloridos, Papelão, Papel Cor Preta etc.

Dedos	Areia Ornamental ou Normal etc.
Dedos + Guache	Cartolina, Papéis Diversos, Parede, Azulejo, Tecido etc.
Detergente com Tinta	Papéis, Tecidos, Azulejos etc.
Elementos da Natureza	Diversos Papéis etc.
Embalagem de Mostarda Bico Fino	Tecido, Papel, Parede, Chão etc.
Escova	Massa de Modelar, Papel Alumínio, etc.
Escova de Dente +Guache	Sulfite, Prato de papel, Cartolina, Tampa de Papel, Caixa de Pizza, Chão, Madeira, Folha A3, Parede, Plástico, Tecido etc.
Escumadeira + Tinta ou Areia	Papéis diversos, Chão de Areia Úmido etc.
Esmalte de Unha	Kraft, Pet, Isopor, Madeira, Cartolina, Papel, Plástico, Azulejo, CD, Vidro, Lata, Jornal etc.
Espanja	Lousa, Cortar em diferentes Formatos e Carimbar em Diferentes Papéis, Tecidos etc.
Espanja + Guache	Molde Vazado em papel ou Tecido, Parede, Caixa de Papelão, Jornais, Revistas, Folhetos, TNT etc.
Espanja de Plástico, Aço, Vegetal	Papelão, Papel Paraná, Folha de Revista, Papéis Variados, Parede, Chão, Tecido etc.
Espuma (Decalque)	Tecido, Papéis Variados etc.
Estopa+ Guache	Sulfite, Cartolina, Papelão, Tecido etc.
Estêncil	Papéis Variados, Azulejo etc.
Farinha +Tinta	Azulejo, Papéis Diversos etc.
Fios de Lã	Papéis Variados etc.
Fita Crepe + Guache+ Lápis de Cor	Sulfite, Prato de papel, Cartolina, Papéis Variados, Tecido, Chão, Parede etc.
Fitilho	Cartolina, Tecidos etc.
Flores	Papéis, Tecido, Parede etc.
Flores Amassadas	Papéis Diversos etc.
Folhas (Plantas com textura e Carimbo)	Papéis Diversos, Tecido, Parede, Argila, Cimento Fresco, Plástico Filme, Plástico Bolha, Azulejo etc.
Folhas (Plantas)+Tinta	Papel Kraft, Papéis Diversos etc.
Folhas Secas	Papel Corrugado, Papel Vegetal etc.
Folhas Verdes Amassadas	Papéis variados, Lixa etc.
Folhas ou Moedas + Giz de Cera	Sulfite, Cartolina etc.
Folhas de Revistas + Palha de Aço	Sulfite etc.
Fundo de Garrafa Pet+ tinta	Caixa de Papel, Papéis Diversos etc.
Frutas (Laranja, Limão, Maçã, Morango, Carambola)	Papéis Diversos, Tecidos, Parede, Telha etc.
Galinhos de Árvore	Areia, papel, Plástico Bolha, Jornais, Revistas, Lama, Areia etc.
Galhos de Árvore Queimados	Sulfite, Cartolina, chão etc.
Garfos, Rastelos + Tintas	Pratos, Papelão, Papel Paraná, Sulfite, Papéis Diversos, Cartolina, Tecidos, Gesso, Muro, Chão, Papel Kraft etc.
Garfo, Colheres, Plástico com Massa Acrílica	Papelão, Plástico Filme etc.

Garrafa com barbante	Color Set, Tecido etc.
Gelatina Colorida	Corpo, Papel, Plástico Bolha, Papéis Diversos etc.
Geleca	Saquinho Zip etc.
Gelo Colorido + Tinta/Suco ou anilina	Sulfite, Cartolina, Tecido, Kraft, Areia, etc.
Gesso	Chão etc.
Giz de Cera	Papel, Cartolina, Kraft, Camurça, Lixa etc.
Giz de Lousa Molhado (água e cola, leite)	Lixa, Papel, Chão de Cimento, Papel Pardo, Cartolina, Sulfite, Tecido, Papel Camurça Preto, Azulejo, Jornal, Revistas, Spray para fixar etc.
Giz de Lousa (Seco)	Papel Kraft etc.
Giz de Cera (Derretido Secador)	Sulfite, Cartolina etc.
Giz de Cera Branco	Camurça Escura etc.
Giz de Cera Branco+ Tinta Diluída em água	Papéis em Tonalidades Escuras etc.
Giz de Lousa +Cola	Papéis Variados (camurça, cartão, paraná), Cortiça etc.
Giz Pastel	Papéis Variados, Caixas Variadas, Tecidos, Lixa etc.
Glíter	Papel Camurça etc.
Guache + Barbante	Sulfite etc.
Guache + Bexiga	Papel Sulfite, Cartolina etc.
Guache + Farinha + Palito ou Pente de Cabelo	Papel de pão (pacote de pão), Papel Carbono etc.
Guache + Pincel	Papel Panamá, Prato de Papelão etc.
Grafite	Folhas de árvore, Papéis, Cartolina, Muro etc.
Graveto+ Mãos	Areia, Terra, Areia Úmida etc.
Graveto+ Tinta + cola+ Argila	Papéis Diversos, Paredes, Cartolina, Tecido, Areia etc.
Lã	Papéis Variados, Tecidos, Gesso etc.
Lápis Branco	Papel preto etc.
Lápis de Cor	Papel, Cartolina, Kraft etc.
Lápis (Ponta)-Carimbo-Pontilhismo e Tinta	Papel Sulfite etc.
Lápis Unidos com Fita Crepe	Papel etc.
Legumes (Batata, Cenoura, Quiabo, etc.)	Papel Cartão, Diversos Papéis, Tecidos, Muro, Cartolina etc.
Limão	Sulfite e Tecido.
Luvas	Papéis Diversos, Parede, Muro etc.
Luvas com Pequenos Furos + Guache	Papéis etc.
Luvas + Guache	Sulfite, Pratos de Papel, Cartolina etc.
Macarrão Espaguete + Guache	Sulfite, Prato de Papel, Cartolina etc.
Macarrão + Cola	Sulfite etc.
Maçã/Carambola	Papéis Diversos etc.
Madeira	Espuma (Colchão) etc.
Mãos/Pés (Corpo Humano)	Gesso, Argila, Areia, Sulfite, Papéis diversos, Qualquer Suporte etc.
Marca Texto	Papel, Cartolina, Kraft, TNT etc.
Massa de Modelar	Sulfite, prato de Papel, Cartolina, Papel Cartão,

