



**CURRÍCULO EM MOVIMENTO
DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Secretaria de Estado de
Educação do Distrito Federal



GDF

**CURRÍCULO EM MOVIMENTO
DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

EDUCAÇÃO INFANTIL

GOVERNADOR DO DISTRITO FEDERAL

Agnelo Queiroz

VICE-GOVERNADOR DO DISTRITO FEDERAL

Tadeu Filippelli

SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Marcelo Aguiar

SECRETÁRIO-ADJUNTO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

Jacy Braga Rodrigues

SUBSECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Edileuza Fernandes da Silva

DIRETOR DA ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Francisco José da Silva

COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Edna Rodrigues Barroso

CONSULTORIA E REVISÃO TÉCNICA

Cátia Candido da Silva

Edna Rodrigues Barroso

Lucélia de Almeida Silva

Maria Luiza Dias Ramalho

Michelle Abreu Furtado

Patrícia Carneiro Moura

Patrícia Nunes de Kaiser

Regina Aparecida Reis Baldini de Figueiredo

Regina Lúcia Pereira Delgado

INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS PÚBLICAS PARTICIPANTES DA VALIDAÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL - 2013

Brazlândia: CAIC Benedito Carlos de Oliveira; CEI 01; CEI 02; EC 05; EC Almécegas; EC Chapadinha; EC Inkra 06; EC Inkra 07; EC Inkra 08; EC Polo Agrícola da Torre;

Ceilândia: CAIC Anísio Teixeira; CAIC Bernardo Sayão; CEF 30; EC 01; EC 02; EC 03; EC 06; EC 08; EC 10; EC 11; EC 12; EC 13; EC 15; EC 16; EC 17; EC 18; EC 19; EC 20; EC 21; EC 22; EC 25; EC 26; EC 27; EC 28; EC 29; EC 31; EC 33; EC 34; EC 35; EC 36; EC 38; EC 39; EC 40; EC 43; EC 45; EC 46; EC 47; EC 48; EC 50; EC 52; EC 55; EC 56; EC 57; EC 59; EC 62; EC 64; EC 65; EC 67;

EC P Norte; **Gama:** CAIC Carlos Castello Branco; CEF 09; CEF Casa Grande; CEF Córrego do Barreiro; CEF Engenho das Lages; CEF PAB; CEF Ponte Alta de Cima; CEF Tamanduá; CEI 01; EC 02; EC 03; EC 15; EC 21; EC 22; EC 28; JI 02; JI 03; JI 04; JI 05; **Guará:** CEI 01 Estrutural; EC 01; EC 06; EC 07; EC 08; EC SRIA; JI Guará; **Núcleo Bandeirante:** CAIC Juscelino Kubitschek; CEF Metropolitana; CEF Vargem Bonita; CEI Candagolândia; CEI Núcleo Bandeirante; CEI Riacho Fundo I; CEI Riacho Fundo II; EC Ipê; JI Riacho Fundo II; **Paranoá:** CEI 01; Centro Social João Paulo II; EC 03; EC Capão Seco; EC Cariru; EC Lamarão; EC Sussuarana; **Planaltina:** CAIC Assis Chateaubriant; CED Taquara; CEF Cerâmica Dom Bosco; CEF JK; CEF Mestre Darmas; CEF Rio Preto; CEF São José; CEI 01; EC 04; EC 05; EC 07; EC 09; EC 11; EC 13; EC 14; EC Altamir; EC Aprodarmas; EC Barra Alta; EC Córrego do Meio; EC Estância; EC Estância do Pipiripau; EC ETA 44; EC Palmeiras; EC Pedra Fundamental; EC Rajadinha; EC Reino das Flores; EC Vale do Sol; JI Casa de Vivência; **Plano Piloto/Cruzeiro:** CEI 01; EC 04 Cruzeiro; EC 08 Cruzeiro; EC da Vila do RCG; EC Granja; EC Varjão; JI 01 Cruzeiro; JI 102 Sul; JI 106 Norte; JI 108 Sul; JI 114 Sul; JI 208 Sul; JI 21 de Abril; JI 302 Norte; JI 303 Sul; JI 304 Norte; JI 305 Sul; JI 308 Sul; JI 312 Norte; JI 314 Sul; JI 316 Sul; JI 404 Norte; JI VI COMAR; **Recanto das Emas:** JI 304; JI 310; JI 603; **Samambaia:** CAIC Airton Senna; CAIC Helena Reis; EC 108; EC 210; EC 307; EC 317; EC 325; EC 403; EC 415; EC 419; EC 431; EC 510; EC 511; **Santa Maria:** CAIC Albert Sabin; CAIC Santa Maria; CEI 210; CEI 416; EC 100; EC 203; EC 218; JI 116; **São Sebastião:** CAIC UNESCO; CEI 01; CEI 03; **Sobradinho:** CAIC Júlia Kubitschek de Oliveira; CEI 01; CEI 02; CEI 03; CEI 04; EC 05; EC 10; EC 14; EC 16; EC 17; EC Córrego do Ouro; EC Lobeiral; EC Morro do Sansão; EC Ribeirão; EC Rua do Mato; EC Sonhém de Cima; **Taguatinga:** CEF 18; CEI 01; CEI 02; CEI 03; CEI 04; CEI 05; CEI 06; CEI Águas Claras; CAIC Walter Moura; EC 02; EC 21; EC 27; EC 45; EC 50; EC 53.

Colaboradores

Aida Fernanda Maria Leal Feitosa; Ana José Marques; Andreia Monteiro Milhomem Sales; Ariane Pereira de Caldas; Arinalda Oliveira Ramos; Clarissa Ivy Fortunato Ribeiro; Cleide Soares de Oliveira; Cristiane Chaves Magalhães; Daisy de Sousa Gonçalves; Daniele Silva Araújo Freitas; Emir Bezerra Faustino; Eneida de Nazaré da Silva Brasil Dias; Érica de Souza Nunes de Borges; Erisevelton Silva Lima; Fernanda Tomaz A. Otaviano; Hélia Mara Monte dos Santos; Ione da Costa Melo Silva; Jeovany Machado Anjos; Kátia Leite Ramos; Keli Cristina dos Santos; Keula de Cassia Silva Soares; Leila Cristina de Louredo Mesquita; Lidiane Sousa de Castro; Marcelle Luzia de Paula Lira Noronha; Marcia Cabral dos Santos; Márcia Helena Lopes Braúna; Maria Andreza Costa Barbosa; Maria Ângela Rodrigues das Neves; Maria Aparecida de Oliveira; Marisa Inês Borges Barroso Moura; Marize Queiroz Pacheco; Marlene Rezende do Nascimento; Marlene Vieira; Melissa Barros Cardoso; Mauro Gleisson de Castro Evangelista; Miriam Lúcia H. Masotti Dusi; Mônica Angélica Barbosa de Almeida; Mônica Cunha Rezende; Mônica de Lima Araújo; Priscila Poliane de Souza

Faleiro; Rejane Elaine Lopes Vieira de Melo; Renata Rolim de Andrade; Rober Carlos Barbosa Duarte, Rosália Policarpo Fagundes de Carvalho; Rosinalva Carvalho Cabral Maldaner; Samara Nery Oliveira Almeida; Silvânia Lopes de Souza Velez; Silvia Braz Guimarães Silva; Simão de Miranda; Simone Alves Pereira; Telma Aparecida Carlos Monteiro; Valdivia Egler.

Coordenadora da fase inicial de elaboração do currículo

Sandra Zita Silva Tiné

Revisão

Edileuza Fernandes da Silva

Erisevelton Silva Lima

Diagramação

Eduardo Silva Ferreira

Filipe Jonathan Santos de Carvalho

Capa

Eduardo Silva Ferreira

Thiago Luiz Ferreira Lima

Layout dos cadernos

Márcia Castilho de Sales

Créditos das fotografias

Assessoria de Comunicação da SEEDF

Coordenações Regionais de Ensino

Coordenação de Educação Infantil

Escolas participantes da Plenarinha (outubro/2013)

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAIC – Centro de Atendimento Integral à Criança

CEB – Câmara de Educação Básica

CED – Centro Educacional

CEF – Centro de Ensino Fundamental

CEI – Centro de Educação Infantil

CEPI – Centro de Educação da Primeira Infância

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação Básica

CRE – Coordenação Regional de Ensino

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

DF – Distrito Federal

EC – Escola Classe

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

JI – Jardim de Infância

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SIADDE – Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal

SUBEB – Subsecretaria de Educação Básica

TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação

UFMS/CEERT – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USP – Universidade de São Paulo

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1: ESCOLA CLASSE 52 DA CEILÂNDIA -----	14
FIGURA 2: ALUNOS DA CASA DE ISMAEL – PLENARINHA (OUTUBRO/2013) ----	17
FIGURA 3: ESCOLA CLASSE 52 DA CEILÂNDIA -----	19
FIGURA 4: CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL 01 DO PARANOÁ -----	22
FIGURA 5: JARDIM DE INFÂNCIA 02 DO GAMA -----	27
FIGURA 6: CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL 01 DA ESTRUTURAL -----	31
FIGURA 7: CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL 01 DO RIACHO FUNDO II -----	32
FIGURA 8: CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL 304 DO RECANTO DAS EMAS ----	37
FIGURA 9: CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL 01 DE SÃO SEBASTIÃO -----	38
FIGURA 10: CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL 04 DE TAGUATINGA -----	40
FIGURA 11: CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL 04 DE TAGUATINGA -----	42
FIGURA 12: JARDIM DE INFÂNCIA 305 SUL DO PLANO PILOTO -----	44
FIGURA 13: CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL 01 DA ESTRUTURAL -----	46
FIGURA 14: CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL 01 DE BRAZLÂNDIA -----	49
FIGURA 15: CAIC ASSIS CHATEAUBRIAND DE PLANALTINA -----	51
FIGURA 16: CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL 01 DE SÃO SEBASTIÃO -----	60
FIGURA 17: CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL 307 DE SAMAMBAIA -----	66
FIGURA 18: CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL 02 DE SOBRADINHO -----	68
FIGURA 19: JARDIM DE INFÂNCIA 305 SUL DO PLANO PILOTO -----	70
FIGURA 20: ESCOLA CLASSE 52 DE CEILÂNDIA -----	72
FIGURA 21: PLENARINHA (REALIZADA EM OUTUBRO DE 2013) -----	76
FIGURA 22: CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL 01 DA ESTRUTURAL -----	80
FIGURA 23: CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL 304 DO RECANTO DAS EMAS --	86
FIGURA 24: PLENARINHA (REALIZADA EM OUTUBRO DE 2013) -----	88
FIGURA 25: CAIC ASSIS CHATEAUBRIAND DE PLANALTINA -----	93
FIGURA 26: CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL 01 DA ESTRUTURAL -----	95
FIGURA 27: JARDIM DE INFÂNCIA 02 DO GAMA -----	98
FIGURA 28: CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL 01 DE SÃO SEBASTIÃO -----	110
FIGURA 29: CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - MÚSICA -----	133
FIGURA 30: CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL 02 DE SOBRADINHO -----	134
FIGURA 31: ESCOLA CLASSE 52 DE CEILÂNDIA -----	143
FIGURA 32: CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL 01 DE SÃO SEBASTIÃO -----	162

SUMÁRIO

1. INICIANDO NOSSA CONVERSA: AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL	12
1.1 PARA QUE EDUCAÇÃO INFANTIL?	16
2. CONTINUANDO A CONVERSA: COMO ESTÁ A EDUCAÇÃO INFANTIL HOJE, NO DISTRITO FEDERAL?	19
2.1 CRIANÇAS E INFÂNCIAS (COM)VIVENDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	21
2.2 BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS – O QUE PRECISAMOS CONSIDERAR?	26
2.3 QUAIS SÃO OS PRINCÍPIOS QUE ORIENTAM NOSSO TRABALHO?	29
2.4 QUAL É O EIXO INTEGRADOR DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL?	31
2.5 POR UMA EDUCAÇÃO CUIDADOSA	35
2.5.1 Educar e Cuidar	35
2.5.2 Brincar e Interagir	39
2.6 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO – MATERIAIS, AMBIENTES, TEMPOS	46
2.6.1 Inserção / Acolhimento / Adaptação	50
2.6.2 Rotina	52
2.6.3 Datas comemorativas	56
2.7 RECOMENDAÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS SOCIAIS	59
2.7.1 Alimentação Escolar	60
2.7.2 Sono	61
2.7.3 Banho	63
2.7.4 Orientações gerais aos profissionais quanto às Práticas Sociais	63
2.8 INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL E FAMÍLIA – EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS	66
2.9 TRANSIÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL– PASSAGENS POSITIVAS	69
2.10 GESTÃO DA INSTITUIÇÃO – ENTRE SONHOS E NECESSIDADES	72
2.11 AVALIAR – PROCESSO SENSÍVEL, SISTEMÁTICO E CUIDADOSO	74
2.12 EDUCAÇÃO INFANTIL – 1º CICLO PARA AS APRENDIZAGENS	79
3. O MUNDO INFANTIL IMERSO EM LINGUAGENS	85
3.1 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	91
3.1.1 Berçário (0 a 02 anos)	92
3.1.2 Maternal (03 anos)	94
3.1.3 Pré-escola (04 a 06 anos)	95
3.2 CUIDADO CONSIGO E COM O OUTRO: CONVIVÊNCIA, SAÚDE, IDENTIDADE, AUTONOMIA	98
3.2.1 Quadro Organizativo – Cuidado Consigo e com o Outro	103

3.3 LINGUAGEM CORPORAL	108
3.3.1 Quadro Organizativo – Linguagem corporal	112
3.4 LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	115
3.4.1 Quadro Organizativo – Linguagem oral e escrita	121
3.5 LINGUAGEM MATEMÁTICA	125
3.5.1 Quadro Organizativo – Linguagem matemática	129
3.6 LINGUAGEM ARTÍSTICA	132
3.6.1 Quadro Organizativo – Linguagem artística	138
3.7 INTERAÇÕES COM A NATUREZA E COM A SOCIEDADE	143
3.7.1 Quadro Organizativo – Interações com a natureza e a sociedade	146
3.8 LINGUAGEM DIGITAL	151
3.8.1 Quadro Organizativo – Linguagem Tecnológica e Digital	154
3.9 DIMENSÃO RELIGIOSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL – SABER DO QUE SE FALA	155
3.10 POR UMA ESCOLA INCLUSIVA E ACOLHEDORA	159
4. CURRÍCULO EM MOVIMENTO: O DIÁLOGO COM O PASSADO CONSTRÓI O FUTURO	164
REFERÊNCIAS	166
APÊNDICE	173
1. QUADRO DE SUGESTÕES DE MATERIAIS	173
2. LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	178

1. INICIANDO NOSSA CONVERSA: AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

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.

Mia Couto

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) apresenta o Currículo para a Educação Infantil.

A elaboração deste Currículo teve como ponto de partida e suporte teórico-prático tanto documentos (normativas, legislações, currículos de outros entes federados, textos acadêmicos etc) quanto ações coletivas desenvolvidas na rede pública.

No caso da Educação Infantil, foram lidos, debatidos e utilizados os seguintes documentos:

- O Currículo Experimental da rede pública (2010);
- O Referencial Curricular para a Educação Infantil, MEC (1998), Critérios para o Atendimento em Creches que Respeita os Direitos Fundamentais da Criança, MEC (1994), Indagações sobre o Currículo, MEC (2006), Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, MEC (2009) e Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação, MEC/UNESCO (2009), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, MEC (2009);
- A literatura específica sobre o trabalho com crianças de 0 a 5 anos, produzida no Brasil e no exterior
- Os currículos¹ de Educação Infantil dos municípios de São Paulo (2007), Cascavel (2007), Belo Horizonte (2009), Rio de Janeiro (2010), Florianópolis (2010), Jundiaí (2011), Pinhais (2011), Maringá (2012) e Fortaleza(2011), entre outros consultados.

Em relação às ações coletivas da rede pública, apresentamos de maneira breve a dinâmica empreendida:

1. Em 2011, a realização de plenárias sobre Currículo², as discussões dos Grupos de Trabalho do Currículo, as sugestões e os estudos feitos

1 - As denominações para currículo variam de município para município, de estado para estado. Por exemplo: Orientações Curriculares do município de São Paulo, Orientações do município do Rio de Janeiro, Proposta Curricular em Jundiaí, Diretrizes Educacionais Pedagógicas em Florianópolis, e Proposições Curriculares em Belo Horizonte.

2 - As sete plenárias ocorreram no segundo semestre de 2011, com a participação dos segmentos profissionais e posterior sistematização dos debates.

pela parceria entre as Coordenações Regionais de Ensino (CRE)³ e as instituições educacionais, os documentos norteadores do debate advindos da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB);

2. Em 2012, a continuidade das discussões com os Grupos de Trabalho e a elaboração de uma minuta, organizada por cadernos, denominada de Currículo em Movimento;

3. Em 2013, o processo de Validação do Currículo em Movimento nas CREs e nas unidades escolares da rede pública, por meio da formação nas próprias escolas e de plenárias regionais que produziram materiais encaminhados à SUBEB;

4. Ainda em 2013, a reelaboração do texto, pela SUBEB, a partir das contribuições advindas das instituições educacionais e das CREs;

5. E a realização da “Plenarinha do Currículo”, ação que envolveu cerca de 400 crianças e 50 profissionais das instituições públicas e conveniadas com o objetivo de dar vez e voz a nossos pequenos estudantes.

Este percurso procurou dar visibilidade ao princípio da relação dialógica que buscamos construir como metodologia de trabalho com nossas instituições públicas e conveniadas⁴, uma vez que a reflexão e a produção do currículo somente ganham sentido e materialidade com o protagonismo dos profissionais, condutores dos processos das aprendizagens e desenvolvimento das crianças em cada uma das instituições onde a Educação Infantil se faz presente, mesmo que com uma única turma.

Em todos os níveis – local / escolas, intermediário / CRE e central - houve grande empenho neste trabalho pela compreensão compartilhada de que o currículo carrega uma ideia principal, seu objetivo maior: o atendimento educacional de qualidade dos bebês e crianças pequenas⁵.

Esse trabalho requer uma série de elementos, que podem ser reunidos e resumidos em uma tríade⁶:

- Grande Conquista
- Grande Responsabilidade
- Grande Compromisso

Nesse sentido, este documento vem oferecer à Educação Infantil da rede pública distrital⁷ norteadores que subsidiem as instituições a elaborar, desenvolver e avaliar seu projeto político-pedagógico. Almeja, ainda, descobrir e explorar as possibilidades de qualificar, articular e reavaliar o

3 - As CREs, antes da Reestruturação da SEEDF de 2011, eram chamadas de Diretorias Regionais de Ensino.

4 - A SEEDF mantém convênios com instituições privadas sem fins lucrativos comunitárias, confessionais e filantrópicas.

5 - Denominamos bebês as crianças até três anos, que se caracterizam pela “fase do apego” e grande dependência do adulto. Crianças pequenas são aquelas entre três e seis anos, em transição para atitudes de maior autonomia.

6 - Este slogan foi apresentado pela Diretoria de Educação Infantil, em reunião de trabalho sobre o SIADE em 2010.

7 - Incluem-se as instituições conveniadas.

trabalho já existente nas instituições educacionais.

Com o pressuposto de que todos que trabalham nessas instituições participam e promovem as aprendizagens e o desenvolvimento integral das crianças, o Currículo deve ser lido, discutido e incorporado por todos os profissionais que integram o espaço educativo: diretor, vice-diretor, orientador educacional, professor, coordenador pedagógico, equipe especializada de apoio ao aluno, monitor, cozinheiro, auxiliar da limpeza, conservação e vigilância, técnico e agente em gestão educacional. Também deve ser plenamente conhecido pelos profissionais que lidam com as políticas públicas educacionais da Educação Infantil, tanto no nível intermediário quanto no nível central da SEEDF.

Cabe salientar que essa sistematização não intenta forjar uma “nova” proposta curricular para a Educação Infantil da rede. Não há a pretensão de ignorar, negligenciar ou desqualificar a trajetória de outras iniciativas que construíram e constroem nossa história curricular.

Este Currículo evidencia uma saudável e natural “atualização histórico-cultural”⁸ do currículo, própria dos que educam e dos que são educados, educando-se mutuamente, em especial para que este Currículo se alinhe com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs).

Assim, traz a público o movimento de uma rede que, ao receber um Currículo de caráter experimental em dezembro de 2010, estava ciente de que este seria objeto de estudo, avaliação e mudança. Novas propostas e visões sobre o cotidiano da Educação Infantil convidam-nos a rever o trabalho junto às crianças e famílias.

Nossa rede pública de educação ultrapassou meio século de vida. A cada dia, torna-se mais complexa e diversa. Outrossim, seu currículo incorpora tais características, inclusive os conflitos, as disputas, os consensos, as negociações que a marcam e demarcam.

A versão do Currículo para a Educação Infantil que ora apresentamos é um “testemunho escrito”⁹ de sua época, história, debate educacional, opções



Figura 1: Escola Classe 52 da Ceilândia

8 - Expressão da autoria do professor da USP Vitor Henrique Paro.

9 - Expressão da autoria do historiador Jacques Le Goff.

políticas, ideias e, ao mesmo tempo, reflete também passado e futuro. Como diz Ítalo Calvino: “Dentro de um texto, há sempre uma pluralidade de vozes e situações”.

Discurso, texto, prática social – assim se constitui um currículo. As mudanças das práticas sociais estão entrelaçadas às práticas discursivas, assinaladas neste texto¹⁰. O Currículo abraça a compreensão de que o discurso é constituidor das ideias, as quais têm a aspiração de fecundar as práticas, de orientá-las em sua materialização.

Que este documento espelhe e sirva ao propósito de juntos avançarmos nos discursos e nas práticas que constroem a Educação Infantil no DF.

Ideias para guardar...

O currículo da Educação Infantil – como o conjunto sistematizado de práticas pedagógicas no qual se articulam as experiências e saberes das crianças, famílias, profissionais e comunidades de pertencimento e os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico historicamente construído pela humanidade – é meio para angariarmos os objetivos de proporcionar o desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas e colaborarmos para a transformação social.

Possui também um caráter instrumental e didático para que, no cotidiano escolar, as linguagens e as práticas se processem de maneira integrada. O currículo contribui para o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação do processo pedagógico, considerando a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças, favorecendo a elaboração de propostas educativas que respondam a suas demandas e das famílias.

10 - Concepção Tridimensional do Discurso – como texto, prática discursiva e prática social – do professor Norman Fairclough.

1.1 Para que Educação Infantil?

A Educação Infantil é duplamente protegida pela Constituição Federal de 1988 (CF/88): tanto é direito subjetivo das crianças com idade entre zero e 5 (cinco) anos (art.208, IV), como é direito dos trabalhadores urbanos e rurais em relação a seus filhos e dependentes (art.7º, XXV). Ou seja, a Educação Infantil ilustra exemplarmente a indivisibilidade e a dependência recíproca que caracterizam os direitos humanos ao unir em um mesmo conceito – Educação Infantil – mais de um direito ao desenvolvimento, à educação e ao trabalho.

Além da Constituição, o direito à Educação Infantil vem afiançado em outras normativas, principalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/1990) e no Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 10.172/2001).

A LDB organiza a educação escolar em dois grandes níveis: educação básica e educação superior. A Educação Infantil, segundo os artigos 29 e 30 dessa lei, é a “primeira etapa da Educação Básica”, sendo oferecida em Creches para as crianças de zero a 3 (três) anos e em Pré-escolas para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. Na Pré-escola, este recorte temporal abrange desde o ingresso até a transição para o Ensino Fundamental, sendo comum que crianças de seis anos frequentem a Educação Infantil.

Portanto, a Educação Infantil é a educação que abrange desde o nascimento até a idade em que a criança ingressa no Ensino Fundamental. A Pré-escola nasceu no âmbito educacional, preocupada com a formação para as séries posteriores. A Creche, de forma distinta da Pré-escola, tem sua história pensada aos movimentos sociais, especialmente os de mulheres. O debate em torno da CF/1988 e a garantia do direito à educação desde o nascimento promoveu a fusão da luta dos movimentos sociais e dos militantes pelos direitos das crianças. E a LDB consagrou definitivamente o atendimento de crianças até 5 (cinco) anos, como parte da estrutura e do funcionamento dos sistemas educacionais.

Cumprido ressaltar que, no ano de 2013, foi instituída a Lei Federal nº 12.796/2013, que altera a LDB 9.394/1996 e determina que a educação obrigatória e gratuita atenda as crianças e adolescentes de 4 a 17 anos, resultando na obrigatoriedade das famílias matricularem as crianças na Pré-escola.

As denominações Creche e Pré-escola são controversas. Todavia, como a legislação atual ratificou essas denominações, os sistemas de ensino ainda

os adotam em função do léxico legal.

É importante lembrar que todos os princípios constitucionais do ensino devem ser cumpridos na Educação Infantil: equidade no acesso e na permanência, liberdade de ensinar e aprender, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, gratuidade, valorização dos profissionais da educação, gestão democrática e garantia de padrão de qualidade (art.206, I a VII); além dos direitos previstos na legislação específica da infância: direito de ser respeitado pelos educadores, direito à creche ou pré-escola próxima da residência e direito dos pais ou responsáveis de ter ciência do processo pedagógico, bem como participar das propostas educacionais (ECA, Lei n° 8.069/1990, art.53, II, V e parágrafo único).

A Educação Infantil, segundo o artigo 29 da LDB, tem como finalidade “o desenvolvimento integral da criança até 05 anos em seus aspectos físico psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e comunidade”.

Conforme o artigo 5° das DCNEIs (2009), a Educação Infantil, por ser a primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em Creche e Pré-escola em estabelecimentos de educação, que se caracterizam como espaços institucionais não domésticos. Constituem-se em estabelecimentos

educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a 05 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial.

Em seu artigo 8°, as DCNEIs ressaltam que o objetivo principal da etapa é impulsionar o desenvolvimento integral das crianças ao garantir a cada uma delas o acesso à construção de conhecimentos e



Figura 2: Alunos da Casa de Ismael – Plenarinha (outubro/2013).

à aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com seus pares etários, com crianças de diferentes faixas etárias e com os adultos.

Uma criança terá mais oportunidade de se desenvolver integralmente em instituições educacionais que assumam suas responsabilidades na construção de uma sociedade livre, justa, solidária, igualitária que preserve o meio ambiente. Uma sociedade que respeite a diversidade humana e que, não obstante, se edifique sob o signo de ideais universais: igualdade,

cidadania, democracia, justiça, que, por sua vez, contemplam: I) Educação para a Diversidade, II) Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e III) Educação para a Sustentabilidade, apresentados como eixos transversais do Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF.

A construção desta sociedade deve ser permeada pelo pleno respeito às crianças, em constante processo de valorização do protagonismo infantil, com a garantia de diferentes formas de participação das crianças, tanto no planejamento como na execução das ações que as envolvem e lhes dizem respeito. Educa-se não para a cidadania, mas na cidadania.

Ideias para guardar...

Algumas questões são muito próprias e frequentes no cotidiano das instituições de Educação Infantil: Qual é hoje a função das instituições de Educação Infantil? O que significa educar e cuidar? Com que visão de criança se deve trabalhar? Quais princípios devem orientar a proposta pedagógica de cada instituição? O que as crianças podem aprender em cada idade? Pode-se falar em aprendizagens para bebês? Como organizar o ambiente de modo a favorecer o desenvolvimento das crianças? O que é avaliar nessa fase do desenvolvimento? Qual a relação que os educadores devem ter com as famílias? Como planejar, efetivar e avaliar um currículo para a instituição de Educação Infantil? Qual o papel da família na primeira fase escolar das crianças?

2. CONTINUANDO A CONVERSA: COMO ESTÁ A EDUCAÇÃO INFANTIL HOJE, NO DISTRITO FEDERAL?

No Plano de Construções Escolares de Brasília, elaborado pelo educador Anísio Teixeira, em 1961, foram previstos os 'Jardins de Infância', destinados à educação de crianças nas idades de 04, 05 e 06 anos.

Os Jardins estavam articulados, em localização e atendimento, com as 'Escolas Classe', destinadas aos alunos de 07 a 10 anos, e com as 'Escolas Parque', que ofertavam atividades artísticas, sociais e recreativas.

No âmbito federal, a Coordenação de Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação foi criada em 1975, num período em que a escolarização dos pequenos era vista como uma forma de suprir ou minimizar as carências sociais e culturais. Historicamente, a Educação Infantil ocupou posição subalterna nos organogramas administrativos e recebeu poucos recursos¹¹. Gradualmente, a Educação Infantil foi ganhando espaços, tempos, corações e mentes nas esferas nacional e local.

A maior oferta de nossa rede concentra-se na Pré-escola. Já a Creche ainda necessita estender-se. Essa política de expansão deve estar vinculada à garantia de qualidade social na infraestrutura e equipamentos, gestão, formação dos profissionais e práticas pedagógicas e avaliativas.

O atendimento encontra-se distribuído em instituições públicas de tipologias diversas: Jardim de Infância (JI), Centro de Educação Infantil (CEI), Escola Classe (EC), Centro de Atendimento Integral à Criança (CAIC), Centro de Ensino Fundamental (CEF), Centro Educacional (CED). E, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), a SEEDF está construindo unidades denominadas de Centro de



Figura 3: Escola Classe 52 da Ceilândia

11 - De acordo com a Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação, MEC/UNESCO (2009).

Educação da Primeira Infância (CEPI), com atendimento de zero a 05 anos.

Também para responder à demanda, a SEEDF mantém convênios com instituições sem fins lucrativos, comunitárias, confessionais ou filantrópicas, que estão localizadas em todo o DF.

Sobre a organização horária, oferta-se tanto jornadas de tempo parcial (05 horas), quanto de tempo integral (07 a 10 horas). Seja na jornada integral, seja na parcial, contamos com profissionais docentes e não docentes que trabalham pela promoção das aprendizagens e do desenvolvimento integral da criança.

Ideias para guardar...

A Educação Infantil tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança. Por isso:

- concebe a criança em todas suas dimensões formativas, complementando a ação da família e da comunidade;
- busca parcerias intersetoriais ao reconhecer que os bebês e as crianças pequenas não são monopólio da educação;
- adota um currículo aberto em que os conhecimentos dialogam entre si.

2.1 Crianças e infâncias (com)vivendo na Educação Infantil

Um sobrevoo sobre a história da infância e da criança sacrifica as muitas inferências que poderiam advir de um aprofundamento acerca deste tópico. Para o Currículo, importa lembrar que a criança é sujeito da história e da cultura, que as infâncias são plurais em suas expressões étnicas, estéticas e éticas. Se sempre existirão crianças, nem sempre existiu infância. Ou pelo menos, o “sentimento de infância”.

Guimarães (2008) apresenta-nos uma síntese sobre essa história. Somente a partir do século XVIII, a infância começa a ser objeto de novos olhares e preocupações. Os estudos de Ariès (1986) são um marco nesse campo porque o autor localiza na Modernidade o surgimento do que ele denomina como “sentimento de infância”, ao contrário do que vigorava na Idade Média, período em que adultos e crianças se misturavam e estas eram consideradas apenas seres biológicos. As pobres cresciam para atender ao mundo do trabalho e as ricas eram vistas como miniaturas dos adultos.

Na família burguesa da Modernidade, duas posturas materializaram o reconhecimento das crianças como diferentes dos adultos: a paparicação - que aparece na família, identificando a criança à ingenuidade, graça, pureza - e a moralização - que se funda em meio aos eclesiásticos e às ciências emergentes, enxergando a criança como ser da desrazão, incompleto, em falta, alvo da disciplina.

Nos séculos XIX e XX, há uma inflexão na direção dos direitos das crianças, prerrogativas de cidadania, teorias do desenvolvimento, periodicidade da vida infantil, iniciativas da Medicina, da Psicologia e da Pedagogia formulam discursos e sustentam práticas através das quais se forma um ideal de criança. São divulgadas normas de higiene e cuidados com as crianças, investe-se em campanhas de amamentação, criam-se instituições de atendimento, como as creches e jardins da infância. Elaborase um modelo de infância, um modo de ser criança na cultura ocidental.

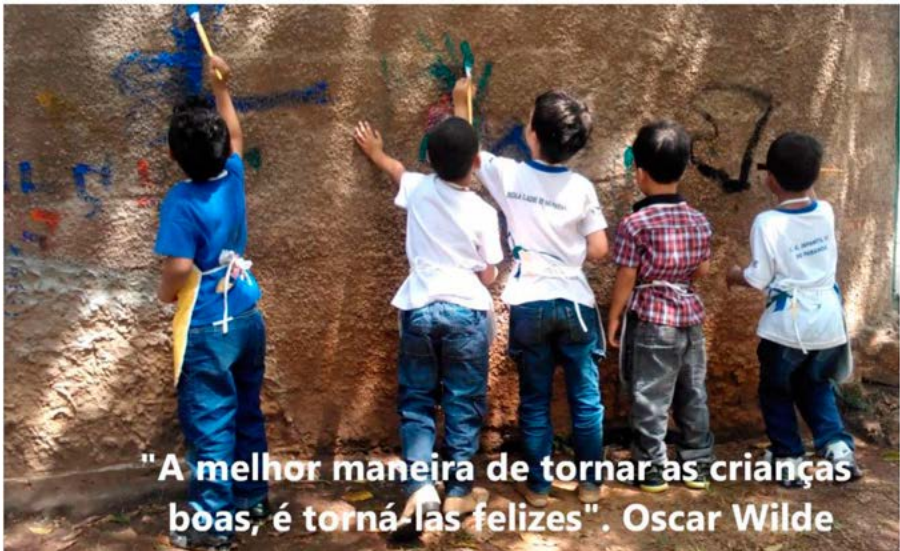
Assim, começa a ganhar corpo um ideário sobre a infância que atribui à criança o estatuto de sujeito de direitos, estendendo-se na elaboração de dispositivos legais e documentos internacionais, entre os quais a Declaração de Genebra (1923), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção dos Direitos da Criança (1989).

No Brasil, a década de 1980 marca a virada do processo de valorização da infância porque, desde então, o enfoque sai da tutela da família e recai sobre o direito. A criança passa a ser sujeito de direitos, fruto da mobilização da sociedade civil organizada, do movimento de mulheres e pesquisadores

da educação, em especial da Educação Infantil que, por meio de intensas lutas e discussões sobre a necessidade da educação formal culminou com os avanços registrados na Constituição de 1988 que passa a considerar a criança como sujeito de direitos: direito à vida, saúde, alimentação, educação, lazer, cultura, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária.

Uma das consequências da valorização da infância é o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado e direito da criança. Se a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 foi um dos primeiros marcos nessa direção, é a LDB, promulgada em dezembro de 1996, que firma o elo entre o atendimento das crianças de zero a seis anos e a educação.

Todavia, para Sarmento (2005) ainda existe uma invisibilidade inerente à infância, obscurecendo suas potencialidades. Ao encontro desse debate, Ariès (1986) descreve que a própria etimologia da palavra infância se reveste da ideia de criança como não-falante, criança que está em processo de criação, de dependência, de transição. Significa dizer que a infância assumiu por muitos anos uma negatividade que não lhe era inerente ao considerar que a criança não tinha racionalidade, não tinha capacidade de expressão e comunicação. No entanto, essa perspectiva vai de encontro ao lugar ocupado pelas crianças nas sociedades contemporâneas, como sujeito de direito, além dos atuais pressupostos teóricos, metodológicos e epistemológicos que estão solidificados pelos pesquisadores que estudam as crianças e a infância.



"A melhor maneira de tornar as crianças boas, é torná-las felizes". Oscar Wilde

Figura 4: Centro de Educação Infantil 01 do Paranoá

Certo é que muitas concepções sobre criança e infância convivem no imaginário social. Uns valorizam a criança pelo que ela é e pelo que faz; outros enfatizam suas carências ou seu futuro. Para alguns, importa protegê-la das vicissitudes do mundo; para outros, é preciso inseri-la desde já na vida adulta. É um miniadulto ou um adulto incompleto. De modo geral, a criança e a infância são vistas como um “mal a ser superado” e “semente do bem” ou uma “*tábula rasa*”. Essas distintas concepções também permeiam o campo pedagógico quando identificamos práticas pedagógicas orientadas às crianças pequenas ora baseadas em um pensamento espontaneísta, desprovidas de intencionalidade educativa, ora apoiadas em uma concepção ambientalista na qual se vale de métodos coercitivos e de avaliações comportamentais, nos quais os prêmios e castigos ocupam lugar de destaque para a obtenção do comportamento desejado. Isso ocorre, portanto, quando o educador não acredita nas potencialidades da criança, desconsiderando-a como sujeito ativo, participativo e produtor de cultura (SOUZA, 2007).

A linearidade e a generalização são aspectos relevantes a serem evitados para se falar em uma concepção de infância. Entre tantos aspectos, podemos pontuar que a concepção de criança é construída dentro de cada contexto social específico, pois cada sociedade que existiu e existe tem delineamentos e culturas próprias. A infância pode ser arquitetada de modos diferentes dentro de diversas sociedades, no mesmo período histórico.

Além disso, temos muitos estudos que dizem respeito às crianças burguesas, enquanto crianças de classes menos favorecidas foram esquecidas ao longo da história. A concepção de infância e, conseqüentemente de educação, deve ser engendrada na perspectiva da superação de desigualdades e da guarida da alteridade, para a transformação histórico-social da humanidade. Destaque-se, então, que a concepção de infância(s) que norteia a primeira etapa da Educação Básica decorre de determinações sociais mais amplas de âmbito político, econômico, social, histórico e cultural, ou seja, consiste em considerar a criança, no contexto das práticas pedagógicas, como aquela que tem necessidades próprias, que manifesta opiniões e desejos, de acordo com seu contexto social e sua história de vida.

O ponto de vista que norteia este Currículo aposta justamente nas imensas possibilidades e potencialidades das crianças e das infâncias, conhecê-las em seus fazeres, linguagens, invenções, imaginações, brincadeiras e cuidados.

Assim, a Educação Infantil precisa oferecer as melhores condições e os recursos construídos historicamente para a criança porque ela é um ser que se humaniza por estar aberta ao mundo, por portar desejos, por interagir

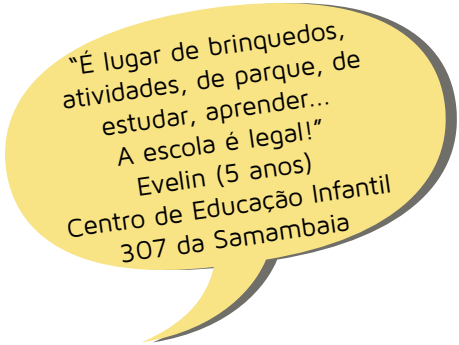
com outras pessoas, por significar e atuar sobre o mundo, por fazer história e cultura, por ser memória, presente e futuro, por ser um corpo que fala, por ser um novo começo para a humanidade. Um ser que vai constituindo-se nas e pelas relações objetivas e subjetivas de sua trajetória no mundo.