	Papelão etc.
Mata Mosca (Tintas)	Tecido, Papel, Parede, Tecido etc.
Mingau	Papéis Diversos, de preferência grossos etc.
Moeda	Papel Vegetal, Sulfite, Color Set etc.
Moldes Vazados e Tintas	Papel Sulfite e Outros.
Nanquim	Papéis Variados, Plástico, CD velho, suporte de Tiras, Circulares, Triangulares, Muro etc.
Pazinha e Rastelo	Areia, Papéis Diversos etc.
Paleta de Sombras (Maquiagem)	Sulfite etc.
Palha	Papéis Variados etc.
Palitos de Dente	Argila, Papel Alumínio, Massa de Modelar, EVA, Isopor, Papel Manteiga, Caixa de Pizza, Saco de Pão etc.
Palitos de Sorvete	Plástico, Papéis Variados, Prato de Isopor, Argila, Tecido, Kraft etc.
Palito de Churrasco	Argila, Papel Alumínio, EVA, Caixas de Pizza, Papéis Diversos, Areia, Azulejo etc.
Palitos (Churrasco e Sorvete)+ Guache	Papéis Diversos, Argila, Areia, Azulejo, Papel Alumínio, EVA, Caixas de Pizza etc.
Palito de Sorvete (Espatulamento) com Pasta de Dente	Papelão etc.
Pasta de Dente Branca com Corante	Alumínio, Massa de Modelar, Papel etc.
Papel Carbono	Sulfite etc.
Papel Crepom com Álcool	Cartolina, Tecido e Papel, Plástico Bolha etc.
Papel Crepom Molhado	Sulfite, Cartolina, Tecido etc.
Papel Crepom e Cola Colorida	Bandeja de Isopor etc.
Papelão (Camada Ondulada)+ Tinta	Papéis diversos, Tecido, Chão etc.
Pedra	Chão, Muro, Papéis Diversos etc.
Pedra + Tintas	Papéis Diversos etc.
Pena de Aves (Diferentes Tamanhos)	Papel Alumínio, Argila, Cimento Fresco, Isopor Liso, Sulfite A3, Papelão, Chão, Lousa etc.
Penas de Folhas	Papéis etc.
Peneiras + Tintas	Cartolina, Papel Kraft, MDF, Papéis Diversos etc.
Pente + Tinta Creme	Tecido, Tela, Papéis Diversos etc.
Pente Plástico ou Madeira	Papel Paraná, Papel Alumínio, massa de Modelar, rolo de papel Higiênico, Papel Criative etc.
Pincéis de variados Tamanhos e formatos + (Guache ou tintas Diversas)	Papéis, Parede, Muro, Murais, Plástico Filme, Espelho, Azulejo, Cavalete com Papel, Caderno de Desenho, Caixa de Ovos, Caixa de Pizza, Caixa de Sapato, Tecidos, Plástico Bolha, Plástico Flanelado, Acetato etc.
Pincel + Água	Chão, Parede etc.
Pincel com Esponja e Fio de Lã	Caixas de Papelão, Madeira etc.
Pincel de Estopa	Papel Variado etc.
Plástico Bolha + Tinta	Cartolina, Papéis Diversos, Cerâmicas, Azulejos, Tecidos etc.
Plástico Bolha (Carimbo Feito em Lata)	Papéis Diversos etc.