Desse modo, as crianças, para além da filiação a um grupo etário próprio, é um sujeito ativo, que pertence a uma classe social, a um gênero, a uma etnia, a uma origem geográfica. São sujeitos sociais e históricos, marcados, portanto, pelas condições das sociedades em que estão inseridas. Significa dizer que são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, produtoras de cultura, mas também influenciadas pela cultura adulta. Conceber a criança por essa lente favorece enxergá-la a partir de seu ponto de vista, de modo a entender que a infância não se resume a um determinado estágio de desenvolvimento, mas reverte-se em uma categoria social própria, impondo na recusa de olhares uniformes e homogêneos, desafiando o respeito pelas mais diversas infâncias.

Entre as várias concepções, o Currículo requer um posicionamento sobre qual é a visão que a Educação Infantil assume em relação às crianças, qual seja: "(...) um ser humano em construção, em processo de humanização, pois a natureza humana é fruto de nossa história social" (ARCE, 2007). Ao apropriar-se da cultura acumulada ao longo da história, a criança (re) nasce como ser social:

As crianças, por serem capazes, aprendem e desenvolvem-se nas relações com seus pares e com adultos, explorando os materiais e os ambientes, participando de situações de aprendizagem interessantes, envolvendo-se em atividades desafiadoras, enfim, vivendo a infância.

Por serem competentes, aprendem e desenvolvem-se ao cantar, correr, brincar, ouvir histórias, descobrir e observar objetos, manipular massinha e outros materiais, desenhar, pintar, dramatizar, imitar, construir com pecinhas, jogar, mexer com água, empilhar blocos, passear, recortar, saltar, bater palmas, movimentar-se de lá para cá, conhecer o ambiente a sua volta, interagir amplamente com seus pares, memorizar cantigas, dividir o lanche, escrever seu nome, ouvir música, dançar, contar, entre outras ações.



"É lugar de brinquedos,
atividades, de parque, de
estudar, aprender...
A escola é legal!"
Evelin (5 anos)
Centro de Educação Infantil
307 da Samambaia

A instituição de Educação Infantil é um lugar privilegiado para que as crianças tenham acesso a oportunidades de compartilhar saberes, de reorganizar e recriar suas experiências, de favorecer vivências provocativas, inovar e criar a cultura de ter contato e incorporar os bens culturais produzidos pela humanidade.

Todavia, crianças de mesma idade podem apresentar desenvolvimento distinto. Cresce em importância o papel da instituição educacional que constitui, assim, o lócus onde as conquistas já efetivadas levam àquilo que deve ser alcançado, à “emergência do novo”, às aprendizagens e, portanto, ao desenvolvimento.

Como afirma Sarmiento (2005), é plausível dizer que a escola pode pouco contra a exclusão. Entretanto, a escola ainda é insubstituível por ser um contraponto à exclusão social e por ser um espaço de produção de uma sociedade de afirmação de direitos sociais, insubstituível para uma cidadania ativa, tendo crianças e comunidade como parceiras de seus próprios processos de emancipação.

Ideias para guardar...

A instituição educacional deve ser sinônimo de situação de aprendizagem e desenvolvimento. Isto porque situ (remete a lugar/espço) + ação (refere-se a tempo/movimento) significa mudança/transformação. A instituição tem a função social de proporcionar o incremento do capital cultural do bebê e da criança pequena, trazendo o novo, o instigante, o desafio em seu processo de humanização.

2.2 Bebês e crianças pequenas¹² – O que precisamos considerar?

Os bebês e as crianças pequenas possuem semelhanças e diferenças. Muitas características estão presentes de maneira comum, outras são específicas de cada idade ou faixa etária. De qualquer maneira, é essencial, ao lidar com esses seres humanos, ter em conta¹³:

- as diferentes infâncias, a história da infância e da Educação Infantil no mundo, no país, no DF e em cada instituição;
- a diferença entre o atendimento escolar e o de outros espaços coletivos como família, igrejas, etc.;
- a influência da instituição escolar na vida dos pequenos cidadãos; a necessidade de imprimir intencionalidades educativas em suas práticas;
- as peculiaridades e o perfil sociopolítico e econômico distintos dos atendidos;
- a faixa etária e sua dependência em relação às famílias e suas características;
- o período de desenvolvimento físico, social, cognitivo, motor e emocional de cada criança;
- a maneira como a criança aprende e apreende o mundo;
- a importância de uma relação cotidiana com as famílias, suas vivências e seu acervo cultural.

Quando elegemos duas faixas etárias, a saber: bebês da creche e crianças pequenas da pré-escola, alertamos para o fato de que esses marcos cronológicos são referências gerais, pois nenhuma criança é idêntica à outra (ARCE; MARTINS, 2007). Entretanto, não obstante as diferenças quantitativas e qualitativas, as crianças pertencem a uma mesma época do desenvolvimento.

Reitera-se que o desenvolvimento não é “um somatório de experiências que se sucedem de modo linear e mecânico com o passar dos anos” (ARCE; MARTINS, 2007). O desenvolvimento requer o entendimento da dinâmica das atividades mediadas socialmente e situadas historicamente. As aprendizagens sistematizadas orientam e intervêm diretamente no processo de desenvolvimento infantil.

A periodização do desenvolvimento infantil foi e é objeto de estudo de várias correntes teóricas. Apresentamos, de forma bastante sumária, o que propõe Leontiev a partir da ideia de atividade principal, concebida por Elkonin. A atividade principal caracteriza a passagem de um período de

12 - Denominamos bebês as crianças até três anos, que se caracterizam pela “fase do apego” e grande dependência do adulto. Crianças pequenas são aquelas entre três e seis anos, em transição para atitudes de maior autonomia.

13 - Considerações a partir das Proposições Curriculares /Educação Infantil – Belo Horizonte, MG (2009).

desenvolvimento para outro, ou seja, consiste na atividade que interfere o desenvolvimento psíquico da criança para que estabeleça relações com a realidade externa, a fim de satisfazer suas necessidades, a ponto de, dependendo das transformações e aprendizados fundamentais de dado período evolutivo, aperfeiçoar e impulsionar os progressos anteriores.

Ao adotar a concepção da atividade principal, Elkonin elaborou uma periodização pela qual o sujeito passa. Assim, cada período tem uma atividade dominante com uma função central na relação desse sujeito com o mundo, na qual se verifica que: do nascimento a aproximadamente 1 ano de idade ocorre a comunicação emocional direta do bebê com o adulto; entre 1 e 3 anos verifica-se a presença de brincadeiras de papéis sociais; dos 3 aos 6 anos, aproximadamente, acontecem as atividades de estudo; já a comunicação íntima, pessoal se dará durante a adolescência, entre os 12 e 18 anos e, por fim, a atividade profissional/estudo que é identificada na idade adulta.

Ressalte-se que nos bebês de até 3 (três anos) a interação emocional com os adultos não é substituída pela manipulação dos objetos, pois a atividade anterior não deixa de existir, apenas outra se torna protagonista.

Esse período é um tempo de descobrimento de si mesmo e do mundo físico e social. Os bebês vão adquirindo o controle da marcha e dos esfíncteres e o gradual autocontrole corporal. Utilizam o corpo para a comunicação e a expressão, e o choro é uma linguagem. E, na ânsia de explorar e conhecer o mundo, mordem, batem, apertam objetos e até seus coleguinhas.

Passam da anomia para heteronomia e, progressivamente, caminham para a autonomia. Para tanto, é importante uma rotina estruturada, prevendo os momentos de alimentação, sono e banho. Nesse período do desenvolvimento, as crianças "(...) gostam e precisam de cuidado, segurança, socialização, afeto e respeito, brincar, descobrir e explorar o ambiente, serem questionadas, repetir atividades e situações, ouvir e contar histórias, explorar a textura, os sons, os movimentos ao brincar com água, terra, pedrinhas, gravetos, entre outros" (BELO HORIZONTE, 2009:38).

As crianças pequenas de 03 a 06 anos avançam na construção da



Figura 5: Jardim de Infância 02 do Gama

identidade e da autonomia, diferenciam a si e ao outro, que já é considerado nas relações. Consolidam-se as finalidades (para quê) e os motivos (porquê), o que as leva a refletir sobre suas ações.

A criança não deixa de lado a manipulação de objetos e a produção de trabalhos manuais, como modelagem e desenhos. Entretanto, os jogos e a representação simbólica, a brincadeira de papéis sociais são preponderantes nesse período, sendo fundamental a intervenção dos adultos na ampliação das experiências. Por ser criativa, comunicativa e competente, tanto quanto era quando bebê, a criança desenvolve-se consideravelmente, de modo a ampliar sua percepção do corpo, suas possibilidades motoras, seu conhecimento de mundo. Apresenta possibilidades de construir a noção de espaço e de tempo, sendo capaz de evocar sujeitos e objetos que lhe são ausentes. Verifica-se também a ampliação da linguagem oral e diferentes formas de expressão, entre elas o desenho, outros meios de comunicação e a construção de hipóteses sobre a leitura e escrita.

Considerando o exposto, o papel da Educação Infantil, entre outros, é também o de constituir-se como uma etapa onde a criança pode desenvolver-se plenamente ao brincar e ser feliz.

Ideias para guardar...

Uma sociedade pode ser julgada pela sua atitude em relação as suas crianças pequenas, não somente no que se diz sobre elas, mas também como essa atitude é expressada no que lhes é oferecido ao longo de seu crescimento.

*Elionor Goldschmied
e Sonia Jackson*

Aos bebês

Que caminham na busca de conhecer o mundo. Que a escola infantil seja contexto de suas aprendizagens, de seus encontros, de suas partilhas, um lugar agradável e prazeroso, belo; cheios de espaço por onde possam viver e conviver, tendo garantido seus direitos de participar das práticas sociais e culturais que ali acontecem cotidianamente...

(Carolina Gobbato)

2.3 Quais são os princípios que orientam nosso trabalho?

Na perspectiva da integralidade, ao considerar a criança como um ser indivisível, inteiro e único, o trabalho em Educação Infantil deve basear-se em princípios. Os princípios éticos, políticos e estéticos, destacados pelas DCNEIs, orientam as aprendizagens a serem promovidas com as crianças. Afinal, o que são princípios?

Ora, princípios são regras, códigos de (boa) conduta que governam nossa vida e atitudes. São acepções fundamentais que derivam e ou se tornam base para outras. O trabalho educativo na Educação Infantil assenta-se sobre estes princípios:

- **Princípios éticos** – referem-se à valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

O trabalho educativo organiza-se e estrutura-se de modo a assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades, a valorização de suas produções, o apoio à conquista da autonomia na escolha de brincadeiras e de atividades, de modo a viabilizar:

- ampliação das possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprio;
- construção de atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a autoestima e os vínculos afetivos;
- combate aos preconceitos, discriminações negativas e bullying;
- conquista da independência, inclusive nos cuidados pessoais diários;
- aprendizado sobre o valor de cada pessoa e dos diferentes grupos culturais;
- aquisição dos valores, como os da inviolabilidade da vida humana, a liberdade e a integridade individuais, a igualdade de direitos de todas as pessoas, a igualdade entre homens e mulheres, assim como a solidariedade a grupos vulneráveis política e economicamente;
- respeito à diversidade religiosa e cultural e combate a toda forma de racismo, machismo, sexismo e homofobia;
- respeito a todas as formas de vida, o cuidado de seres vivos e a preservação dos recursos naturais;
- cuidado com os bens materiais e patrimônio histórico-cultural.

- **Princípios políticos** – referem-se à garantia dos direitos de cidadania, o exercício da criticidade e do respeito à democracia. A criança, produtora e consumidora de cultura, é participante da vida social, modifica e é modificada pelas interações que estabelece com o outro, com a cultura e com o ambiente, por meio das múltiplas linguagens. Dessa forma, a instituição deve proporcionar-lhe:

- formação participativa e crítica;

- contextos que lhe permitam expressar sentimentos, ideias, questionamentos;
- situações em que aprenda a opinar e a considerar os sentimentos e a opinião dos outros sobre um acontecimento, uma reação afetiva, uma ideia, um conflito;
- experiências bem sucedidas de aprendizagens e oportunidades para o alcance de aquisições afetivas e cognitivas;
- ampliação das possibilidades de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades.
- **Princípios estéticos** – referem-se à valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da pluralidade de manifestações artísticas e culturais.

O envolvimento da criança com as manifestações artísticas oportuniza-lhe o desenvolvimento da imaginação, de habilidades criativas, da curiosidade e da capacidade de expressão nas múltiplas linguagens (gestual, corporal, plástica, verbal, musical, escrita e midiática, entre outras), a partir de estímulos sensoriais e pela leitura e releitura, criação e recriação, apropriando-se de muitos saberes. Para isso, é necessário que haja:

- valorização do ato criador das crianças, garantindo-lhes a participação em experiências diversificadas;
- organização de um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade;
- possibilidade de apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulem em nossa sociedade, selecionados pelo seu valor formativo em relação aos objetivos definidos pelo projeto político-pedagógico em desenvolvimento;
- oportunidade de apreciação de suas próprias produções e a exposição a adultos e outras crianças.

Ressalte-se que esses princípios também devem guiar as relações dos adultos (profissionais e famílias) para que lhes sejam dados suportes na consolidação da Educação Infantil.

Ideias para guardar...

- Os princípios necessitam ser trabalhados de forma integrada, de modo que uma situação didática apresente, desenvolva e mobilize mais de um princípio.
- Os princípios devem nortear a forma como os adultos (profissionais e família) interagem com as crianças.
 - Os princípios materializam-se pelas escolhas das atividades, estruturação dos espaços e tempos, seleção dos materiais etc.

2.4 Qual é o eixo integrador do Currículo da Educação Infantil?

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, delibera em seu artigo 9º que as práticas pedagógicas as quais compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira.

Assim sendo, a SEEDF adota como eixo integrador do Currículo da Educação Infantil a junção de elementos basilares do trabalho educativo com os bebês e crianças pequenas: Educar e cuidar, brincar e interagir.

Tanto no atendimento da creche quanto da pré-escola, a elaboração da proposta curricular precisa ser

pensada de acordo com a realidade da instituição: características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, de modo a estabelecer a integração dessas experiências. Para tanto, é necessário que as instituições, em seu projeto político-pedagógico e em suas práticas cotidianas intencionalmente elaboradas:

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;

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV - recriem relações quantitativas, medidas, formas e orientações de espaço temporais em contextos significativos para as crianças;

V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização,



Figura 06: Centro de Educação Infantil 01 da Estrutural

saúde e bem-estar;

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

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;

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e midiáticos;

X- promovam práticas nas quais a criança perceba suas necessidades em oposição às vontades de consumo.

O eixo integrador específico da Educação Infantil - Educar e cuidar, brincar e interagir - precisa ser considerado juntamente com os eixos gerais do Currículo da Educação Básica da SEEDF: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade. Nesse sentido, o trabalho pedagógico

com a infância implica considerar esses eixos, ensinando a formar opinião, levando em consideração a base familiar e valores éticos e sociais.

O cotidiano escolar está repleto desses eixos concretos, emergentes e que reclamam ações sobre questões, como: diversidade cultural e biodiversidade, diversidade em relação à religião, orientação sexual e configurações familiares, diversidade étnico-racial, inclusão das crianças com deficiência, atendimento à heterogeneidade e à singularidade, direito às aprendizagens, infâncias vividas ou roubadas, convivências entre as gerações etc.



Figura 7: Centro de Educação Infantil 01 do Riacho Fundo II

Nesse sentido, é importante a instituição, em seus planos e ações:

- contemplar as particularidades dos bebês e das crianças pequenas, as condições específicas das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e a diversidade social, religiosa, cultural, étnico-racial e linguística das crianças, famílias e comunidade regional;
- considerar que as crianças do campo possuem seus singulares encantos, modos de ser, de brincar e de se relacionar. As crianças do campo têm rotinas, experiências estéticas e éticas, ambientais, políticas, sensoriais, afetivas e sociais próprias. O contexto rural marca possibilidades distintas de viver a infância;
- promover o rompimento das relações de dominação de diferentes naturezas, tais como: a dominação etária (dos mais velhos sobre os mais novos ou o contrário); a socioeconômica (dos mais ricos sobre os mais pobres); a étnico-racial (dos que se dizem brancos sobre os negros); de gênero (dos homens sobre as mulheres); a regional (dos moradores de certa área sobre os que nela não habitam); a linguística (dos que dominam uma forma de falar e escrever que julgam a correta sobre os que se utilizam de outras formas de linguagem verbal); a religiosa (dos que professam um credo sobre os que não o fazem)¹⁴;
- cumprir os artigos 6º e 7º das DCNEIs, o que significa compreender os seres humanos como parte de uma rede de relações. Relações que possibilitam a preservação da Terra, os processos de autorregulação, novos modos de sociabilidade e de subjetividade voltados para as interações solidárias entre pessoas, povos, outras espécies;
- compreender que a sustentabilidade depende de novos valores, pautados numa ética em que os humanos se reconheçam como iguais e valorizem flora, fauna, paisagens, ecossistemas;
- prover condições para a construção de uma cidadania ativa, o que significa a não conformidade com a estrutura social e o sim à luta no sentido de contribuir para a mudança social. A instituição educacional pode estabelecer-se como lugar de direitos e deveres, ainda que localizada em contextos excludentes e violentos. Mesmo que sejam considerados os múltiplos fatores que levam a certas limitações, a cidadania ativa pode florescer na instituição de Educação Infantil, espaço de contraposição à exclusão social e de produção de uma sociedade de afirmação de direitos (SARMENTO, 2005);

14 - Orientações Curriculares para a Educação Infantil - Ceará (2011).

- reconhecer a criança como sujeito de direitos e dizer que ela é cidadã desde já e não apenas no futuro. Trabalhar a cidadania na infância é colaborar com o presente e o futuro de todos, inclusive por meio da promoção da participação ativa da criança, ouvindo sua voz e mostrando-lhe seus direitos e responsabilidades;
- exercer sua função social de ser o lócus privilegiado do saber sistematizado ao materializar o direito ao conhecimento, como propulsor do desenvolvimento infantil (ARCE, 2007). Esse desenvolvimento demanda e é mediado pelas aprendizagens. É fruto, portanto, de uma atuação planejada, qualitativa, afetuosa e compromissada dos profissionais de educação.

Ideias para guardar...

[...] a educação da criança pequena é direito social porque significa uma das estratégias de ação (ao lado do direito à saúde e à assistência) no sentido de combater a desigualdade, e é direito humano porque representa uma contribuição, entre outras, em contextos de violenta socialização urbana como os nossos, que se configura como essencial para que seja possível assegurar uma vida digna a todas as crianças.

O trabalho pedagógico em Educação Infantil, da maneira como o entendo, não precisa ser feito sentado em carteiras; o que caracteriza o trabalho pedagógico é a experiência com o conhecimento científico e com a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema, a produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus, a arte. Esta visão do que é pedagógico ajuda a pensar um projeto que não se configura como escolar, feito apenas na sala de aula. O campo pedagógico é interdisciplinar, inclui as dimensões ética e estética.

(Sônia Kramer)

2.5 Por uma educação cuidadosa

2.5.1 Educar e Cuidar

Os profissionais que atuam na Educação Infantil necessitam compreender as especificidades dessa etapa de educação e a concepção da criança como sujeito de direitos e necessidades, de modo a pautar sua ação em atividades de cuidar e educar.

Segundo Barbosa (2009), desde muito pequenas, as crianças fazem atividades na vida cotidiana, ensinadas por suas famílias: são saberes, conhecimentos, hábitos e valores. Esse conjunto de atividades molda um modo de ser, de fazer e de estar de seu grupo social. O ingresso nas práticas da vida social é uma tarefa das famílias e das escolas.

Na Educação Infantil, as crianças irão reproduzir, apropriar-se e produzir atividades semelhantes àquelas que vivenciam em suas famílias, tais como comer, brincar, fazer a higiene. Contudo, na instituição educacional, "(...) essa experiência estará vinculada aos desafios da vida coletiva numa cultura diversificada e às exigências de um projeto político-pedagógico sistematizado" (BARBOSA, 2009: 82).

Essas práticas sociais são conteúdos centrais na Educação Infantil porque, por meio delas, as aprendizagens são realizadas e o bem-estar é garantido. O cuidado com o corpo também é um conteúdo educacional, associado à cultura e às relações sociais, ou seja, conhecimentos interdisciplinares como alimentação, aprendizagem das diferentes linguagens, brincadeiras, relações sociais, higiene e controle corporal, movimento, repouso e descanso, cultura popular, recepção e despedida das crianças são práticas sociais que devem ser problematizadas e orientadas no espaço da Educação Infantil a fim de garantir o desenvolvimento integral da criança (BARBOSA, 2009).

Não se pode banalizar essas práticas sociais, pois envolvem emoção, desejo, corpo, pensamentos e linguagens. O trabalho a ser desenvolvido na Educação Infantil precisa ter como referência a apropriação das práticas sociais, em função da inserção das novas gerações em uma determinada tradição cultural.

No entanto, o cuidar, por muitos anos, foi visto como uma atividade menor, apenas ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres. Já o educar seria uma experiência de promoção intelectual, reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados.

De acordo com Guimarães (2008), para muitos, o cuidar é visto como um ato de proteção e ou mimo, quase um equívoco que desvia os profissionais

da instituição do que é considerado como o adequado, educar, ensinar. Para outros, é preciso deixar a criança “se virar”, tornar-se independente. Um dos desafios parece ser o entendimento de que permitir à criança espaço para aprender sobre si não é desproteger. A autonomia edifica-se nas interações, na tensão entre conquistar a si e relacionar-se com o outro. “O movimento de cuidar encaminha para a relativização desses lugares já cristalizados: de dar o conhecimento, de ensinar e instruir, dar afeto, dar o melhor, dar.” (GUIMARÃES, 2008:154). Por esta via, a dimensão afetiva e relacional do trabalho ganha proeminência.

Desse modo, unir os dois termos – educar e cuidar – mostrou-se uma necessidade histórica, visto que a Educação Infantil foi por muito tempo responsabilidade da assistência social. Somente a partir da Constituição Federal de 1988, (re)afirmou-se o caráter educativo das instituições de Educação Infantil.

Por um lado, a associação foi fundamental para enfatizar que o ato de cuidar vai além da atenção aos aspectos físicos, e educar é muito mais do que garantir à criança acesso a certos conhecimentos.

Por outro, ao insistirmos na junção das duas palavras, podemos dar a entender que as ações e intenções são divisíveis e que podem ser assumidas por diferentes profissionais. Outro debate que advém da expressão discute o fato de que todas as relações humanas pressupõem a necessidade do cuidado. Assim, os processos educacionais implicam no cuidar.

Diante do cenário, a reflexão que se segue aponta um caminho interessante e que se abre a nossa frente para o aprofundamento da questão:

Alguns autores sugerem que, talvez, o uso da expressão ‘cuidados educacionais’ ponha em melhor foco o entendimento da indissociabilidade dessas dimensões. Ações como banhar, alimentar, trocar, ler histórias, propor jogos e brincadeiras e projetos temáticos para se conhecer o mundo são proposições de cuidados educacionais, ou ainda, significam uma educação cuidadosa (BARBOSA, 2009: 70).

Entretanto, como o uso da expressão “educar e cuidar” é a mais presente no cotidiano das instituições, na produção acadêmica e nos documentos oficiais, optamos por continuar a utilizá-la, tendo em mente a necessidade de propor o debate de forma sistemática e participativa para toda a rede.

Efetivamente, o que significa a concepção de cuidar, indissociada do educar? É certo que engloba o atendimento às necessidades em relação ao

sono, fome, sede, higiene, dor, controle esfinteriano, acolhida e adaptação e garantia de segurança. E abrange o estímulo à curiosidade e expressividade infantis, à mediação de aprendizagens, à recepção das demandas das famílias. O cuidado é uma postura ética de quem educa.

O profissional exerce os cuidados educacionais de uma criança quando (RIO DE JANEIRO, 2010):

- reconhece que a criança é capaz de agir ativamente em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento e na avaliação de suas conquistas;
- compreende que é pela interação com adultos, com outras crianças e com o meio que elas ampliam suas experiências e se desenvolvem globalmente;
- planeja intervenções e situações de aprendizagem, observando os diferentes períodos da vida da criança;
- dá-lhes condições para explorar o ambiente e construir sentidos sobre o mundo e sobre si, apropriando-se de formas de agir, sentir e pensar de sua cultura;
- considera que, pela brincadeira, a criança aprende;
- ouve e respeita suas contribuições individuais;
- constitui-se como referência para o grupo de crianças sob sua responsabilidade;
- acolhe sugestões, proposições e ideias que as crianças apresentam para que se sintam confiantes e seguras, atuantes e autônomas;
- respeita o que elas trazem consigo e suas culturas;
- faz com que elas se sintam bem e à vontade;
- enriquece a exploração delas com perguntas e questionamentos que chamem a atenção, ampliem o entendimento e as levem a refletir sobre o que dizem, pensam e fazem;
- incentiva sua investigação, testagem de hipóteses, registros e solução de problemas;
- promove diariamente registros nas diferentes linguagens em seu fazer pedagógico: escrita, visual (fotografias), audiovisual (filmagens),



Figura 8: Centro de Educação Infantil 304 do Recanto das Emas

procedimentos que auxiliam o (re)pensar sobre ele;

- tem um olhar observador e investigativo em diferentes contextos, ouvindo atentamente o que os pequenos conversam e fazem entre si, conhecendo-os melhor;
- considera que as aprendizagens infantis acontecem a todo o momento e, principalmente, quando há organização e condução para tal;
- promove uma relação de confiança com as famílias e ou responsáveis;
- organiza o espaço físico atento às necessidades infantis, diversificando os materiais ao incorporar o que faz parte do cotidiano dos pequenos, assim como os que exijam outros níveis de resolução;
- acredita que a criança pode aprender, sobretudo respeitando o grau de complexidade do assunto em relação ao desenvolvimento;
- organiza processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança;
- propicia que imaginação, percepção, memória, linguagem, pensamento, sentimento aflorem e se destaquem nas brincadeiras;
- permite que as famílias conheçam o trabalho da instituição com as crianças e os processos de aprendizagem e desenvolvimento.

E para além dessas, é necessário ainda que o profissional que lida com a criança:

- promova situações nas quais o aprendizado seja significativo para a criança;
- reconheça as múltiplas formas de expressão e de comunicação da criança;
- promova uma relação de amizade entre o próprio grupo;
- respeite o ritmo de aprendizagem das crianças da turma, considerando a



Figura 9: Centro de Educação Infantil 01 de São Sebastião

diversidade existente, as peculiaridades dos alunos com deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos e realize intervenções pedagógicas que aperfeiçoem o processo de ensino aprendizagem.

Para Guimarães (2008), um dos desafios da Educação Infantil é desconstruir o juízo de que cuidado, que é um polo negativo, no contraponto da educação, considerada como polo positivo. Nesse sentido, importa a aceção do cuidado como uma atitude ética na relação com ela e com o outro.

2.5.2 Brincar e Interagir

A Educação Infantil, participante no processo de formação humana dos pequenos, pressupõe a presença de adultos que, por meio de suas relações cotidianas com os bebês e as crianças pequenas, intervêm para promover as aprendizagens e desenvolver hábitos e atitudes.

As aprendizagens exigem interação entre as pessoas. Na primeira infância, as interações são muito importantes, tendo em vista que, por meio delas, a criança irá interagir tanto com outras crianças, quanto com os adultos, o que contribuirá efetivamente para seu desenvolvimento. Afinal, como podemos definir as interações?

Interações são ações sociais, mutuamente orientadas, entre duas ou mais pessoas, que podem motivar modificações no comportamento dos envolvidos, como resultado do contato e da comunicação que se estabelece entre eles. Ressalte-se que as interações se estabelecem entre as pessoas desde o nascimento, a exemplo do que ocorre quando a mãe busca obter a atenção do bebê por meio de sorrisos, de voz e de apresentação de objetos, entre outros. Envolvem comunicação gestual, corporal e verbal e podem ser harmoniosas ou antagônicas, imitativas ou de oposição às ações do parceiro. Em suma, as interações, no espaço escolar, constituem-se como possibilidades de ouvir o outro, conversar e trocar experiências, aprender junto.

A maneira como as interações acontecem no âmbito da instituição influencia na qualidade do processo de aprendizagens e desenvolvimento. À vista disto, o coletivo, a troca de experiência, a relação com objetos, pessoas e os elementos sociais e culturais contribuem decisivamente para a construção de vínculos com o outro e com o conhecimento.

Nas interações que se estabelecem em uma educação cuidadosa, a afetividade tem papel importante por ser vital ao ser humano. Presente nos relacionamentos humanos, na instituição educacional ganha peso por ter um caráter constante, evidente e transformador. Infere-se que a afetividade é um estado psicológico que permite ao ser humano manifestar sentimentos e emoções, acompanhados da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza.

Somente a compreensão da criança como ser que pensa e sente simultaneamente pode mensurar a relevância da afetividade como parte integrante do processo de aprendizagem, o que deve pautar a reflexão sobre as interações estabelecidas na instituição.

Vygotsky afirmava que é necessário considerar a base afetivo-volitiva

do pensamento humano porque as dimensões do afeto e da cognição estão dialeticamente imbricadas (MARINGÁ, 2012: 81).

Por conseguinte, o planejamento, o acompanhamento e a avaliação do que for proposto, para e com a criança, deve convergir para "(...) atividades significativas, permitindo a cada uma criar sua esfera de significados, num clima de afetividade e segurança, através do diálogo de ideias e de informações" (MARINGÁ, 2012: 84).

Cabe realce a interação entre as próprias crianças. No espaço escolar e não escolar não se constitui apenas na relação adulto/criança, ainda que essa perspectiva tenha predominado por muitos anos entre os estudiosos e pesquisadores da área do desenvolvimento humano. Atualmente, tem-se discutido a importância da interação entre criança/criança. Nessa perspectiva, Corsaro (2009) assevera que é por meio da interação entre os pares que a criança tem a possibilidade de construir sua própria cultura, significando e ressignificando sua vida pessoal e social. Ou seja, as crianças não apenas imitam e reproduzem a vida social, mas participam dela ativamente.



Figura 10: Centro de Educação Infantil 04 de Taguatinga

Os estudos de Franchi e Vasconcelos, Amorim, Anjos e Rossetti-Ferreira (2003) apontam nessa mesma direção, no momento em que investigam como interações sociais que ocorrem entre as crianças possibilitam o desenvolvimento de habilidades motoras, sociais, culturais e cognitivas. Esses autores destacam ainda que as interações entre os bebês, em seu primeiro ano de vida, são essenciais para seu desenvolvimento e que a "incompletude motora" e a ausência da fala, ao invés de serem um obstáculo, revertem-se numa possibilidade de ocorrência de interações:

Numa primeira leitura, a imaturidade motora pode dificultar o que entendemos por interação em crianças mais velhas. Mas em bebês, talvez pelo fato de estarem no início do processo de construção de significados, acreditamos que ela também possa ser uma fonte de criação de novidade, de possibilidade de coisas novas acontecerem (FRANCHI-VASCONCELOS, et al., 2003: 299).

Conhecer as preferências das crianças, a forma delas participarem nas

atividades, seus parceiros prediletos para os diferentes tipos de tarefas, suas narrativas, estas observações e percepções podem ajudar o profissional a reorganizar as atividades de modo mais adequado à realização dos propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas. Por isto, as interações criança/criança também são importantes e merecem conquistar tempos e espaços no planejamento e nas atividades.

Esta perspectiva teórica também reputa que ainda é comum a ideia do desenvolvimento como uma conquista individual bem de que as crianças são meros seres biológicos e psíquicos que internalizam passivamente o modelo adulto. Em parte isto é correto porquanto cada criança tem seu próprio caminho de desenvolvimento, mas é essencial não minimizar o fato de que desenvolvimento humano ocorre nos coletivos. A infância é uma construção social e, nesse sentido, não se trata mais de uma infância e sim de inúmeras infâncias. Os bebês e as crianças pequenas são sujeitos em contexto, com histórias próprias ao lado e com seus pares.

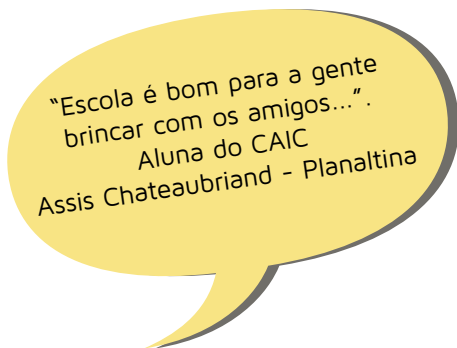
Entretanto, não nos esqueçamos de que quem exerce a mediação entre o mundo cultural e a criança é a pessoa adulta. Por todas as relações, a criança vai aprendendo, desenvolvendo-se, humanizando-se... Fundamental não esquecer que as interações no âmbito educacional não

se limitam às interações interpessoais – sujeito/sujeito – mas incluem os saberes, das crianças e dos adultos, objeto também presentes nesta relação.

Outro aspecto importante nos traz Kishimoto (2010), pois, para ela, na Educação Infantil faz-se necessário integrar a educação ao cuidado, mas também a educação, o cuidado e a brincadeira. E, claro, as interações que esses elementos exigem:

- Interação com o docente;
- Interação com os pares;
- Interação com os brinquedos e materiais;
- Interação entre criança e ambiente;
- Interações (relações) entre a instituição, a família e a criança.

O brinquedo e a brincadeira sobressaem por caracterizarem a comunicação infantil. Segundo Kishimoto (2010: 01), “a opção pelo brincar desde o início da educação infantil é o que garante a cidadania da criança



e ações pedagógicas de maior qualidade”. Brincando, a criança lança mão de variadas formas de expressão: faz gestos, fala, desenha, constrói, imita, brinca com sons, canta e outros.

As crianças pequenas e os bebês têm formas típicas de atividade: o tateio, a manipulação de objetos, o brincar, a comunicação entre as crianças e os adultos.

Brincar é condição de aprendizagem e, por desdobramento, de socialização. E, para as crianças, brincar é coisa muito séria, é uma das atividades principais. Enfatize-se que essa atividade não é a que ocupa mais tempo da criança, mas aquela que contribui de modo mais decisivo no processo de desenvolvimento infantil.

Segundo Vygotsky (2008), a brincadeira cria a chamada zona de desenvolvimento proximal, impulsionando a criança para além do estágio de desenvolvimento que ela já atingiu. Ao brincar, a criança se apresenta além do esperado para sua idade e mais além de seu comportamento habitual. Para o autor, o brincar também libera a criança das limitações do mundo real, permitindo que ela crie situações imaginárias. Ao mesmo tempo é uma ação simbólica essencialmente social, que depende das expectativas e convenções presentes na cultura. Quando duas crianças brincam de ser um bebê e uma mãe, por exemplo, fazem uso da imaginação, mas, ao



Figura 11: Centro de Educação Infantil 04 de Taguatinga

mesmo tempo, não podem se comportar de qualquer forma; devem, sim, obedecer às regras do comportamento esperado para um bebê e uma mãe, dentro de sua cultura. Caso não o façam, correm o risco de não serem compreendidas pelo companheiro de brincadeira.

Contudo, ninguém nasce sabendo brincar. Aprende-se pelas interações com outras crianças e com adultos, pelo contato com objetos e materiais, pela observação de outrem, pela reprodução e recriação de brincadeiras, pelas oportunidades ofertadas para isto. Aprende-se nas instituições educacionais, em casa e na sociedade, nas interações que se estabelecem entre os familiares e amigos. As possibilidades de exploração do brinquedo, por exemplo, dependem da ação dos adultos e do que a criança incorpora dessa relação.

Diante de tudo, algumas perguntas¹⁵ inevitáveis assomam no cotidiano da instituição e de seus profissionais:

- Por que as crianças brincam?
- O brincar é tido e visto como realmente importante na escola?
- Qual a relação entre brincadeira, aprendizagens e desenvolvimento?
- Como planejar as atividades e materializar o currículo sem conhecer a criança?
- De que maneira organizar e incentivar brincadeiras que quebrem os estereótipos de gênero e etnia?
- Como lidar com os brinquedos que são apresentados como “objetos mercantilizados”?
- De que forma tratar a frustração de quem, no dia estabelecido para trazer brinquedos de casa, não tem algo interessante para mostrar?
- De que maneira o profissional poderá seduzir com o material didático pedagógico quando o que parece mobilizar as crianças é justamente aquele eletroeletrônico colorido que faz sons, emite cores e não exige mais que um toque de dedos para funcionar?
- Como articular as brincadeiras e interações com as experiências da comunidade?
- Como preservar a memória cultural popular e vinculá-la às novas tecnologias?
- Como observar, acompanhar e participar do brincar para estabelecer vínculos e fazer as mediações que favorecem o desenvolvimento?
- Como estimular o imaginário infantil pela criatividade, investigação, curiosidade?
- É possível e desejável inserir brincadeiras, jogos e cantigas tradicionais no repertório contemporâneo do brincar infantil?

É ponto pacífico, portanto, que a brincadeira é a atividade principal que permite e promove o desenvolvimento motor, cognitivo, moral e emocional da criança. Isto não significa crianças no parque todos os dias sem supervisão e orientação de adultos ou crianças em cantos manipulando brinquedos, solitariamente. A criança, em todos os espaços e tempos da instituição educacional, é o centro do planejamento curricular:

São inúmeras as experiências expressivas, corporais e sensoriais das crianças pelo brincar. Não se podem

15 - Maria Inês Corte Vitória (2004) elaborou algumas questões que derivaram outras.

planejar práticas pedagógicas sem conhecer a criança. Cada uma é diferente de outra e tem preferências conforme sua singularidade. Em qualquer agrupamento infantil, há crianças que estão mais avançadas, outras, em ritmos diferentes. Dispor de um tempo mais longo, em ambientes com variedade de brinquedos, atende os diferentes ritmos das crianças e respeita a diversidade de seus interesses (KISHIMOTO, 2010:04).

Não menos relevante é pensarmos que é pela brincadeira que as crianças se inserem na e se relacionam com a sociedade, com a cultura e com a natureza. Brincar abre-se como possibilidade que depende das trocas, das interações e dos processos socioculturais. “Brincar é ir ao encontro do mundo¹⁶”. É por meio do brincar e, em especial, a brincadeira do faz de conta que a criança pode reviver situações que lhe causam algum desequilíbrio emocional, possibilitando a compreensão da situação em que está vivendo e a reorganização de suas estruturas mentais. O brincar auxilia a criança de muitas maneiras, passando a ser um fator importante para seu desenvolvimento.