Prato de Isopor Desenhado com Palito, Passa tinta Guache Por Cima	Imprime na Cartolina e ou Papéis Diversos.
Prendedor de Roupa + Algodão +Tinta	Cartolina, Papéis Variados, Calçada etc.
Pó de Gelatina Molhado	Papel Colorido etc.
Rastelos de Brinquedo	Areia Úmida, Papéis Diversos, Chão, Tecido etc.
Régua (Tinta)	Qualquer Suporte.
Retroprojektor	Papéis, Muros etc.
Rolinhos de Pintura + Tinta	Cartolina, Papel Cartão, Tela, Tecido, Papel Alumínio, Papéis diversos, Chão, Parede, Azulejo, Isopor, Papel Vegetal etc.
Rolinho de Espuma	Papel, Madeira, parede de Azulejo etc.
Rolha+ tinta+ Álcool	Filme Plástico, Azulejo, Papelão, Sulfite, Cartolina, Papéis diversos, Tecidos etc.
Rolo de Papel Higiênico + Tinta	Sulfite, Tecido, Papéis Diversos, Papel Fotográfico, Cartolina etc.
Rolo com Texturas	Sucatas etc.
Saco Plástico Vedado+ Tinta	Desenhar utilizando o Dedo.
Sacola Plástica Amassada	Papel Pardo, Papelão etc.
Sal Grosso+ Tintas	Papéis Diversos, Tecidos etc.
Sagu Pronto Plástico Bolha	Saquinho Zip, Plástico Bolha, Papéis, parede, Sulfite, Prato de Papel, Cartolina, Papelão, Tecido etc.
Sementes	Papéis Variados, Cartolinas, Papel Paraná etc.
Seringa	Isopor etc.
Slime	Plástico ou Papel Cartão, Lixa etc.
Sucatas (Qualquer objeto que imprima formas como: copos plásticos, fundo de garrafas, latas, etc.)	Carimbos em diferentes papéis, Qualquer Suporte etc.
Tampas e Tampinhas + Tintas	Tecido, Cartolina, Papel, Cartão, Sulfite, Papel Pardo, Papéis Diversos etc.
Talheres de Plástico	Papel, Argila, Massa de modelar, chão etc.
Telha	Chão, Muro, Calçada, Parede etc.
Terra	Tecido, Cartolina, Papel, Cartão, Sulfite, Papel Pardo, Papéis Diversos, Isopor etc.
Tinta Aquarela	Papéis diversos, Caixas Variadas, Bexiga etc.
Tinta Caseira Com Hidratante ou Suco Em Pó	Corpo, Kraft etc.
Tinta Congelada	Papéis Diversos, de Preferência Grosso, Plásticos etc.
Tinta Creme + Pintura a Dedo	Papéis Diversos, Plástico etc.
Tintas naturais	Muros, Cimentados, etc..
Tinta	Papel Film, Papelão, Tecido Cru, Isopor etc.
Tinta Guache	Parede de Azulejo, Kraft, papelão, Plástico Film, Isopor, Papéis (diversos tipos, tamanhos, formatos e texturas), Bexiga etc.
Tinta Guache + Canudo	Sabonete etc.
Tinta Invisível + Suco de Limão e Pincel	Desenhar em papel Branco e Secar no Secador, Com o Calor Surgirá o Desenho.
Tocos de Madeira (MDF)	Papel, Argila, Massa, Chão, Tinta etc.

Torrão de Barro/ Caco de Telha	Chão, Papel, Areia do Parque etc.
 Tubos de Detergente + Guache	Cartolina, Tecidos etc.
 Tubo de Caneta sem a Carga	Caixa de Sapato etc.
Urucum (Colorau, Semente)	Tecido, Cartolina, Sulfite, TNT, Papel etc.
Urucum + Cola Branca	Cartolina, Sulfite etc.
Urucum, Beterraba, Café, Açafrão.	Cartolina, Camurça, Plástico Bolha etc.
Vareta	Areia, Argila, Massinha etc.
Vela + Guache + Lixa	Madeira, Lixa, Caixa de Ovos, Embalagens etc.
Vegetais	Papéis, Tecido, Parede etc.
Verniz vitral + Água	Madeira etc.
Vassouras com Tiras de Tecido	Sulfites Diversos etc.
Vassoura + Guache	Chão, Parede, Cartolina, Papéis Variados, Tecidos, Papel Rolo, Madeira etc.
Vassouras/Bucha de Lavar Roupa/Escova de Cabelo + Tinta	Tecido, Sulfite, Papéis Diversos etc.
Vinagre Branco+ Anilina+ Bicarbonato	Bexiga com Garrafa Pet etc.

2. UNIDADES ESCOLARES

LEGISLAÇÃO MUNICIPAL: FUNCIONAMENTO E DENOMINAÇÃO DAS UNIDADES ESCOLARES - EMEIS

Nº.	Unidade Escolar	Código C.I.E.	Situação de Funcionamento	Ato de Autorização de Funcionamento	Denominação	Tipos de Ensino oferecidos pela Escola						Publicação do tipo de Ensino
			Ano letivo 2019	Criação		Educação Infantil			Ensino Fundamental			
						Creche	Pré-escola	Educação Especial	Anos Iniciais	Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Classe de Educação Especial/AEE	
1	EMEI 1, 2... Feijão c/ Arroz	83586	Ativa	2583 de 09/08/1979	2583 de 0908/1979	X	X	-	-	-	-	Lei Municipal - 2583 de 0908/1979
2	EMEI Amor Perfeito	76739	Ativa	3679 de 05/09/1991	3679 de 05/09/1991	X	X	-	-	-	-	Lei Municipal - 3679 de 05/09/1991
3	EMEI Arco Íris	76715	Ativa	3679 de 05/09/1991	3679 de 05/09/1991	X	X	-	-	-	-	Lei Municipal - 3679 de 05/09/1991
4	EMEI Balão Mágico	91261	Ativa	Nada Consta	8393 de 21/05/2019	X	X	-	-	-	-	Lei Municipal - 4905 de 07/03/1985
5	EMEI Beija - Flor	98930	Ativa	3352 de 07/10/1988	3352 de 07/10/1988	X	X	-	-	-	-	Lei Municipal - 3352 de 07/10/1988
6	EMEI Bem Me Quer	94390	Ativa	Nada Consta	5280 de 30/04/1987	X	X	-	-	-	-	Lei Municipal - 5280 de 30/04/1987
7	EMEI Bem Te Vi	193987	Ativa	6210 de 11/02/2005	6210 de 11/02/2005	X	X	-	-	-	-	Lei Municipal - 6210 de 11/02/2005
8	EMEI Branca de Neve	65663	Ativa	Nada Consta	2524 de 04/09/1978	X	X	-	-	-	-	Nada Consta
9	EMEI Cantinho do Sossego	635236	Ativa	4569 de 18/12/1998	8393 de 21/05/2019	X	X	-	-	-	-	Lei Municipal - 4569 de 18/12/1998