Na Educação Infantil, não deveria ter tempo específico de brincar, visto que a ludicidade deve ser elemento inerente às rotinas educativas. O lúdico não é uma atividade, mas uma forma de estabelecer relações, de produzir conhecimentos e construir explicações (MARINGÁ, 2012).

Ainda, o lúdico deve estar presente nos gestos e nas diferentes formas de apresentação oral, nos brinquedos e brincadeiras, nos jogos, nos exemplos habituais dados pelos profissionais. Também precisa guiar outras atividades como: troca de fraldas, banho, alimentação, escovação dos dentes, contação de histórias, artes, relações, independentemente da faixa etária.

A ludicidade, como prática pedagógica, possibilita que as interações entre as crianças e seus pares e entre elas e os adultos se constituam como um instrumento de promoção da imaginação, da exploração e da descoberta.

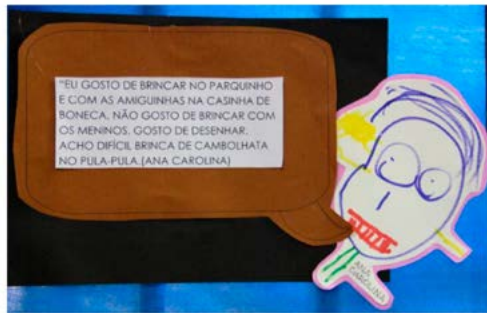


Figura 12: Jardim de Infância 305 sul do Plano Piloto

16 - Expressão extraída das Proposições Curriculares de Belo Horizonte (2009).

Isso posto, torna-se fundamental que o educador que lida com a criança tenha clareza sobre a importância da ludicidade para o desenvolvimento dela e o papel das brincadeiras em suas atividades de cuidar e educar.

Portanto, cabe à escola e à família o dever de proteger e favorecer as infâncias. Por consequência, permitir que a atividade principal da criança – brincar – seja estudada, compreendida, observada, favorecida.

Ideias para guardar...

As crianças são sujeitos de direitos. Entre eles, os que se seguem. E que, na instituição educacional, podem ser vivenciados nas práticas sociais e nas múltiplas linguagens.

Os Direitos Naturais da Criança

1. Direito ao ócio: Toda criança tem o direito de viver momentos de tempo não programado pelos adultos.
2. Direito a sujar-se: Toda criança tem o direito de brincar com a terra, a areia, a água, a lama, as pedras.
3. Direito aos sentidos: Toda criança tem o direito de sentir os gostos e os perfumes oferecidos pela natureza.
4. Direito ao diálogo: Toda criança tem o direito de falar sem ser interrompida, de ser levada a sério em suas ideias, de ter explicações para suas dúvidas e de escutar uma fala mansa, sem gritos.
5. Direito ao uso das mãos: Toda criança tem o direito de lidar com madeira, de lixar, colar, amarrar, modelar.
6. Direito a um bom início: Toda criança tem o direito de comer alimentos saudáveis desde o nascimento, de beber água limpa e respirar ar puro.
7. Direito à rua: Toda criança tem o direito de brincar na rua e na praça e de andar livremente pelos caminhos, sem medo de ser atropelada por motoristas que pensam que as vias lhes pertencem.
8. Direito à natureza: Toda criança tem o direito de construir uma cabana nos bosques, de ter um arbusto onde se esconder e árvores nas quais subir.
9. Direito ao silêncio: Toda criança tem o direito de escutar o rumor do vento, o canto dos pássaros, o murmúrio das águas.
10. Direito à poesia: Toda criança tem o direito de ver o sol nascer e se pôr e de ver as estrelas e a lua.

2.6 Organização do trabalho pedagógico – materiais, ambientes, tempos

Para mediar as aprendizagens, promotoras do desenvolvimento infantil, é preciso tencionar uma ação educativa devidamente planejada, efetiva e avaliada. Por isto, é imprescindível pensar o tempo, os ambientes e os materiais. Ressalte-se, entretanto, que o que determina as aprendizagens não são os elementos em si, mas as relações propostas e estabelecidas com eles.

Materiais: os materiais compõem as situações de aprendizagem quando usados de maneira dinâmica, apropriada à faixa etária e aos objetivos da intervenção pedagógica.

Assim, materiais são objetos, livros, impressos de modo geral, brinquedos, jogos, papéis, tecidos, fantasias, tapetes, almofadas, massas de modelar, tintas, madeiras, gravetos, figuras, ferramentas, etc.

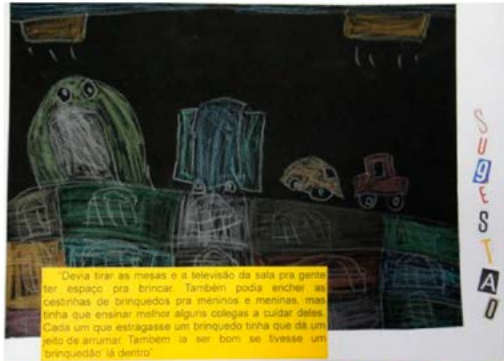


Figura 13: Centro de Educação Infantil 01 da Estrutural

Podem ser recicláveis, industrializados, artesanais, de uso individual e ou coletivo, sonoros, visuais, riscantes e ou manipuláveis, de diferentes tamanhos, cores, pesos e texturas, com diferentes propriedades.

Entretanto, a intencionalidade pedagógica não pode ignorar e sobrepujar a capacidade da criança de tudo transformar, de simbolizar, de desprender-se do mundo dos adultos e ver possibilidades nos restos, nos destroços, no que é desprezado. Significa dizer que as crianças produzem cultura e são produto delas, de modo que a interpretação e releitura que a criança faz do mundo e das coisas que estão a sua volta reverte-se em possibilidades de novos conhecimentos e aprendizagens.

Um objeto, um livro, um brinquedo podem oportunizar diferentes ações, permitir a exploração e propiciar interações entre as crianças e os adultos. Para tanto, é fundamental que os materiais:

- provoquem, desafiem, estimulem a curiosidade, a imaginação e a aprendizagem;
- fiquem ao alcance da criança, tanto para serem acessados quanto para serem guardados;
- estejam disponíveis para o uso frequente e ativo;

- não tragam danos à saúde infantil;
- sejam analisados e selecionados em função das aprendizagens e dos possíveis sentidos que as crianças possam atribuir-lhes;
- estejam adequados às crianças com deficiência visual, auditiva ou física, com transtornos globais, com altas habilidades / superdotação;
- contemplem a diversidade social, religiosa, cultural, étnico-racial e linguística;
- possam ser colhidos e explorados em diversos ambientes, para além das salas de atividades, mas também em pátios, parques, quadras, jardins, praças, hortas etc;
- sejam analisados e selecionados em função das aprendizagens e de acordo com a idade.

Ambientes: quando planejamos, algumas questões nos norteiam: que tipos de atividades serão selecionadas, em que momentos serão feitas e em que local é mais adequado realizá-las? A depender do espaço físico, podem ser mais qualitativas as aquisições sensoriais e cognitivas das crianças. O espaço é elemento fundamental para o desenvolvimento infantil. E qual a relação entre espaço e ambiente?

Espaço e ambientes são elementos indissociáveis, ou seja, um não se constitui sem o outro. Dessa forma, apreende-se do termo espaço como as possibilidades de abstração feita pelo ser humano, sobre um determinado lugar, de modo a torná-lo palpável. Já ambiente é constituído por inúmeros significados, que são ressignificados pelo sujeito de acordo com suas experiências, vivências e culturas.

Os ambientes da Educação Infantil têm como centro a criança e precisam ser organizados em função de suas necessidades e interesses, inclusive com mobiliário adequado. É interessante que permitam explorações individuais, grupais, simultâneas, livres e ou dirigidas pelos profissionais. Para tanto, é fundamental que os ambientes sejam organizados para favorecer:

- construção da identidade da criança como agente que integra e transforma o espaço;
- desenvolvimento da independência. Por exemplo: tomar água sozinha, alcançar o interruptor de luz, ter acesso a saboneteira e toalhas, circular e orientar-se com segurança pela instituição;
- amplitude e segurança para que a criança explore seus movimentos corporais (arrastar-se, correr, pular, puxar objetos, etc.);
- possibilidades estimuladoras dos sentidos das crianças, em relação a odores, iluminação, sons, sensação tátil e visual, entre outros;
- observância da organização do espaço para que seja um ambiente estimulante, agradável, seguro, funcional e propício à faixa etária;

- garantia da acessibilidade a crianças e adultos com visão ou locomoção limitadas;
- organização que evite, ao máximo, acidentes e conflitos;
- renovação periódica mediante novos arranjos no mobiliário, materiais e elementos decorativos.

Tempo¹⁷: as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças ocorrem dentro de um determinado tempo. Esse tempo é articulado. Ou seja, o tempo cronológico – aquele do calendário – articula-se com o tempo histórico – aquele construído nas relações socioculturais e históricas, – visto que as crianças carregam e vivenciam as marcas de sua época e de sua comunidade. E ainda podemos falar do tempo vivido, incorporado por nós como instituição social e que regula nossa vida, segundo Norbert Elias (1998).

Quando a criança tem a oportunidade de participar, no cotidiano, de situações que lidam com duração, periodicidade e sequência, ela consegue antecipar fatos, fazer planos e construir sua noção de tempo. É importante que o planejamento e as práticas pedagógicas levem em conta a necessidade de:

- diminuir o tempo de espera na passagem de uma atividade para outra;
- evitar esperas longas e ociosas, especialmente ao final da jornada diária;
- flexibilizar o período de realização da atividade, ao considerar os ritmos e interesses de cada um e ou dos grupos;
- distribuir as atividades de acordo com o interesse e as condições de realização individual e coletiva;
- permitir a vivência da repetição do conhecido e o contato com a novidade;
- alternar os momentos de atividades de higiene, alimentação, repouso; atividades coletivas (entrada, saída, pátio, celebrações, festas); atividades diversificadas (brincadeiras e explorações individuais ou em grupo); atividades coordenadas pelo professor (roda de conversa, hora da história, passeios, visitas, oficinas etc); atividades de livre escolha da criança, ainda que supervisionadas pelos profissionais.

Aqui, cabe uma breve consideração sobre as possíveis denominações que um currículo pode comportar em relação à organização do trabalho pedagógico: atividades, temas geradores, projetos, vivências, entre outras. É plausível insistir que o importante é que essas estratégias adquiram sentido para a criança e não sirvam apenas para mantê-la ocupada, controlada, quieta, soterrada por uma avalanche de tarefas.

17 - Baseado na Proposta Curricular de Jundiaí: Educação Infantil de 04 a 05 anos. - Jundiaí(2011).

Não interessa banir essas denominações (e seus usos) de nosso vocabulário e cotidiano. Interessa fazer com que as atividades, temas geradores, projetos, vivências e outras práticas sejam ressignificadas, sejam objetos de reflexão, colocando as crianças em “situação de aprendizagem” (JUNQUEIRA FILHO, 2005). Interessa, portanto, dialogar historicamente com essas práticas, reexaminá-las e restituí-las na organização do trabalho pedagógico.



Figura 14: Centro de Educação Infantil 01 de Brazlândia

Existem muitas possibilidades de organização do trabalho pedagógico ao longo da jornada diária, semanal, bimestral. Elegemos quatro situações didáticas¹⁸ que podem integrar/articular as linguagens não somente em cada turma, mas também no coletivo escolar. Em qualquer uma das situações didáticas, cabe levar em consideração os objetivos, conteúdos, materiais, espaços / ambientes, tempos, interesses e características das crianças. Ou seja, ter sempre em mente: onde está a criança nas situações de aprendizagem propostas pelos professores?

Atividades permanentes: ocorrem com regularidade (diária, semanal, quinzenal, mensal) e têm a função de familiarizar as crianças com determinadas experiências de aprendizagem. Asseguram o contato da criança com rotinas básicas para a aquisição de certas aprendizagens, visto que a constância possibilita a construção do conhecimento. É importante planejar e avaliar com a criança e todos os envolvidos no processo como o trabalho foi realizado.

Sequência de atividades: trata-se de um conjunto de propostas que geralmente obedecem a uma ordem crescente de complexidade. O objetivo é trabalhar experiências mais específicas, aprendizagens que requerem aprimoramento com a experiência. Os planejamentos diários, geralmente, seguem essa organização didática.

18 - Baseado na Proposta Curricular de Jundiá: Educação Infantil de 04 a 05 anos. Jundiá, (2011). Para maior detalhamento, consultar a publicação.

Atividades ocasionais: permitem trabalhar com as crianças, em algumas oportunidades, um conteúdo considerado valioso, embora sem correspondência com o que está planejado. Trabalhadas de maneira significativa, a organização de uma situação independente se justifica, a exemplo de passeios, visitas pedagógicas, comemorações, entre outras.

Projetos didáticos: os objetivos são claros, o período de realização é determinado, há divisão de tarefas e uma avaliação final em função do pretendido. Suas principais características são objetivos mais abrangentes e a existência de um produto final.

2.6.1 Inserção / Acolhimento / Adaptação

É comum falarmos em adaptação na Educação Infantil. E, neste caso, muitas vezes a adaptação vincula-se às experiências de separação. Daí a importância de apreciarmos a adaptação como item a ser contemplado no planejamento curricular. Mas por que realizar adaptação na Educação Infantil? Na verdade, todos os seres humanos vivenciam processos de adaptação, de crescimento, de mudança...

O processo de adaptação inicia já com o nascimento da criança, nos acompanha no decorrer de toda a vida e ressurgirá a cada nova situação que vivenciamos. Fala-se em adaptação todas as vezes que enfrentamos uma situação nova, ou readaptação quando entramos novamente em contato com algo já conhecido, mas por algum tempo distante de nosso convívio diário (DIESEL, 2003).

Como na Educação Infantil lidamos com bebês e crianças pequenas, em processo de passagem da casa para o mundo mais amplo, a adaptação ganha ainda mais sentido. Ressalte-se que esse período pode ser focado de diferentes pontos de vista:

- o da criança, pelo significado e emoção despertados pela passagem de um espaço seguro e conhecido para outro em que é necessário um investimento afetivo e intelectual para poder estar bem;
- o das famílias, que compartilham a educação da criança com a creche/pré-escola;
- o do professor, que recebe uma criança desconhecida e ainda tem as outras do grupo para acolher;
- o das outras crianças, que estão chegando ou que fazem parte do grupo e precisam encarar o fato de que há mais um com quem repartir, mas também com quem somar;
- o da instituição, nos aspectos organizacional e de gestão, que precisam prever espaço físico, materiais, tempo e recursos humanos capacitados para essa ação (ORTIZ, 2000: s/p).

Não há unanimidade em relação ao termo utilizado para nomear o período de ingresso da criança na instituição. Podem ser usados os termos adaptação, acolhimento e inserção. Como se sabe, a escolha do termo revela concepções sobre as crianças e o modo de condução do trabalho dos profissionais.

Recorrendo à acepção da palavra adaptação, pode-se inferir que é a ação ou efeito de adaptar-se ou tornar-se apto a fazer algo que comumente não estava em seu contexto sócio-histórico. É a capacidade do sujeito em acomodar-se, apropriar-se, ajustar-se às condições do meio ambiente. Por inserção, é possível depreender que é o ato de inserir, introduzir, incluir ou integrar. Em síntese, é a capacidade do sujeito de fazer parte de um contexto.

Comumente, falamos em adaptação. Mesmo levando em conta a questão conceitual acima, usaremos a palavra adaptação na perspectiva do acolhimento.

Assim, a adaptação deve ser um período em que linguagens, sentimentos, emoções estejam a serviço da liberdade, da autonomia e do prazer e não apenas para o cumprimento de ordens com o objetivo de disciplinar os corpos infantis para o modelo escolar tradicional.

Para Ortiz (2000), podemos falar em uma adaptação que supere apenas um momento burocrático e vivenciar a adaptação em uma perspectiva de acolhida. Todos, crianças e adultos, são sensíveis ao acolhimento. Afinal, quem não gosta de ser bem recebido? A qualidade do acolhimento garante o êxito da adaptação. E, para que isso ocorra, fundamental se faz empreender esforços no sentido de compreender que o



Figura 15: CAIC Assis Chateaubriand de Planaltina

processo de adaptação exigirá tanto da criança que busca adequar-se a essa nova realidade social e de seus pais, quanto do educador e da instituição que precisa preparar-se para recebê-la. Em suma, o estabelecimento de vínculos positivos depende fundamentalmente da forma como a criança e sua família são acolhidas na escola.

Uma adaptação compromissada com o acolhimento significa abrir-se ao aconchego, ao bem-estar, ao conforto físico e emocional, ao amparo. Aqui e em outros momentos, o ato de educar não se separa do ato de cuidar. Sendo assim, amplia-se o papel e a responsabilidade da instituição educacional nesse momento.

Por isto, a forma como cada instituição efetiva o período de adaptação revela a concepção de educação e de criança que orientam suas práticas. O planejamento das atividades é fundamental, para não cair no espontaneísmo e na falta de reflexão e para favorecer o dinamismo e as interações.

Pensar como se dará a chegada das crianças (novas ou não) nos primeiros dias do calendário escolar, pensar nos tempos, materiais e ambientes, nos profissionais e suas atribuições, nas famílias e suas inseguranças são aspectos importantes para assegurar a qualidade da adaptação. Também é bom que as atividades não se distanciem do dia a dia, evitando criar expectativas que não se cumprirão.

Ortiz (2000) reforça a necessidade de considerar a diversidade nesse processo inicial. Dentro do contexto escolar, manifestações, reações, sentimentos podem ser de caráter transitório ou permanente. Respeitar os jeitos de ser e estar no mundo e os rituais das crianças ajudam em uma transição suave e confiável.

O acolhimento é um princípio a ser concretizado em várias situações que acontecem com as crianças: nos atrasos, no retorno após viagem ou doença, em um acidente ou incidente durante o ano letivo. Isto porque o acolhimento, para além das datas, materializa a humanização da educação. Vale, portanto, para os primeiros dias e também ao longo do processo educativo.

Apresentamos alguns dos aspectos a serem ponderados pela instituição no período de uma adaptação acolhedora:

- planejamento coletivo;
- envolvimento de todos os profissionais;
- participação das famílias e da comunidade;
- atendimento à diversidade;
- consideração dos sentimentos das crianças e dos adultos.

Mas não nos esqueçamos: a primeira regra é ter os braços abertos...

2.6.2 Rotina

É praticamente impossível a reflexão sobre a organização do tempo na Educação Infantil sem incluir a rotina pedagógica. Entretanto, é importante enfatizar que a rotina é apenas um dos elementos que compõem o cotidiano,

como veremos a seguir.

Geralmente, a rotina abrange recepção, roda de conversa, calendário e clima, alimentação, higiene, atividades de pintura e desenho, descanso, brincadeira livre ou dirigida, narração de histórias, entre outras ações.

Ao planejar a rotina de sua sala de aula, o professor deve considerar os elementos: materiais, espaço e tempo, bem como os sujeitos que estarão envolvidos nas atividades, pois esta deve adequar-se à realidade das crianças.

Segundo Barbosa (2006), a rotina é “a espinha dorsal, a parte fixa do cotidiano”, um artefato cultural criado para organizar a cotidianidade. A partir dessa premissa, é importante definir rotina e cotidiano:

Rotina - É uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturaram para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. [...] A importância das rotinas na educação infantil provém da possibilidade de constituir uma visão própria como concretização paradigmática de uma concepção de educação e de cuidado (BARBOSA, 2006: 35).