10	EMEI Profª. Nilze Scarano Manso - "Catavento"	-	Ativa	7892 de 11/12/2015	8427 de 14/08/2019	X	-	-	-	-	-	Lei Municipal - 7892 de 11/12/2015
11	EMEI Chapeuzinho Vermelho	65699	Ativa	Nada Consta	8393 de 21/05/2019	X	X	-	-	-	-	Lei Municipal - 4058 de 23/12/1994
12	EMEI Ciranda Cirandinha	86733	Ativa	2709 de 15/04/1981	2709 de 15/04/1981	X	X	-	-	-	-	Lei Municipal - 2709 de 15/04/1981
13	EMEI Clara Luz	6374	Ativa	8392 de 21/05/2019	8392 de 21/05/2019	X	X	-	-	-	-	Lei Municipal - 8392 de 21/05/2019
14	EMEI Colibri	583364	Ativa	7494 de 27/12/2012	7586 de 18/12/2013	X	-	-	-	-	-	Lei Municipal - 7586 de 18/12/2013
15	EMEI Copo de Leite	353565	Ativa	6629 de 18/09/2007	8393 de 21/05/2019	X	X	-	-	-	-	Lei Municipal - 6629 de 18/09/2007
16	EMEI Criança Feliz	98929	Ativa	3338 de 06/09/1988	3338 de 06/09/1988	X	X	-	-	-	-	Lei Municipal - 3338 de 06/09/1988
17	EMEI Curumim	438455	Ativa	6968 de 25/08/2009	7586 de 18/12/2013	X	-	-	-	-	-	Lei Municipal - 7586 de 18/12/2013
18	EMEI Dr. Fernando Mauro	65651	Ativa	Nada Consta	2524 de 04/09/1978	X	X	-	-	-	-	Nada Consta
19	EMEI Estrelinha Dourada	193975	Ativa	6210 de 11/02/2005	6210 de 11/02/2005	X	X	-	-	-	-	Lei Municipal - 6210 de 11/02/2005
20	EMEI Favo de Mel	280306	Ativa	5071 de 31/08/2001	7586 de 18/12/2013	X	-	-	-	-	-	Lei Municipal - 7586 de 18/12/2013
21	EMEI Flauta Mágica	4956	Ativa	7892 de 11/12/2015	7892 de 11/12/2015	X	-	-	-	-	-	Lei Municipal - 7892 de 11/12/2015
22	EMEI Irmão Maurício Deladurantaye	191930	Ativa	5915 de 13/07/2004	7586 de 18/12/2013	X	-	-	-	-	-	Lei Municipal - 7586 de 18/12/2013

23	EMEI Creche Profª. Ivani Vieira da Costa	-	Inativa	-	7952 de 09/05/2016	X	-	-	-	-	-	-
24	EMEI Leda Aparecida Martins Casadei	76727	Ativa	3679 de 05/09/1991	3679 de 05/09/1991	X	X	-	-	-	-	Lei Municipal - 3679 de 05/09/1991
25	EMEI Mãe Cristina	236469	Ativa	4397 de 06/03/1998	7586 de 18/12/2013	X	-	-	-	-	-	Lei Municipal - 7586 de 18/12/2013
26	EMEI Meu Anjo	513659	Ativa	7329 de 18/10/2011	7586 de 18/12/2013	X	-	-	-	-	-	Lei Municipal - 7586 de 18/12/2013
27	EMEI Monteiro Lobato	65675	Ativa	Nada Consta	2524 de 04/09/1978	X	X	X	-	-	-	Nada Consta (Educação Infantil) Lei Municipal - 4058 de 23/12/1994 (Educação Especial)
28	EMEI Nossa Sra. da Glória	248964	Ativa	5576 de 16/12/2003	7586 de 18/12/2013	X	-	-	-	-	-	Lei Municipal - 7586 de 18/12/2013
29	EMEI Profª. Marly Mussi - "Pedacinho do Céu"	-	Inativa	8428 de 14/08/2019	8428 de 14/08/2019	X	-	-	-	-	-	Lei Municipal - 8428 de 14/08/2019
30	EMEI Pingo de Gente	90785	Ativa	2875 de 07/12/1982	2875 de 07/12/1982	X	X	-	-	-	-	Lei Municipal - 2875 de 07/12/1982
31	EMEI Primavera	83574	Ativa	4064 de 13/03/1995	8393 de 21/05/2019	X	X	-	-	-	-	Lei Municipal - 4064 de 13/03/1995
32	EMEI Príncipe Mikasa	65648	Ativa	Nada Consta	2524 de 04/09/1978	X	X	-	-	-	-	Nada Consta
33	EMEI Profª. Marina Betti César	586973	Ativa	7892 de 11/12/2015	7675 de 10/10/2014	X	-	-	-	-	-	Lei Municipal - 7892 de 11/12/2015
34	EMEI Raio de Sol	98942	Ativa	3352 de 07/10/1988	3352 de 07/10/1988	X	X	-	-	-	-	Lei Municipal - 3352 de 07/10/1988
35	EMEI Roda Pião	93749	Ativa	Nada Consta	5117 de 18/04/1986	X	X	-	-	-	-	Lei Municipal - 5117 de 18/04/1986