Cotidiano - [...] refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois tanto é nele que acontecem as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também ele é o lócus onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação [...]. José Machado Pais (1986:10) afirma que não se pode reduzir o cotidiano ao rotineiro, ao repetitivo e ao a-histórico, pois o cotidiano é o cruzamento de múltiplas dialéticas entre o rotineiro e o acontecimento (BARBOSA, 2006: 37).

Bem elaborada, a rotina é o caminho para evitar a atividade pela atividade, os rituais repetitivos, a reprodução de regras, os fazeres automáticos. Para tanto, é fundamental que a rotina seja dinâmica, flexível, surpreendente.

Barbosa (2006) aponta que a rotina inflexível e desinteressante pode vir a ser “uma tecnologia de alienação”, se não forem levados em consideração o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos.

A rotina é uma forma de organizar o coletivo infantil diário e, concomitantemente, espelha o projeto político-pedagógico da instituição. A

rotina é capaz de apresentar quais as concepções de educação, de criança e de infância se materializam no cotidiano escolar.

Com o estabelecimento de objetivos claros e coerentes, a rotina promove aprendizagens significativas, desenvolve a autonomia e a identidade, propicia o movimento corporal, a estimulação dos sentidos, a sensação de segurança e confiança, o suprimento das necessidades biológicas (alimentação, higiene e repouso).

Isto porque a rotina contém elementos que podem (ou não) proporcionar o bem-estar e o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, biológico. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), a rotina deve adequar-se às necessidades infantis e não o inverso.

Ao observar e documentar uma rotina (diária ou semanal, por exemplo), algumas reflexões emergem:

- Como as atividades são distribuídas ao longo do dia? E da semana?
- Com que frequência, em que momento e por quanto tempo as crianças brincam?
- Quanto do dia é dedicado à leitura de histórias, inclusive para os bebês?
- A duração e a regularidade das atividades têm assegurado a aquisição das aprendizagens planejadas?
- A criança passa muito tempo esperando entre uma e outra atividade?
- Como é organizado o horário das refeições? Onde são feitas?
- E os momentos dedicados ao cuidado físico, são previstos e efetivados com que frequência e envolvem quais materiais?
- Como o horário diário de atividades poderia ser aperfeiçoado, em favor de uma melhor aprendizagem?
- Há espaço para o imprevisto, o incidental, a imaginação, o fortuito?
- As crianças são ouvidas e cooperam na seleção e organização das atividades da rotina?
- Como as interações adulto/criança e criança/criança são contempladas na organização dos tempos, materiais e ambientes?

No caso da jornada em tempo integral, no período da manhã devem ser incluídos momentos ativos e calmos, dando prioridade às atividades cognitivas. As crianças, depois de uma noite de sono, estão mais descansadas para ampliar sua capacidade de concentração e interesse em atividades que envolvem a resolução de problemas. É interessante, também, incluir atividades físicas no período da manhã, observando o tempo e a intensidade de calor e sol ou frio.

Já o período da tarde, em uma jornada de tempo integral, geralmente acaba por concentrar atividades como sono ou repouso, refeições, banho, ou

seja, as práticas sociais. O que não significa que as Interações com a Natureza e a Sociedade, as Linguagens Oral e Escrita, Digital, Matemática, Corporal, Artística e o Cuidado Consigo e com o Outro não estejam presentes por meio de atividades planejadas para surpreender e motivar em uma sequência temporal que corre o risco da monotonia ou da “linha de montagem”.

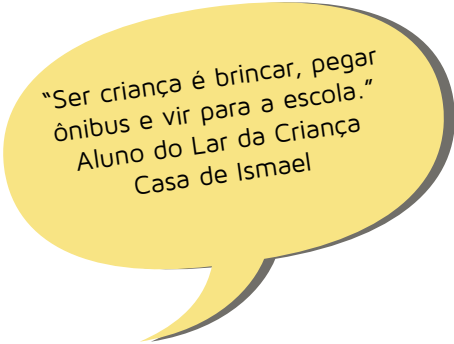
Nas jornadas de tempo parcial¹⁹, por serem mais curtas, as práticas sociais aparecem com menor frequência, ainda que também estejam presentes. As Linguagens, as Interações com a Natureza e a Sociedade e o Cuidado Consigo e com o Outro são geralmente o foco do trabalho pedagógico. Também é essencial abrir espaço e reservar tempo para as brincadeiras, sejam livres, sejam dirigidas.

Não se pode ignorar o fato de que muitas das ações da rotina estão pautadas nas relações de trabalho do mundo adulto. Os horários de lanche, almoço, limpeza das salas, funcionamento da cozinha, as atividades das crianças estão sintonizadas de acordo com a produtividade, a celeridade e a eficácia que estão implicadas em uma organização capitalista.

Por vezes, as crianças querem ou propõem outros elementos que transgridem as formalidades da rotina, das jornadas integrais ou parciais, dos momentos instituídos pelos profissionais, sejam no sono, na alimentação, na higiene, na “hora da atividade”, nas brincadeiras, entre outros. A partir da observação, é possível detectar como as crianças vivem o cotidiano da instituição. Esses sinais das crianças ajudam a apontar possibilidades que não se limitam às rotinas formalizadas e dão subsídios para trazer à tona a valorização da infância em suas relações e práticas.

Os profissionais, em muitos momentos, percebem no contato diário com as crianças que entre elas coexistem necessidades e ritmos diferentes. Mostram-se preocupados em não conseguir atender essa diversidade para que as crianças possam vivenciá-la. Oscilam entre cumprir a tarefa que é ordenar e impor a sincronia e, ao mesmo tempo, abrir espaço para deixar aparecerem as individualidades, a simultaneidade, a “desordem” (BATISTA, 2001).

Por isso, vivem cotidianamente um dilema, que é o de respeitar e partilhar a individualidade, a heterogeneidade, os diferentes modos de ser



“Ser criança é brincar, pegar ônibus e vir para a escola.”
Aluno do Lar da Criança
Casa de Ismael

19 - No caso do Distrito Federal, a jornada parcial é de cinco horas-relógio.

criança ou seguir a rotina estabelecida, cuja tendência é a uniformização, a homogeneidade, a rigidez que por vezes permeia as práticas educativas. Dessa forma, o grande desafio dos profissionais que atuam na Educação Infantil é o de preconizar novas formas de intervenção, distinta do modelo de educação fundamental e, conseqüentemente, com sentido educativo próprio (BATISTA, 2001).

Cresce a relevância do planejamento cuidadoso, flexível, reflexivo que minimiza o perigo da rotina “cair na rotina”, no pior sentido da expressão: ser monótona, impessoal, sem graça, vazia, sem sentido para as crianças e até para os profissionais. Para tanto, conflito e tensão são elementos que estarão presentes e contrapõem-se a uma prática pedagógica idealizada. Como diz a poeta Elisa Lucinda: “O enredo a gente sempre todo dia tece, o destino aí acontece (...)”.

2.6.3 Datas comemorativas

A exploração das datas, festejos, eventos comemorativos no calendário da Educação Infantil está bastante naturalizada nas instituições da Educação Infantil. Essas datas são, geralmente a “tradição cívica, religiosa ou escolar”²⁰.

Entretanto, a tradição não pode obscurecer a necessidade da reflexão acerca da comemoração de “dias D”. Sousa (2000) adverte ser fundamental que “as escolas, professores e pais tenham muito claro que é preciso priorizar sempre e entender qual o significado do conjunto dessas experiências para a vida das crianças – de todas e de cada uma delas. E não me refiro ao futuro da criança apenas, mas principalmente ao seu presente” (SOUSA, 2000:100).

Não nos cabe interditar ou eliminar a comemoração de datas especiais e a realização de festas. No entanto, propomos que, ao destacá-las no calendário escolar, façamos algumas reflexões. Entre elas:

- Por que a instituição acredita ser válida a mobilização para celebrar este ou aquele dia?
- Por que é necessário realizar atividades acerca das datas comemorativas, todos os anos, com poucas variações em torno do mesmo tema?
- As atividades relacionadas à temática ampliam o campo de conhecimento das crianças?
- Foram atividades escolhidas pelo professor, pelo coletivo da

20 - Categorização da pesquisadora Giovanna Siqueira Ruberti (2012).

instituição educacional, pela família ou pelas crianças?

- Os sentimentos infantis e aprendizagens são levados em conta?
- O trabalho desenvolvido em torno das datas está articulado com os objetivos relacionados às aprendizagens?
- Será que as crianças são submetidas, ao longo dos anos escolares, às mesmas atividades, ações, explicações?
- Consideramos as idades das crianças, seus interesses e capacidades ao elegermos as datas comemorativas?
- Fazemos diferentes abordagens para diferentes faixas etárias?
- Interrompemos trabalhos em andamento para incluir datas comemorativas?
- Quais são os critérios para a escolha das datas? Algumas são mais enfatizadas que outras? Por quê?
- Os conteúdos e as atividades são problematizados pelos adultos e crianças?
- Expomos as crianças, ainda que não intencionalmente, à “indústria das festas”?
- Incentivamos, ainda que não intencionalmente, a cultura do consumo?
- Como são tratados os aspectos culturais destas datas? Sob qual enfoque? Com qual aprofundamento?
- Quais valores, conceitos, ideologias atravessam essas celebrações?

Coletivamente, promover a crítica e a reflexão em torno das datas comemorativas auxilia na problematização de experiências curriculares que, em um primeiro momento, podem parecer “inquestionáveis”.

O que importa é tornar datas e festas significativas e lúdicas para a criança, priorizando-a como centro do planejamento curricular, suas aprendizagens e seu desenvolvimento, sua cidadania.

Retomando: ao organizar tempo, ambientes e materiais, o profissional deve ter em mente a criança concreta. O planejamento curricular deve considerar a riqueza e a complexidade da primeira etapa da Educação Básica:

O campo de aprendizagens que as crianças podem realizar na Educação Infantil é muito grande. As situações cotidianas criadas nas creches e pré-escolas podem ampliar as possibilidades das crianças viverem a infância e aprender a conviver, brincar e desenvolver projetos em grupo, expressar-se, comunicar-se, criar e reconhecer

novas linguagens, ouvir e recontar histórias lidas, ter iniciativa para escolher uma atividade, buscar soluções para problemas e conflitos, ouvir poemas, conversar sobre o crescimento de algumas plantas que são por elas cuidadas, colecionar objetos, participar de brincadeiras de roda, brincar de faz de conta, de casinha ou de ir à venda, calcular quantas balas há em uma vasilha para distribuí-las pelas crianças presentes, aprender a arremessar uma bola em um cesto, cuidar de sua higiene e de sua organização pessoal, cuidar dos colegas que necessitam de ajuda e do ambiente, compreender suas emoções e sua forma de reagir às situações, construir as primeiras hipóteses, por exemplo, sobre o uso da linguagem escrita, e formular um sentido de si mesmas (OLIVEIRA, 2010: 06).

O que caracteriza uma instituição de Educação Infantil, que se diferencia de outros de locais de convivências, sejam públicos ou privados, é justamente a intencionalidade do projeto educativo, a especificidade da escola como agência que promove as aprendizagens (FERREIRA, 2012).

Ideias para guardar...

Os diferentes conhecimentos e linguagens que compõem o currículo- leitura, escrita matemática, artes, música, ciências sociais e naturais, corpo e movimento- devem ser considerados na montagem das salas de Educação Infantil. A presença de um espelho grande, por exemplo, pode favorecer a construção da Identidade. Ter livros, revistas, enciclopédias e jornais ao alcance das crianças contribuem para que elas participem da comunidade de leitores e escritores. Os cantos de brincadeiras, por sua vez, são importantes por deixar que elas incorporem diferentes personagens e demandas objetos que ajudem a criar cenários inspiradores: casinha, circo. É interessante também ter os nomes dos pequenos em destaque, o alfabeto, a tabela numérica e o calendário.

Ao longo do ano, vale ainda colorir a sala com as produções da turma, cartazes sobre as descobertas que fizeram e a memória do trabalho pedagógico.

Neurilene Matias

2.7 Recomendações sobre as Práticas Sociais

Segundo Barbosa (2009) não é possível fazer uma atividade que não inclua a emoção e a cognição de uma dada cultura. O autor continua, ao afirmar que educar e cuidar não significa apenas a realização de uma ação técnica que irá satisfazer necessidades físicas ou fisiológicas. Educar e cuidar relacionam-se diretamente com as necessidades subjetivas de bem-estar humano.

As práticas sociais não são apenas ações, também são linguagens. Afirma-se isto porque podem ser “lidas”, interpretadas, no sentido de ouvidas, sentidas, acolhidas, rejeitadas e, portanto, não necessariamente verbais. Por exemplo, a prática social de uma mãe de alimentar seu bebê está permeada por uma história, uma cultura, um afeto, uma conversa, um gesto, uma intenção que se apresentam sob a forma de diversos mecanismos de linguagens (BARBOSA, 2009).

Tais ações corriqueiras fazem parte do Currículo e merecem tanta atenção quanto as Linguagens, Matemática ou Escrita, por exemplo. Especialmente, quanto menor for a criança e quanto maior for o tempo em que ela permanece na instituição. As práticas sociais, segundo Barbosa (2009), são para muitas crianças as primeiras experiências curriculares, constituindo-se como elementos fundamentais para sua formação, a partir dos muitos (pré)conceitos, ou interpretações, compreensões e valorações que são estabelecidos nessa faixa etária, através dos encontros afetivos no convívio com pessoas e instituições.

Ainda segundo Barbosa (2009), cabe-nos dar visibilidade e crédito a essas práticas e aos adultos que se responsabilizam por elas no dia a dia escolar. As práticas sociais também são conteúdos educacionais que promovem aprendizagens e desenvolvimento, que se aprendem na cultura e que constroem afetos, interações, intimidade.

Alimentação, brincadeiras, relações sociais, higiene, controle corporal, repouso e descanso, recepção e despedida das crianças, entre outras práticas, são conhecimentos interdisciplinares que precisam ser problematizados e orientados por todos os profissionais das instituições educacionais (BARBOSA, 2009).

Nas práticas sociais, as interações e a colaboração entre crianças e adultos favorecem a conquista da autonomia, a construção da identidade, a expressão corporal, a ludicidade, o diálogo corporal, entre outros elementos que compõem a pedagogia da Educação Infantil.

Estas práticas são aprendidas tanto na família quanto na escola. O desafio da última é fazê-lo em um ambiente coletivo, em meio à diversidade

e com a intencionalidade do projeto político-pedagógico. Assim, somente cresce a importância de uma constante interlocução entre as duas instituições.

2.7.1 Alimentação Escolar



Figura 16: Centro de Educação Infantil 01 de São Sebastião

Todas as atividades na Educação Infantil envolvem o cuidar e o educar. Portanto, na hora das refeições, o profissional está também educando. Por quê? Porque norteia as crianças sobre a importância da alimentação, a necessidade de comer verduras e frutas, o modo de

se sentar à mesa, como utilizar os talheres, a mastigação correta. Ao mesmo tempo, alerta sobre os hábitos de higiene, as

boas maneiras, o cuidado para não desperdiçar os alimentos, entre outras orientações.

Os momentos de refeição não devem tornar-se períodos de automatismo ou de estresse. Para tanto, é fundamental observar:

- o ambiente onde as crianças fazem as refeições deve estar em boas condições de higiene, ser seguro, confortável, com condições de independência e socialização;
- os alimentos devem ser servidos em temperatura adequada para serem ingeridos pela criança. A prática de soprar o alimento deve ser abolida, levando-se em consideração a vasta disseminação de microrganismos;
- as crianças maiores devem ser incentivadas a servir seu próprio prato, com apoio do adulto, e a mastigarem bem os alimentos;
- a alimentação deve atender as necessidades nutricionais das crianças de diferentes idades;
- as crianças devem ser estimuladas a apreciar os sabores, as cores, as texturas e a consistência de diferentes alimentos;
- as crianças que recusam alimentos ou que apresentam dificuldades para se alimentarem sozinhas devem merecer maior atenção;
- é preciso disponibilizar água potável e utensílios limpos individualizados para as crianças beberem água durante todo o dia.

2.7.2 Sono

Existe uma média das necessidades de sono em cada período etário:

- crianças de 4 a 6 meses: dormem, em média, 13 a 16 horas diárias. Durante a noite, dormem de 09 a 11 horas, acordando, às vezes, para se alimentar. No decorrer do dia tiram duas sonecas, em torno de duas a três horas cada;
- crianças de 6 meses a 1 ano: dormem, em média, 12 a 14 horas diárias, sendo de 10 a 12 horas durante a noite. As sonecas ao longo do dia são normalmente uma na manhã e outra após o almoço e duram cerca de duas horas cada;
- crianças de 1 a 2 anos: dormem, em média, 12 a 14 horas diárias, sendo 11 horas durante a noite. Dispensam a soneca matutina e, durante a tarde, costumam tirar uma soneca de uma a duas horas;
- crianças de 3 a 5 anos: dormem, em média, 11 a 12 horas diárias.

A partir dos 3 anos, boa parte das crianças deixa de dormir durante o dia.

As turmas do Berçário necessitam de um tempo maior de sono. Nesse período do desenvolvimento, o sono é um momento privilegiado e precisa ser tranquilo e respeitado.

A indicação de que as crianças sentem necessidade de dormir durante o dia não significa que todas devem dormir no mesmo horário e que tenham o mesmo tempo de sono. Algumas precisam dormir de uma a duas horas, outras necessitam somente de momentos de descanso, relaxamento, um pequeno cochilo e há ainda as que não dormem. É preciso que cada instituição preveja propostas concomitantes para atender as crianças que querem dormir ou descansar, bem como para aquelas que não dormem.

Também cabe lembrar que o sono, como qualquer outra atividade que faz parte do dia a dia da Educação Infantil, não pode ser vinculado à punição, chantagem ou gratificação. A criança deve dormir ou ficar acordada porque sente vontade para tal e não porque depois irá ou não brincar no parque, irá ou não lanchar, irá ou não assistir a um filme, irá ou não desenhar ou pintar.

Para atender as necessidades das crianças que dormem, as que querem descansar e as que não dormem, é preciso toda uma organização, sendo fundamental o empenho de todos os profissionais da instituição e não somente de um ou dois com ações isoladas.

Visando garantir a efetivação desses momentos, seguem algumas orientações:

- é interessante realizar entrevistas com as famílias para conhecer

os hábitos de dormir da criança, seu estado de saúde, os horários de sono, hábitos alimentares, entre outros;

- os bebês devem ter lençol, fronha, travesseiro, edredom, manta e ou cobertor. Para as crianças pequenas, devem ser disponibilizados colchonetes e lençóis e, no inverno, cobertor ou edredom;
- os colchonetes devem estar dispostos com, no mínimo, 15 cm de distância um do outro e serem higienizados com álcool, antes do uso. As roupas de cama devem estar sempre limpas;
- os sapatos, casacos, acessórios nos cabelos e cintos das crianças devem ser retirados quando forem dormir, para maior segurança e conforto;
- para as crianças que dormem logo após as refeições, como para as que ficam acordadas, deve ser feita a higiene bucal, a das mãos e do rosto;
- para a preparação do sono (fase 1 – adormecimento), pode ser utilizada música suave em baixo volume (clássica, instrumental, sons da natureza, cantigas de ninar). Sons e TVs devem ser desligados enquanto as crianças estiverem dormindo;
- a sala para o sono não deve ser escura, precisa de luz indireta de modo que as crianças diferenciem o sono da tarde do sono noturno. Isso permite que não durmam demais, ficando sem sono à noite, além de garantir a visualização de toda a sala quando acordam, evitando acidentes;
- as janelas devem ficar abertas para favorecer a circulação do ar;
- as crianças podem dormir com objetos trazidos de casa ou da instituição, se isto as deixar mais seguras. No entanto, o uso de chupetas ou do dedo deve ser abandonado aos poucos, com incentivo dos profissionais e em parceria com as famílias.