36	EMEI Saci Pererê	65638	Ativa	Nada Consta	2524 de 04/09/1978	X	X	-	-	-	-	Nada Consta
37	EMEI Sambalelé	96854	Ativa	5329 de 31/07/1987	5329 de 31/07/1987	X	X	-	-	-	-	Decreto Municipal - 5329 de 31/07/1987
38	EMEI Sementinha	83549	Ativa	3804 de 02/09/1992	3804 de 02/09/1992	X	X	-	-	-	-	Lei Municipal - 3804 de 02/09/1992
39	EMEI Profª. Simone Doreto Campanari - "Sítio do Pica Pau Amarelo"	88420	Ativa	8422 de 06/08/2019	8422 de 06/08/2019	X	X	-	-	-	-	Lei Municipal - 8422 de 06/08/2019
40	EMEI Walt Disney	65687	Ativa	Nada Consta	2524 de 04/09/1978	X	X	-	-	-	-	Nada Consta
41	Centro Escola Municipal de Atendimento Educacional Especializado "Profª. Yvone Gonçalves"	498506	Ativa	7546 de 18/09/2013	7546 de 18/09/2013	-	-	X	-	-	X	Lei Municipal - 7546 de 18/09/2013
42	Esc. Privada Filant. Lar da Criança	169808	Ativa	Ata Registrada em Cartório 1º Ofício em 01/01/1949	Portaria 29717 de 04/07/2014	X	-	-	-	-	-	Portaria Municipal de 05/07/2014
43	Esc. Privada Filant. Restaurante Infantil	169833	Ativa	Comunicado SE de 14/09/2004	Portaria 29717 de 04/07/2014	X	-	-	-	-	-	Portaria Municipal de 05/07/2014
44	Esc. Educ. Inf. Amélie Boudet	579506	Ativa	Portaria 30397 de 17/03/2015	Portaria 30397 de 17/03/2015	X	-	-	-	-	-	Portaria Municipal de 17/05/2015

Setor de Planejamento Escolar, outubro de 2019.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, P. Trabalho de projetos e aprendizagem da matemática. *In: Avaliação e educação matemática*. Rio de Janeiro: MEM/USU GEPEM, 1995.
- AKURI, J. G. M. **Currículo na Educação Infantil**: implicações da Teoria Histórico-Cultural. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.
- ALTIMIR, D. Escutar para documentar. *In: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. B.; FARIA, A. L. G. Documentação pedagógica: teoria e prática*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 57-75.
- ANGOTTI, M. Desafios da Educação Infantil para atingir a condição de direito e de qualidade no atendimento. *In: ANGOTTI, M. (org.). Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento*. Campinas: Alínea, 2009. p. 131- 149.
- ARTUR, A.; MAGALHÃES, C. Documentar a aprendizagem para avaliar e comunicar. *In: COSTA, S.; MELLO, S. A. (org.). Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores*. Curitiba: Editora CRV, 2017. p. 231-242.
- BAJARD, É. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, A. M. **A importância do ensino da arte nas escolas**. Unimonte, Santos, 2016. 1 vídeo (2 min. 45 seg.). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=U4oxwpH_-kM. Acesso em: 18 jul. 2019.
- BARBOSA, M. C. S. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. *In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais*, 1, 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Portal MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16110-i-seminario-nacional-do-curriculo-em-movimento>. Acesso em: 18 dez. 2019.
- BARBOSA, M. C. S. Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. **Leitura: teoria e prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, 2013.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Grupo A, 2008.
- BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Experiências: uma possibilidade para interrogar o currículo. *In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (org.). Experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro*. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 185-199.
- BARCA, A. P. A.; TEIXEIRA, S. R. Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: concepções para orientar e pensar o agir docentes. *In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (org.). Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores*. Curitiba: Editora CRV, 2017. p. 29-39.

BARROS, F. C. O. M. de; SILVA, G. F. da; RAIZER, C. M. As implicações pedagógicas de Freinet para a Educação Infantil: das técnicas ao registro. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 14, n. 2, p. 51-59, 2017.

BISSOLI, M. de F. O desenvolvimento da linguagem oral da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a prática pedagógica na creche. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p.829-854, set./dez. 2014. Disponível em: <file:///L:/Users/escola/Downloads/34869-132873-1-PB.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2020.

BISSOLI, M. de F.; NOGUEIRA, A. A. Compreendendo o desenvolvimento da fala no interior da creche. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: Editora CRV, 2017. p. 97-111.

BLOG EDUCAÇÃO INFANTIL AIX. **Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações**: como estimular os campos de experiência na Educação Infantil? 25 mar. 2019. Disponível em: <https://educacaoinfantil.aix.com.br/espaco-tempo-quantidades-relacoes-e-transformacoes/>. Acesso em: 2 dez. 2019.

BONDIOLI, A. (org.). **O tempo e o Cotidiano infantil**: perspectivas de pesquisa e estudo de casos. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 18 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 28 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 28 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 1 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 1 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 28 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 1 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 28 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso em: 27 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 14 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB nº 22/1998, aprovado em 17 de dezembro de 1998.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 1998a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf. Acesso em: 1 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009.** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>. Acesso em: 01 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBR_ODE2017.pdf. Acesso em 28 abr. 2019.

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. 3v.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2019.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2014b. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 1 maio 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações**. Brasília: MEC /SEB, 2016. v.3. Disponível em: http://www.projetoleituraescrita.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Caderno_3.pdf Acesso em: 18 dez 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 1 maio 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2018. Disponível em: <https://issuu.com/fmcsv/docs/campos-experiencias-direitos-aprend>. Acesso em: 18 dez 2019.
- BRITTO, L. P. L. Letramento e Alfabetização: Implicações para a Educação Infantil. *In*: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 5-21.
- CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- CASTRO, R. M. de; LIMA, E. A. de. Didática para a Educação Infantil: implicações do Materialismo Histórico-Dialético e da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v.12, n. 35, p. 121-142, 2012.
- CERISARA, A. B. O referencial curricular nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, 2002.
- CONSTANTINO, C. A. **As áreas da psicomotricidade**. Site Pedagogia ao pé da letra, 2010. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/as-areas-da-psicomotricidade>. Acesso em: 02 de dez de 2019.
- COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: Editora CRV, 2017.
- COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?** e outras interinvenções. Ensaio. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psiquico em la infancia. *In*: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. **La psicologia evolutiva e pedagógica em la URSS**. URSS: Editorial Progreso, 1987. p. 104-123.

- ELKONIN, D. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FARIA, V. L. B. de; DIAS, F. R. T. de S. **Currículo na educação infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007.
- FERNADES, M. E. A. **Progestão**: como desenvolver a avaliação institucional da escola? Brasília: CONSED, 2001. módulo IX. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/plano-de-gestao-escolar-409/processo-2016/progestao-modulos-atividades/4365-modulo-ix-como-desenvolver-a-avaliacao-institucional-da-escola/file>. Acesso em: 18 dez. 2019.
- FERREIRA, G. de M. **Palavra de professor(a)**: tateios e reflexões na prática da Pedagogia Freinet. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GIROTO, C. G. G. S. A (re)significação do ensinar-e-aprender: a pedagogia de projetos em contexto. **Núcleos de Ensino da Unesp**, São Paulo, v. 1. n. 1, p. 87-106, 2005.
- GIURIATTI, P. **Direitos de aprendizagem e desenvolvimento**: contextos educativos para as infâncias no século XXI. 2018. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018.
- GOULART, C. M. A. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico- metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 450-460, 2006.
- HOFFMANN, J. **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- HOLM, A. M. **Fazer e Pensar Arte**. São Paulo: Museu de Arte Moderna, 2005.
- JOLIBERT, J. **Além dos muros da escola**: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogos Infantis**: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 2003.
- KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p.13-24. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2019.
- KUHLMANN JÚNIOR, M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (org.). **Educação pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 51-65.

KUSUNOKI, K. A. R. **O desenvolvimento do autocontrole da conduta na Educação Infantil: um estudo sobre os Cantos de Trabalho de Freinet.** 2018. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In: VIGOTSKII, L.S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo: Ícone, 2001, p. 59-83.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Artmed. 2002.

LIMA, E. A. de. **Re-conceitualizando o papel do educador: o ponto de vista da Escola de Vigotski.** 2001. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

LIMA, E. A. de. **Infância e teoria histórico-cultural: (des) encontros da teoria e da prática.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

LIMA, E. A. de; AKURI, J. G. M. Um currículo em defesa da plenitude da formação humana. *In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (org.). Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores.* Curitiba: Editora CRV, 2017. p. 115-128.

LOPES, A. C. T. **Educação infantil e registro de práticas.** São Paulo: Cortez, 2009.

LÜCK, H. **Perspectivas da avaliação institucional da escola.** Petrópolis: Vozes, 2012.

MAJEM, T.; ÓDENA, P. **Descobrir brincando.** Campinas: Autores Associados, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2001.

MARÍLIA. **Lei nº 2524 de 4 de setembro de 1978.** Altera as denominações das Escolas Municipais e Parques Infantis. Marília, 1978. Disponível em: https://sapl.camar.sp.gov.br/pysc/download_norma_pysc?cod_norma=2538&texto_original=1. Acesso em: 27 jan 2020.

MARÍLIA. **Lei nº 3.200 de 30 de dezembro de 1986.** Dispõe sobre Estatuto do Magistério Público Municipal de Marília. Marília, 1986. Disponível em: <https://www.marilia.sp.gov.br/prefeitura/wp-content/uploads/2012/07/Lei-3200-Completa.pdf> .Acesso em: 27 jan 2020.

MARÍLIA. **Lei nº 6.905 de 10 de março de 2009.** Modifica a Lei Nº 3200, de 30 de dezembro de 1986, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal de Marília. Dá outras providências. Marília, 2009. Disponível em: https://sapl.marilia.sp.leg.br/pysc/download_norma_pysc?cod_norma=8112&texto_original=1. Acesso em: 27 jan 2020.

MARÍLIA. **Lei nº 7.824 de 23 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação - PME, para o decênio 2015-2025 e dá outras providências. Marília, 2015. Disponível em: https://sapl.marilia.sp.leg.br/pysc/download_norma_pysc?cod_norma=21617&texto_original=1. Acesso em: 27 jan 2020.

MARÍLIA. **Lei nº 8.354 de 19 de fevereiro de 2019.** Regulamenta o Sistema Municipal de Ensino de Marília e dá outras providências. Marília, 2019a. Disponível em: https://sapl.marilia.sp.leg.br/pysc/download_norma_pysc?cod_norma=38693&texto_original=1. Acesso em: 27 jan 2020.

MARÍLIA. **Lei nº 8.355 de 21 de fevereiro de 2019.** Aprova o relatório final de monitoramento e avaliação do Plano Municipal de Educação – PME. Altera dispositivos das metas/objetivos do Plano Municipal de Educação – PME, aprovado pela Lei nº 7824, de 23 de junho de 2015. Dá outras providências. Marília, 2019b. Disponível em: https://sapl.marilia.sp.leg.br/pysc/download_norma_pysc?cod_norma=38688&texto_original=1. Acesso em: 27 jan 2020.

MARÍLIA. **Decreto nº 11.881 de 31 de outubro de 2016.** Regulamenta as "Normas Regimentais para as Escolas Municipais" do Município de Marília. Marília, 2016. Disponível em: <https://www.marilia.sp.gov.br/publicos/02100af2a0e5e95e2a642e2a5eb45db9.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2020.