Para as crianças que não dormem, as salas ou outros espaços da instituição devem ser organizados com propostas planejadas, incluindo local para relaxamento, com colchonetes, tapetes e almofadas. Também deve haver brinquedos ao alcance dos pequenos – jogos de memória, quebra-cabeças, dominós, blocos de montar, bonecos, etc – e serem realizadas brincadeiras, leitura de histórias, entre outras atividades.

Tanto as salas que estejam com crianças dormindo quanto as salas com aquelas que estejam acordadas devem ter um profissional coordenando e ou supervisionando as atividades infantis.

2.7.3 Banho

O banho é um ato de afeto, que deve ser feito com calma. É um momento precioso, porque o adulto interage individualmente com a criança. Esse momento deve ser de conversa e de brincadeiras com a água. Algumas orientações gerais sobre o banho:

- deve ser diário, preferencialmente no vespertino. Entretanto, deve ser observada a necessidade da criança que precisa tomar banho pela manhã ou quando há uma necessidade eventual;
- a depender da situação e clima, pode ser dado banho mais de uma vez ao dia;
- antes de começar a ação, o profissional deve estar com todos os objetos à mão;
- deve ser dada preferência ao sabonete líquido;
- uma das mãos precisa sempre segurar a criança;
- a temperatura da água do banho deve ser verificada com a face interna do antebraço, para evitar queimaduras nas crianças;
- não se recomenda o uso do talco, pois pode provocar alergias e sufocamento;
- é preciso cuidado com o uso da banheira, pois pode causar afogamento;
- a criança não pode ficar sozinha em momento algum;
- o local do banho de chuveiro deve ser protegido por material antiderrapante, sendo que o piso deve ser mantido limpo;
- o profissional deverá tirar anéis, pulseiras ou outros objetos que possam oferecer riscos.

2.7.4 Orientações gerais aos profissionais quanto às Práticas Sociais

- Separar os produtos de uso pessoal de cada criança, não os utilizando em outra;
- manter mamadeiras e chupetas devidamente separadas e identificadas, visto que são exclusivamente de uso individual, assim como os materiais de higiene bucal;
- observar que, durante a refeição, cada criança deve comer somente de seu prato, utilizando talheres e copos individuais;
- incentivar a higiene bucal, momento que deve fazer parte da rotina diária;
- atentar-se para que as escovas de dente sejam protegidas, impedindo

- o contato de uma com a outra, devendo ser guardadas separadamente;
- trocar as fraldas de acordo com a necessidade individual da criança;
 - manter controle rigoroso em relação aos seguintes aspectos: desratização, dedetização e limpeza de caixa d'água (anual e ou sempre que for necessário);
 - administrar medicamentos, somente por via oral, em casos excepcionais e específicos, com a devida prescrição médica atualizada e mediante termo de responsabilidade da família e ou responsável, sendo que os remédios devem ser acondicionados em sua embalagem original, guardados na sala da direção e retirados apenas para o uso e devolvidos imediatamente à direção;
 - armazenar todos os materiais que possam causar danos à saúde infantil (medicamentos, materiais de limpeza, lixo, objetos pontiagudos etc.) em local apropriado e fora de alcance;
 - organizar, com as famílias e ou responsáveis o processo de desmame e desfralde de bebês;
 - manter os objetos utilizados (brinquedos, almofadas, tapetes, lençóis, trocadores, banheiras etc.) em boas condições de higiene e de segurança;
 - organizar e manter as áreas interna e externa limpas e ventiladas, evitando acidentes e disseminação de doenças;
 - recolher os materiais que apresentem quebra ou desgaste para que não se tornem perigosos;
 - estimular as crianças a se arrumarem e se vestirem de acordo com o clima e a cuidarem dos objetos pessoais;
 - auxiliar e ensinar as crianças a usarem o sanitário;
 - instruir a criança a lavar as mãos após realizar uma atividade com tinta, areia, terra etc., antes e após as refeições, após o uso do sanitário;
 - acolher a criança em momentos de choro, apatia, raiva, birra ou ciúme, ajudando-a a procurar outras formas de lidar com seus sentimentos;
 - orientar de modo firme e carinhoso, em relação a comportamentos arriscados que devem ser evitados;
 - zelar pela segurança nos ambientes externos e internos e mostrar às crianças como isso é feito;
 - observar, identificar, registrar, comunicar à família e ou responsáveis e procurar ajuda em casos de alterações no estado de saúde (febre, acidentes, dor, mal-estar);

- informar as autoridades de saúde quando suspeitar que crianças ou profissionais da instituição educativa estejam com doenças infectocontagiosas e buscar orientações quanto às providências que devem ser tomadas no ambiente coletivo;
- relatar aos Conselhos Tutelares e às autoridades competentes suspeitas de casos de maus-tratos e ou abusos.

Ideias para guardar...

“Pessoas são pessoas através de outras pessoas.”
Ditado xhosa.

Nas interações com os outros e com o mundo, em um dado contexto sócio-histórico, a criança constrói sentidos, relações e a si própria, tornando-se cada vez mais humana.

2.8 Instituição Educacional e Família – experiências compartilhadas²¹

A escola não é o único lugar de aprendizagens para os bebês e as crianças pequenas. Também não é possível imputar apenas à escola todas as responsabilidades em relação aos pequenos. Somente pelo trabalho intersetorial – educação, saúde, cultura, esporte, assistência social, família, sociedade civil organizada – poderemos assegurar que os direitos das crianças sejam efetivados cotidianamente.

De todos os equipamentos do Estado, a escola é o que tem o contato mais contínuo e frequente com as situações de vida das crianças e de suas famílias. A interação família/instituição, portanto, tem como fio condutor a missão de garantir à criança seu desenvolvimento integral.



Figura 17: Centro de Educação Infantil 307 da Samambaia

Muitas pesquisas e a legislação vigente indicam e confirmam a necessidade de refletir e aperfeiçoar a interação família/instituição, porque:

- família e escola são agências socializadoras e protetoras, responsáveis pela educação, cuidados e proteção das crianças;
- a vigência de marcos legais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Estatuto da Criança e do Adolescente, exige que os direitos fundamentais das crianças sejam assumidos como responsabilidade de todos;
- há necessidade de estabelecer uma relação entre a escola e a família baseada no pertencimento, na ação mútua em prol da criança. As atividades compartilhadas, as parcerias e o diálogo constante da instituição com os profissionais, crianças e suas famílias materializam a gestão democrática;
- apoio e acompanhamento familiar impactam positivamente o desenvolvimento das crianças, conforme apontam diversos estudos.

21 - As ideias desta seção e os conceitos do interior do box foram extraídos do documento Interação escola-família: subsídios para práticas escolares, organizado por Jane Margareth Castro e Marilza Regattieri e publicado pelo MEC/UNESCO, 2009.

A proximidade entre instituição e família não pode ser esporádica, precisa ser sistemática e intencional, uma vez que efeitos são produzidos a partir desse vínculo. E quais os resultados que esperamos da interação sistemática e intencional entre família e instituição. Que:

- o projeto político-pedagógico e a gestão devem assimilar e disseminar as aprendizagens e os saberes que o contato entre essas instituições propicia;
- a participação das famílias na vida escolar das crianças e nas relações com os profissionais se torne mais ativa, tanto no exercício dos direitos quanto no cumprimento das responsabilidades;
- seja articulada uma rede de programas e de instituições para apoiar a criança em situação mais vulnerável.

Como fazer para que os laços sejam estreitados, para que a relação seja de confiança mútua, para que o núcleo das ações seja a criança? Para tanto, a escola precisa organizar-se no sentido de²²:

- ter uma postura acolhedora em relação às famílias de todas as crianças, sem discriminá-las por sua configuração: pais ou mães adolescentes, pais ou mães solteiros ou divorciados, casais homoafetivos, crianças abrigadas ou em tutelas, entre outras formas possíveis de arranjos familiares;
- considerar famílias e comunidade parceiros protagonistas da instituição;
- programar formas de conversar com as famílias, individualmente, ou em grupos, de modo a conhecer suas expectativas, preocupações, reivindicações e trocar informações sobre as crianças;
- apresentar e discutir o cotidiano e o projeto político-pedagógico da instituição de Educação Infantil por meio de fotos, de projeções de slides ou filmes de uma atividade, de exposições de produções infantis, de reuniões ou participação direta das famílias e ou responsáveis nas atividades da instituição;
- relatar às famílias algum episódio no qual a criança teve uma atuação espontânea, divertida, inteligente, habilidosa;
- convidar mães, pais e outros familiares para produzir algo ou realizar atividades e ou projetos com as crianças;

22 - As indicações que se seguem foram extraídas das Orientações Curriculares da Educação Infantil – Ceará (2011).

- envolvê-los em projetos, tais como narração e ou leitura de histórias para os filhos em casa, pesquisas, etc .

A instituição de Educação Infantil deve ser, enfim, um lugar de encontros dialógicos... Isso posto, escola e família, exercendo funções distintas e complementares, devem ter um objetivo comum: propiciar a formação de crianças capazes, competentes e ativas para enfrentar as complexidades da sociedade contemporânea.



Figura 18: Centro de Educação Infantil 02 de Sobradinho

Ideias para guardar...

Escola: Parte do sistema de ensino que é responsável primário pela educação escolar. De acordo com o artigo 29, da LDB 9394/96: A Educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Família: Utilizamos aqui o conceito amplo de família, no sentido de quem exerce as funções de cuidados básicos de higiene, saúde, alimentação, orientação e afeto, mesmo sem laços de consanguinidade em suas diversas e possíveis configurações.

2.9 Transições na Educação Infantil – passagens positivas

Transições caracterizam a Educação Infantil: transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição Creche / Pré-escola e transição Pré-escola / Ensino Fundamental.

A passagem do conhecido para o desconhecido pode desencadear sentimentos de ansiedade, expectativas positivas e negativas, tensões, estresses, medos, traumas e crises que, caso ocorram, incidem sobre o desenvolvimento biopsicológico da criança (FACCI, 2004).

Essas mudanças pelas quais a criança passa, inevitáveis e necessárias, podem ter um caráter de passagem ou de ruptura, a depender da forma como são conduzidas. Aos adultos cabe um olhar cuidadoso e uma postura afável sobre os processos vivenciados pela criança, criando estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição.

Durante a inserção inicial na escolarização formal, as instituições de Educação Infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas, ao mesmo tempo seguras para arriscar e vencer desafios. De acordo com o RCNEI (1998), quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais possibilitará a ampliação de conhecimento acerca de si, do outro e do meio em que vivem, facilitando assim sua inserção e gosto pela escola. Para tanto, deve haver um trabalho em conjunto entre a escola, família e comunidade.

Outra transição importante é aquela entre as etapas da Educação Básica. As DCNEIs recomendam, em relação ao Ensino Fundamental:

Art. 11. Na transição para o Ensino Fundamental, a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2009:05).

É perfeitamente possível uma passagem instigante e interessante entre as etapas da Educação Básica. Ao inserir-se no Ensino Fundamental, não é preciso que os pequenos se deparem com um hiato entre as experiências vivenciadas na Educação Infantil e as práticas educativas da nova etapa. É preciso estabelecer um diálogo entre os segmentos educativos, com ações que superem a tradicional dicotomia que tem contaminado essa passagem. Seguem algumas sugestões, entre outras que as instituições podem organizar:

- compreender a convergência necessária entre as etapas, tendo a educação como um direito público das crianças, compreendendo-as

como sujeitos de cultura, pessoas de pouca idade, cidadãos de direitos;

- sentar-se lado a lado profissionais das duas etapas para que, juntos, pensem, contem o que têm feito e o que ainda não conseguiram fazer;
- elaborar em conjunto práticas educativas de “brincar letrando” ou um “letrar brincando”, envolvendo os estudantes das duas etapas;
- ler, estudar e problematizar os Currículos da Educação Infantil e dos anos iniciais da Educação Infantil;
- visitar, conhecer e ter o primeiro contato com a escola ou classe de Ensino Fundamental que irá receber a criança da Educação Infantil no ano seguinte.

Outra questão que merece nota é afirmar que a Educação Infantil não tem como intuito primeiro preparar crianças para o Ensino Fundamental. É certo que, na condição de componentes da Educação Básica, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental devem ser articulados, visto que a infância se estende para além da Creche e da Pré-escola e que a escolarização formal começa cada dia mais cedo.

O encurtamento da Educação Infantil - que já vem acontecendo tanto pelo movimento de adiantar-se a alfabetização propriamente dita²³ quanto pela pretensão de alguns de a Pré-escola se assemelhe, ao máximo, ao Ensino Fundamental - não é recomendável nem desejável. De acordo com o MEC (2009)²⁴, a natureza, a identidade e os objetivos presumidos nos dispositivos legais educacionais não são de criar classes de alfabetização na Educação Infantil.

A primeira etapa da Educação Básica tem finalidades próprias que devem ser alcançadas na perspectiva do desenvolvimento infantil, ao se respeitar, cuidar e educar as crianças no tempo singular da Primeira Infância.

O gesto, a fala, o desenho, o faz de conta cada vez mais elaborados

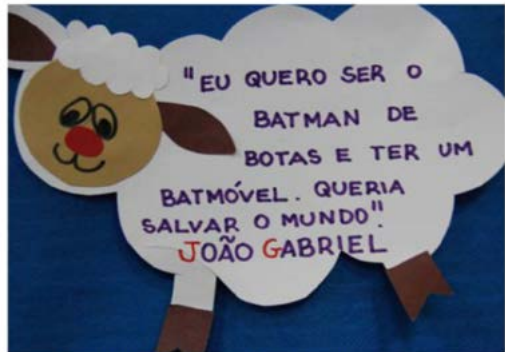


Figura 19: Jardim de Infância 305Sul do Plano Piloto

23 - As ideias desta seção e os conceitos do interior do box foram extraídos do documento Interação escola-família: subsídios para práticas escolares, organizado por Jane Margareth Castro e Marilza Regattieri e publicado pelo MEC/UNESCO, 2009.

24 - Ensino Fundamental de nove anos: Passo a passo do Processo de Implantação, 2ª edição. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf>

levam à linguagem escrita, posto que “desenho e faz de conta compõem uma linha única de desenvolvimento que leva às formas superiores de expressão representada pela linguagem escrita” (MELLO, 2010:s/p). Essas atividades são essenciais nas instituições de Educação Infantil e merecem tempo e especial zelo dos profissionais. Mas, atenção! São linguagens que têm valor em si e são preciosas para a formação infantil e não devem ser aplicadas para fazer da Educação Infantil o “período preparatório” para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Em suma, é prioridade das instituições de Educação Infantil e de Ensino Fundamental a inclusão, em seus currículos, de estratégias de transição entre essas duas etapas a fim de assegurar que “na educação infantil se produzam nas crianças o desejo de aprender, a confiança nas próprias possibilidades de se desenvolver de modo saudável, prazeroso, competente e que, no ensino fundamental, crianças e adultos (professores e gestores) leiam e escrevam” (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011:80), de modo que ambas as etapas oportunizem a aquisição e a construção de conhecimentos, bem como a criação e imaginação das crianças.

As crianças pequenas precisam ser atendidas e compreendidas em suas especificidades. Não há ganhos com a pressa e com certas antecipações instrucionais. Há perdas muitas vezes irrecuperáveis: perda do espaço/tempo infantil e das experiências próprias e necessárias para bebês e crianças pequenas.

Ideias para guardar...

A cada idade corresponde uma forma de vida que tem valor, equilíbrio, coerência que merece ser respeitada e levada a sério; a cada idade correspondem problemas e conflitos reais (...), pois o tempo todo ela (a criança) teve de enfrentar situações novas (...). Temos de incentivá-la a gostar da sua idade, a desfrutar do seu presente.

George Snyders

2.10 Gestão da instituição – entre sonhos e necessidades²⁵

O sentido etimológico de gestão carrega a ideia de gestar, gerir, gesto, gerar, gestação, gerenciar. Remete a dar a vida, alimentar, proteger, fazer crescer. Assim, “é nesse sentido em que a boa gestão de uma escola dá vida a algo novo e bom” (ALMEIDA, 2005:68).

Responsabilidade, tomada de decisões, coordenação de pessoas e projetos, planejamento, avaliação, administração de recursos, entre outras atribuições perfazem a gestão dos espaços e tempos da infância. Sem esquecermos o estímulo à alegria, amizade, solidariedade.

A instituição de Educação Infantil edifica-se como um espaço/tempo especial e específico. É uma espécie de “lugar” de transição, “área intermediária entre a casa e o mundo externo²⁶”; tanto a escola quanto a família são ambientes onde acontecem o processo de socialização infantil.

Bondioli (2004), ao abordar a questão do tempo, avalia que este é um “instrumento potencial de gestão educativa”. A sucessão, o ritmo e a distribuição do tempo, rotineiro ou imprevisível, agitado ou tranquilo, sua dimensão coletiva e as negociações individuais contribuem para o clima social da instituição, influenciam comportamentos e veiculam aprendizagens. As aprendizagens que promovem o desenvolvimento da criança são a grande referência na organização do tempo e do espaço da instituição e, por consequência, de sua gestão.

De acordo com as DCNEIs, o reconhecimento da constituição plural das crianças e das infâncias – no que concerne à identidade cultural e regional e à filiação socioeconômica, étnico-racial, de gênero, linguística e religiosa – é imprescindível para uma Educação Infantil alicerçada nos direitos infantis.

No artigo oitavo, inciso IV, as mesmas Diretrizes preconizam o que a equipe gestora da instituição de Educação Infantil deve fomentar: “O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos

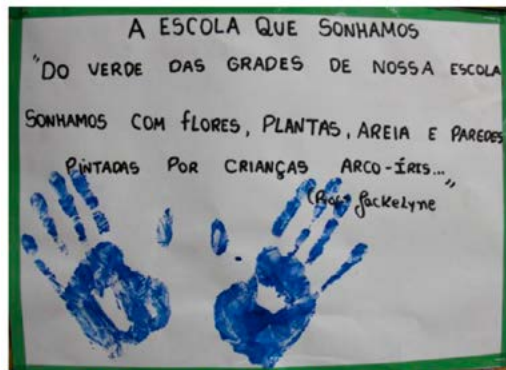


Figura 20: Escola Classe 52 de Ceilândia

25 - Denominação do Seminário Educacione e participação: trasogni e bisogni, realizado em Turim, Itália. Tradução livre de Cinthia Magda Fernandes Ariosi (2010).

26 - Expressão de Nigito (2004).

saberes da comunidade”.

Gerir uma instituição de Educação Infantil pressupõe promover a participação coletiva dos profissionais da instituição, famílias, comunidade e crianças em um lócus da infância.

Deste modo, a gestão democrática configura-se como a chave que abre as portas para a comunidade e permite, incentiva e se enriquece com sua entrada.

Posto isso, podemos atribuir três funções indissociáveis para essas instituições:

Primeiramente uma função social, que consiste em acolher, para educar e cuidar, crianças entre 0 e 5 anos e 11 meses, compartilhando com as famílias o processo de formação e constituição da criança pequena em sua integralidade. Em segundo lugar, a função política de contribuir para que meninos e meninas usufruam de seus direitos sociais e políticos e exerçam seu direito de participação, tendo em vista sua formação na cidadania. Por fim, a função pedagógica de ser um lugar privilegiado de convivência e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas entre crianças e adultos. A articulação entre essas três funções promove a garantia de bem-estar às crianças, aos profissionais e às famílias (BARBOSA, 2009:09)

Para assegurar essas três funções, é fundamental que os ambientes, tempos e materiais, necessários para o desenvolvimento do planejamento que possibilita as aprendizagens infantis, sejam matéria de preocupação e ação dos gestores.