MARÍLIA. **Decreto nº 12.837 de 30 de outubro de 2019.** Regulamenta o atendimento à demanda escolar das crianças de 04 (quatro) meses a 3 (três) anos de idade (creche) na educação infantil do Sistema Municipal de Ensino. Marília, 2019c. Disponível em: https://sapl.camar.sp.gov.br/pysc/download_norma_pysc?cod_norma=39115&texto_original=1. Acesso em: 27 jan 2020.

MARQUIZELI, Josiane de M. D. **A creche “Ignácio de Loyola Torres” (1966- 1997) e o berçário municipal “Mãe Cristina” (1997-2013) na história da Educação Infantil em Marília/SP.** 2018. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

MARTINS, L. M. Algumas reflexões sobre o desenvolvimento omnilateral dos educandos. *In:* MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (org.). **Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 117- 134.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico.** Campinas: Autores Associados, 2016.

MELLO, S. A. **A educação da criança de zero a três anos.** Mimeo. Marília, 2002.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, 2007.

MELLO, S. A. A questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n.4, p. 727-739, 2010.

MELLO, S. A. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a educação da pequena infância. **Revista Cadernos de Educação**, Marília, n. 50, 2015.

MELLO, S. A. A escuta como método nas relações na escola da infância. *In*: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: Editora CRV, 2017. p. 87-96.

MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, 2010.

MICARELLO, H. **Avaliação e transições na Educação Infantil**. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, 1, 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Portal MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16110-i-seminario-nacional-do-curriculo-em-movimento>. Acesso em: 18 dez. 2019.

MOREIRA, A. A. A. **O espaço do desenho**: a educação do educador. São Paulo: Loyola, 2002.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-ecolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. **Documentação pedagógica e avaliação na Educação Infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

OSTETTO, L. E. **Registros na Educação Infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papiros, 2017.

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da Psicologia Histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos**: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin.. 2006. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

PASQUALINI, J. C. O sujeito aprendiz da Educação Infantil: implicações da análise histórico-cultural do desenvolvimento psíquico para a ação pedagógica. *In*: MILLER, S.; BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. de L. **Educação e Humanização**: as perspectivas da Teoria Histórico-Cultural. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 193-206.

PEREIRA, M. C. **Tempo livre na Educação Infantil**: concepções teóricas e implicações pedagógicas a partir da Teoria Histórico-Cultural. 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

PINO, A. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PRIETO, M. N. **A organização do tempo em Escolas de Educação Infantil**: contribuições para o processo de humanização na infância. 2016. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

Queiroz, N. L. N. Brincadeira e Desenvolvimento Infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Revista Paideia**, Ribeirão Preto, v. 16 n. 34, p. 169-179, 2006.

RAIZER, C. M. **Portfólio na Educação Infantil**: desvelando possibilidades para a avaliação formativa. 2007. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Londrina, Londrina, 2007.

RAIZER, C. M. Documentação pedagógica e a prática pedagógica: primeiros apontamentos. *In: EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 10, 2011, Curitiba. **Anais** [...] Curitiba: PUCPR, 2011. p. 1893-1903. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5322_2599.pdf. Acesso em: 18 dez. 2019.

REGO, T. C. R. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. *In: AQUINO, J. G. (org.). Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998. p. 49-72.

ROSSETI-FERREIRA, M. C.; VITORIA, T. Processos de adaptação na creche. **Cadernos de Pesquisa**, n.86, p.55-64, ago.1993. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/939/944>. Acesso em: 6 fev. 2020.

SALLES, F.; FARIA, V. L. B. de. (org.). **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. São Paulo: Ática, 2012.

SAMPAIO, R. M. W. F. **Freinet: evolução histórica e atualidades**. São Paulo: Scipione, 1989.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Educação Infantil**. – São Paulo: SME / COPED, 2019. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/51927.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2019.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 19-23, out. 2005. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2019.

SILVA, G. F. Ler e re-criar gêneros discursivos na Educação Infantil: possibilidades com as crianças pequenas. **Revista Saber Acadêmico**, Presidente Prudente, n. 17, p. 127-142, 2015.

SINGULANI, R. A. D. A organização do espaço da escola de Educação Infantil. *In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (org.). Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores*. Curitiba: Editora CRV, 2017. p. 129-139.

SOUZA, R. A. M. S.; MELLO, S. A. O lugar da cultura escrita na educação da infância. *In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (org.). Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores*. Curitiba: Editora CRV, 2017. p. 199-215.

TARDOS, A.; SZANTO-FEDER, A. O que é a autonomia na primeira infância? *In: FALK, J. (org.). Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. São Paulo: JM, 2011. p. 39-52.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 27 jan. 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2020.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos da Pedologia de L. S. Vigotski. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: e-Papers, 2018. p. 17-147.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, L.S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014. p.103-117.

VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas**, tomo III. Madri: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAGO, H. F.; LAUDANI, T. O jornal de parede e o exercício da cidadania. *In*: FERREIRA, G. de M. (org.). **Palavra de Professor(a):** tateios e reflexões na prática da Pedagogia Freinet. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p.93-100.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ANDRADE, E. B. F. A busca do reencantamento do professor. *In:* ANGOTTI, M. (org.). **Educação infantil:** para que, para quem e por quê? Campinas: Alínea, 2010. p.163-174.

ANGOTTI, M. **Educação Infantil:** para que, para quem e por quê? Campinas: Alínea, 2010.

ARANTES, P. H. O. Educação Infantil: direito, perspectivas e financiamento – o papel do Ministério Público. *In:* ANGOTTI, M. (org.). **Educação Infantil:** da condição de direito à condição de qualidade no atendimento. Campinas: Alínea, 2009. p. 25- 35.

ASSIS, M. S. S. Práticas de cuidado e de educação na instituição de Educação Infantil. *In:* ANGOTTI, M. (org.). **Educação Infantil:** para que, para quem e por quê. Campinas: Alínea, 2010. p. 87-104.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 dez. 2019.

CARVALHO, M.; BAIRRAL, M. A. **Educação Infantil:** investigações e possibilidades de práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CASTRO, M. G. C. T. de.; COSTA, S. S. B. C.; MELLO, A. dos R. L. **Intervenções nas práticas escolares de crianças com dificuldades de aprendizagem.** 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade de Marília – UNIMAR, Marília, 2019.

COSTA, F. N. A. O cuidar e o educar na Educação Infantil. *In:* ANGOTTI, M. (org.) **Educação Infantil:** para que, para quem e por quê? Campinas: Alínea, 2010. p. 61-86.

DANTE, L. R. **Formulação e resolução de problemas de matemática:** teoria e prática. São Paulo: Ática, 2010.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança.** A experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Orientações para o processo de transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.** Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://educacao.fortaleza.ce.gov.br/index.php/publicacoes/category/1-educacao-infantil?download=1:proposta-curricular-para-a-educacao-infantil-da-rede-municipal-de-ensino-de-fortaleza>. Acesso em: 18 jul. 2019.

FREINET, C.; SALENGROS, R. **Modernizar a escola.** Lisboa: Distribuidora Nacional de Livros, 1977.

GIROTTI, C. G. G. S. A metodologia de projetos e a articulação do trabalho didático-pedagógico com as crianças pequenas. **Educação em Revista,** Marília, v.7, n.1/2, p. 31-42, 2006.

- GROCHOSKA, M. A. **As contribuições da autoavaliação institucional para a escola de educação básica**: uma experiência da gestão democrática. Petrópolis: Vozes, 2013.
- KANAMARU, A. T. Autonomia, cooperativismo e autogestão em Freinet: fundamentos de uma pedagogia solidária internacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40. n. 3, p. 767-781, 2014.
- KUHLMANN JÚNIOR, M. Educação na infância: história e pedagogia. *In*: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas**. São Paulo: Ed. UNESP, 2006. p. 399-407.
- LEITE FILHO, A. **Traços, sons, cores e formas que permeiam o trabalho na Educação Infantil**. Rio de Janeiro, 2018.1 vídeo (1 h 10 min.). Publicado pelo canal MultiRio. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Cx7I4AKf64U>. Acesso em: 10 maio 2019.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus Editora, 2015.
- MARÍLIA. Secretaria Municipal da Educação. **Proposta curricular para a Educação Infantil (Infantil I e II)**. Mimeo. Marília, 2010.
- MARÍLIA. Secretaria Municipal da Educação. **Proposta curricular para a Educação Infantil (Berçário, Maternal I e II)**. Mimeo. Marília, 2011.
- MARTINS, L. C.; GONÇALVES, S. R. V. Políticas públicas para educação infantil: uma análise dos critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. *In*: SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO EM ESTUDOS DA CRIANÇA, 2, 2014, Porto Alegre. **Anais [...]** Porto Alegre: UFRGS, 2014.
- MILLER, S.; MELLO, S. A. **O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças de 0 a 5 anos**. Curitiba: Pro-Infanti Editora, 2008.
- MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora UnB, 1998.
- MOREIRA, M. A.; MASSINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.
- OLIVEIRA, V. B. **Jogos de regras e a resolução de problemas**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- OLIVEIRA, Z. de M. R. de. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, 1, 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Portal MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16110-i-seminario-nacional-do-curriculo-em-movimento>. Acesso em: 18 dez. 2019.
- OSTETTO, L. E. **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**. Campinas: Papiros, 2012.
- OSTETTO, L. E. **Registros na Educação Infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas: Papiros, 2017.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações pedagógicas da Educação Infantil: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico**. Curitiba: SEED, 2015.

PESSOA, A. C. G. Sequência Didática. *In: Glossário Ceale*. Centro de alfabetização, leitura e escrita. Faculdade de Educação da UFMG. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/referencia/leal-t-f-brand-o-a-c-palbuquerque> - 2012-p-147-174. Acesso em: 1 set. 2015.

PLAISANCE, E. Ética e inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 13-43, 2010.

RAMOS, L. F. **Conversas sobre números, ações e operações**: uma proposta criativa para o ensino da matemática nos primeiros anos. São Paulo: Ática, 2009.

REAME, E.; RANIERI, A. C.; GOMES, L.; MONTENEGRO, P. **Matemática no dia a dia da Educação Infantil**: rodas, cantos, brincadeiras e histórias. São Paulo: Saraiva, 2012.

REGO, T. C. R. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

RIBEIRO, J. O. R.; SILVA, L. M. C. dos S.; MAGALHÃES, C.; NAZÁRIO, M. C. É possível trabalhar com a metodologia de projetos com os bebês? *In: EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 13, 2017, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba: PUCPR, 2017. p. 18724-18736. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24580_12088.pdf. Acesso em: 18 dez. 2019.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I.; CÂNDIDO, P. **Resolução de Problemas**. Coleção Matemática de 0 a 6. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002.

UNESP. **Educação Infantil**: princípios e fundamentos. São Paulo: UNESP, 2016. v. 2. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381304/1/Livro2_D10_D11_D12.pdf. Acesso em: 18 dez. 2019.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. **Matriz Curricular da Educação Infantil para o Brasil Marista**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://www.umbrasil.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Matriz-curricular-da-ed-infantil.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2019.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.