A gestão alcança êxito na busca para prover os meios e as condições para que o projeto político-pedagógico se realize. A instituição de Educação Infantil é um estabelecimento educacional que tem como foco a criança e deve adotar uma pedagogia voltada para a infância.

Os seres humanos são sujeitos de interações. Assim, a socialização e as aprendizagens exigem relações dialógicas desde a mais tenra idade, na perspectiva de uma sociedade cada vez mais democrática, justa e solidária. Neste cenário, cresce, então, de importância o papel dos gestores.

Ideias para guardar...

A gestão da instituição de Educação Infantil materializa-se no entreato dos sonhos e necessidades que têm a criança como centro de seu planejamento e atividade.

2.11 Avaliar – processo sensível, sistemático e cuidadoso

Avaliar para incluir, incluir para aprender e aprender para crescer (LIMA, 2011). Neste sentido, a avaliação torna-se uma categoria central para a organização do trabalho pedagógico. Entendemos que a função formativa é a que melhor se adapta ao processo democrático de ensinar e aprender. Isso porque nossa crença ratifica o compromisso de uma avaliação comprometida com as aprendizagens de todas as crianças.

A avaliação deve ser formativa, assim como a aprendizagem deve ser significativa. Os procedimentos e instrumentos, isoladamente, não definem a função formativa. Para Hadji (2001), o que demarca uma avaliação formativa é a intenção de avaliar a fim de garantir que o estudante continue no processo, aprendendo.

A avaliação na Educação Infantil busca responder se e quando os objetivos, diretrizes e qualidade se têm efetivado a contento. Tenciona, portanto, cotejar a educação ofertada e os parâmetros indicadores de qualidade. A qualidade, embora seja um termo polissêmico, pode encontrar amparo se for negociada entre os envolvidos (BONDIOLI, 2004).

Nessa linha, compreendemos que a coerência entre o projeto político-pedagógico da instituição educacional, o currículo praticado e a observância aos espaços promotores da qualidade tornarão possíveis uma avaliação que seja qualitativa e, sobretudo, reveladora do processo e do alcance da função social da escola.

Entendemos que a coordenação pedagógica e, sobretudo, o conselho de classe são, por excelência, espaços privilegiados para pensar, planejar, avaliar, avaliar-se e promover o encontro dos processos de ensinar e aprender com o alcance da desejada qualidade.

A família e a instituição educacional envolvidas nesse processo podem encontrar-se amistosamente nos espaços do conselho de classe e nas reuniões com os responsáveis a fim de assegurar com lisura, transparência e ética a realização da avaliação. Esses espaços podem ser momentos de estímulo para crianças, famílias e profissionais.

A finalidade básica da avaliação é servir para tomar decisões educativas, para observar a evolução e o progresso da criança e para planejar se é preciso intervir ou modificar determinadas situações, relações ou atividades na aula. A avaliação que caminha nesse sentido poderá produzir informações para aqueles que, ao avaliar, também aprendem. Para Villas Boas (2008), a avaliação é formativa e também informativa, porque retroalimenta o processo de ensino e de aprendizagem.

Nesta etapa da Educação Básica, a avaliação deve ser constituída como um constante questionamento e reflexão sobre a prática, buscando efetivá-la como um processo que vise acompanhar e valorizar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças. A avaliação, fundamentalmente, é feita pelo docente, mas também pelos outros profissionais e adultos que interagem com as crianças e pelas próprias crianças.

Essa avaliação é responsabilidade de toda a comunidade escolar. O art. 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), na Seção II, Da Educação Infantil, preconiza: “a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

Assim sendo, a avaliação das crianças tem como referência os objetivos do projeto político-pedagógico da instituição e não deve assumir finalidades seletivas e classificatórias, muito menos uma prática para avanços de estudos.

As DCNEIs explicitam que as creches e pré-escolas devem elaborar e aplicar formas de avaliação que apreciem o acompanhamento da organização do trabalho pedagógico e o desenvolvimento da criança, garantindo:

- I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- II - a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- III - 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);
- IV - 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;
- V - a não retenção das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2009: 05)

Assim, na Educação Infantil a avaliação se dá principalmente pela observação sistemática, registro em caderno de campo, fichas, questionários, relatórios e reflexão, portfólios (exposição das produções das crianças), autoavaliação para as crianças maiores (importantíssima para a tomada de consciência da criança de seu momento de aprendizagens e desenvolvimento), entre outros:

Nesse sentido, as observações e registros devem ser contextualizados, isto é, tomando as crianças concretas, em suas histórias de vida, seus ambientes sociais e culturais e co-construtoras de um processo dinâmico e complexo de desenvolvimento pessoal e social. Variados devem ser os registros, tais como a escrita, a gravação de falas, diálogos, fotografias, vídeos, os trabalhos das crianças etc. As professoras anotam, por exemplo, o que observam, as impressões e ideias que têm sobre acontecimentos; descrevem o envolvimento das crianças nas atividades, as iniciativas, as interações entre as crianças etc. E usam esses registros para refletir e tirar conclusões visando aperfeiçoar a prática pedagógica (BRASIL, 2012:14).

Importante ressaltar que as crianças devem participar da avaliação das atividades e de seu registro. Pode ser registrado o que é feito pelos professores e pelas crianças. O objetivo da avaliação é qualificar a mediação docente (e dos outros profissionais) para que as aprendizagens infantis sejam cada vez mais efetivas e amplas. E, por consequência, o desenvolvimento dos pequenos seja real.



Figura 21: Plenarinha (realizada em outubro de 2013)

Entendemos que estimular a utilização da autoavaliação, que difere da autonotação, poderá desenvolver elementos fortalecedores da metá-avaliação e da metacognição (VILLAS BOAS, 2008). As crianças, conhecedoras dos critérios e ou objetivos que se esperam ou desejam que elas alcancem, podem ser ativas no

processo de qualificação das aprendizagens. A autoavaliação poderá partir de elementos atitudinais e ou comportamentais e avançar para aqueles que se referem às distintas potencialidades humanas.

Entendemos que (des)silenciar as crianças (dando-lhes vez e voz) poderá torná-las cidadãos responsáveis por meio da autorregulação e do automonitoramento das próprias aprendizagens. Diante dessa perspectiva, entendemos que o uso ético e encorajador dos dados emanados pela autoavaliação podem garantir estreitamento e fortalecimento dos vínculos entre crianças e adultos (LIMA, 2011).

Os registros avaliativos devem expressar de maneira ética os achados revelados por meio da avaliação formal sem, contudo, ignorar os elementos informais, desde que estes sejam utilizados em favor das crianças e das aprendizagens.

A avaliação informal (FREITAS et al, 2009) é categoria determinante do processo, revela os juízos de valor que emitimos sobre os estudantes e sobre os quais não possuem controle algum. Sendo assim, entendemos que os registros avaliativos devem contemplar a utilização da avaliação formal com a informal, desde que observem o princípio do acompanhamento e do encorajamento, em detrimento de quaisquer classificações e ou exclusões.

A avaliação, que se diz formativa, será sempre da observação do desempenho e do crescimento da criança em relação a ela mesma e jamais da comparação dela com seus pares. Ao avaliar, visamos captar as expressões, a construção do pensamento e do conhecimento, o desenvolvimento da criança bem como suas necessidades e interesses, guias primordiais do planejamento e das práticas pedagógicas.

Importante notar: as crianças com necessidades educacionais especiais têm direito à adequação curricular, procedimento que permite flexibilizar os critérios avaliativos, tornando-os coerentes com seu ritmo e condições de aprendizagem.

Neste quesito, outro elemento se faz fundante e estruturante dessa prática avaliativa, qual seja: compreender as lógicas e construções realizadas pelas crianças, deixando-as revelar suas impressões e percepções sobre o mundo. A centralidade autoritária na lógica do docente pode obscurecer a riqueza do processo que está presente na lógica do discente. O avaliador que precisamos ser revela-se na atitude científica da escuta, do olhar e de observação constantes.

O olhar sensível, a observação, os registros sistemáticos e o cuidado na escolha das intervenções pedagógicas que produzem aprendizagens são fundamentos para uma avaliação formativa:

A ação de olhar e escutar é um sair de si para ver o outro e a realidade segundo seus próprios pontos de vista, segundo sua história. Neste sentido a ação de olhar é um ato de estudar a si próprio, a realidade, o grupo à luz da teoria que nos inspira. Este aprendizado de olhar estudioso, curioso, questionador envolve ações do pensar: o classificar, o selecionar, o ordenar, o comparar, o resumir, para assim poder interpretar os significados lidos. Neste sentido o olhar e a escuta envolvem uma ação altamente movimentada, reflexiva, estudiosa (FREIRE,1996: s/p).

Assim, a avaliação servirá para conhecer as crianças, para que elas se conheçam e também, para compreendermos o mundo infantil e as interações com a realidade.

Ideias para guardar...

A documentação das observações e outros dados sobre a aprendizagem da criança devem acompanhá-la ao longo da Educação Infantil. E, posteriormente, serem entregues, lidos e analisados por ocasião de seu acesso ao Ensino Fundamental. O procedimento ajuda a garantir a atenção continuada ao processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, assegurando uma transição mais tranquila.

2.12 Educação Infantil – 1º Ciclo para as Aprendizagens

A escola, em decorrência de sua função socializadora e como locus privilegiado de sistematização dos conhecimentos historicamente acumulados, organiza seu tempo em sequências recorrentes que lhe são próprias e as transforma em unidades de referência (FERNANDES, 2003).

As séries escolares, bem como os ciclos, são exemplos de sequências recorrentes que servem como unidades de referência para o cotidiano e para a comunidade escolar. As séries e ciclos adquirem o status de significar o tempo escolar. Dessa forma, pensando em caracterizar séries e ciclos, podemos dizer que uma série se constitui numa unidade de tempo de um ano letivo; ciclo de aprendizagem é uma unidade de tempo formada por dois ou mais anos letivos e ciclo de formação é a unidade de tempo formada pelas etapas de desenvolvimento na qual o ser humano está inserido, ou seja, infância, pré-adolescência e adolescência (FERNANDES, 2003).

A lógica temporal escolar foi sendo socialmente construída para chegarmos à seriação, ao ano letivo, ao semestre, ao bimestre, à hora-aula. Para Fernandes (2003), o rompimento com a estrutura seriada ou a busca de alternativas exigem, em primeira instância, uma rescisão com uma disposição interna e com a segurança que o modelo tradicional de escola produz.

Os princípios orientadores de um currículo que se quer integrado - unicidade teoria-prática, interdisciplinaridade, contextualização, flexibilização - apresentam grandes possibilidades de serem incorporados ao dia a dia das instituições de Educação Infantil. Por sua vez, o currículo integrado favorece uma organização temporal que respeite o ciclo de aprendizagens das crianças pequenas. É possível apontarmos nessa direção em função de certas características próprias dessa etapa, tais como:

- uma avaliação que não lança mão de provas, testes, medidas, retenção ou promoção e que busca a autonomia e a emancipação das crianças;
- a aceção do currículo como um conjunto de práticas, em que as experiências e os saberes das crianças se conjugam com os conhecimentos historicamente produzidos: culturais, artísticos, científicos, tecnológicos e ambientais;
- uma visão articulada dos conhecimentos, das linguagens, dos conteúdos;
- a adoção de metodologias dinâmicas, interativas, participativas;
- a abordagem de uma mesma temática por diferentes conhecimentos, linguagens ou conteúdos a partir da compreensão das conexões entre estes;
- a contextualização que dá sentido aos procedimentos didático-

pedagógicos (ensinar, aprender, pesquisar e avaliar);

- a admissão da flexibilidade para minimizar a rigidez da tradicional grade curricular a partir de práticas inovadoras dos profissionais e da constante avaliação do projeto político-pedagógico da escola;
- o respeito à infância como elemento fundamental na organização do trabalho pedagógico;
- a proximidade com as famílias e a comunidade.

A possibilidade de se (re) organizar em ciclos, de adotar o currículo integrado e de assumir modificações faz a instituição educacional mover-se, deslocar-se, repensar-se porque uma escola que se depara com a mudança é o momento de sair da zona de conforto, vivenciada ao longo dos anos, e iniciar novo momento de inquietação, de questionamentos no que diz respeito à avaliação, à didática aplicada, ao processo de apropriação do conhecimento.

A reorganização dos tempos e dos espaços exige mobilização de todo o corpo docente no sentido de encontrar soluções, discutir estratégias e tomar decisões quanto ao que ensinar, o porquê ensinar, como ensinar e como avaliar. A responsabilidade da construção desse projeto de escola cabe a todos os docentes e a cada um em particular, uma vez que todas as decisões são o resultado das discussões de todos os envolvidos no processo. Mais que uma escola organizada em ciclos, esta é uma escola que se reinventa, buscando mudar, inovar, no sentido de garantir o sucesso educacional em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Embora os benefícios da organização em Ciclos de Aprendizagens sejam reconhecidos, é necessário considerar que a enturmação atual da Educação Infantil – Berçário I e II, Maternal I e II, 1º e 2º Períodos – baseia-se na seriação.

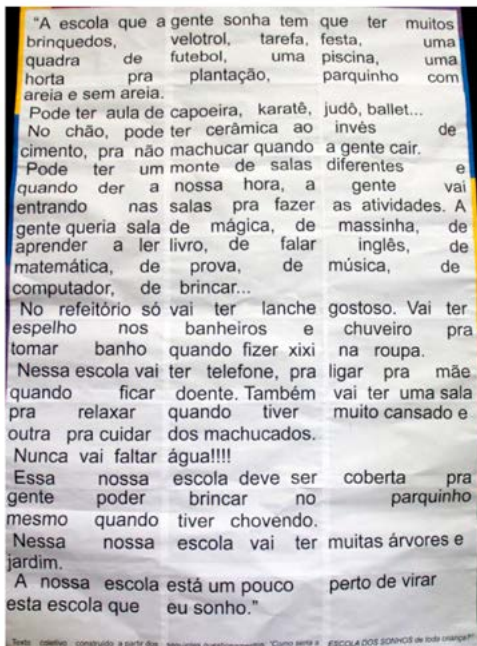


Figura 22: Centro de Educação Infantil 01 da Estrutural

Isso posto, este Currículo - já vislumbrando um horizonte em que o sistema e suas instituições reflitam sobre novas possibilidades para a enturmação dos bebês e crianças pequenas - propõe uma organização curricular a partir de faixas etárias ampliadas²⁷, sendo:

• **Creche:**

0 a 2 anos: que corresponde na organização atual ao Berçário I, Berçário II e Maternal I.

03 anos: que corresponde na organização atual ao Maternal II.

• **Pré-escola:**

4 a 5 anos: que corresponde na organização atual ao 1º e 2º Períodos.

A organização escolar em ciclos não tem uma só definição ou um único modo de implantação. Contudo, sempre o que move essa proposição é a busca da garantia do direito à educação para as aprendizagens.

No volume 1 do Referencial Curricular para a Educação Infantil, são apresentados os objetivos gerais da Educação Infantil - Primeiro Ciclo de Aprendizagens:

- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente e confiante em suas capacidades;
- desenvolver a imaginação, a curiosidade e as variadas formas de expressão;
- descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- estabelecer vínculos afetivos e de troca entre adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradualmente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo a articular seus interesses e pontos de vista, interagindo com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- observar e explorar a natureza e os ambientes com atitude de curiosidade, percebendo-se como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente, valorizando atitudes que contribuem para sua preservação;
- expressar emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;

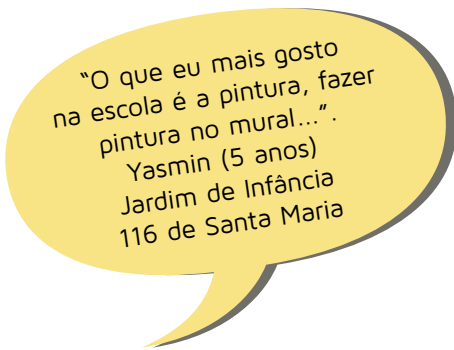
27 - A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso IV, estabelece que a Educação Infantil é ofertada em creche e pré-escola para crianças de zero a cinco anos de idade. Esse recorte temporal se reflete no ingresso das crianças na etapa. Dessa forma, é provável que crianças do 2º período completem seis anos ao longo do ano, o que justifica a indicação etária de quatro a seis anos para a pré-escola.

- utilizar as diferentes linguagens (corporal, artística, oral/escrita, digital, matemática) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias e avançar em seu processo de construção de significados, enriquecendo sua capacidade expressiva;
- conhecer, respeitar e participar de manifestações culturais, valorizando a diversidade, ampliando, assim, os conhecimentos sobre a natureza e a cultura;
- compreender a função social da leitura e da escrita;
- construir noções matemáticas por meio da resolução de situações-problema e da participação em atividades que requeiram tais conhecimentos;
- brincar diariamente, individual e ou coletivamente, de forma dirigida e ou livremente, para expressar e elaborar emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- desenvolver o pensamento crítico e reflexivo acerca do contexto histórico-social;
- conhecer, respeitar e valorizar a diversidade étnico-racial, etária, de gênero, cultural, religiosa, a biodiversidade, as deficiências, entre outras;
- interagir com diferentes recursos tecnológicos, de modo a desenvolver sua autonomia e o pensamento crítico.

Para que os objetivos gerais sejam alcançados, faz-se necessário ter objetivos específicos, devidamente desdobrados em atenção às especificidades da Creche e da Pré-escola:

Objetivos específicos da Creche – 0 a 03 anos

- Utilizar diferentes linguagens para comunicar desejos, interesses e opiniões;
- demonstrar gradativamente organização e independência na execução das atividades da vida diária (mamar, comer, brincar, realizar higiene pessoal, locomover-se, organizar brinquedos e livros, arrumar objetos pessoais e outros);



“O que eu mais gosto na escola é a pintura, fazer pintura no mural...”
Yasmin (5 anos)
Jardim de Infância
116 de Santa Maria

- adquirir gradativamente o domínio sobre si (autocontrole) e sobre seus corpos, discriminando suas partes;
- perceber que suas ações causam reações;
- brincar só e em grupos, de forma livre ou dirigida;
- vivenciar papéis sociais por meio de brincadeiras e jogos;
- desenvolver atitudes de respeito e cuidado de si mesmo, do outro e do meio ambiente;
- manipular, explorar e conhecer diferentes tipos de texto;
- testemunhar a escrita como prática social;
- exercitar movimentos motores com lápis, giz, carvão, bastão, entre outros materiais riscantes;
- participar de atividades que envolvam noções matemáticas, tais como a manipulação de diversas quantidades de objetos e materiais, brincadeiras de contagem etc.;
- manusear objetos planos e tridimensionais, objetos com pesos, comprimentos, dimensões e de tamanhos diversos;
- ouvir e apreciar histórias, vídeos, etc.;
- participar de atividades artísticas e culturais: músicas, danças, desenhos, pinturas, modelagens etc.;
- desenhar de forma livre ou dirigida, com diversos materiais e suportes, objetos, pessoas, situações do cotidiano e outras;
- manipular, ainda que de modo elementar, os recursos tecnológicos e midiáticos;
- explorar o espaço com mais domínio por meio de movimentos, como pegar, levar à boca, rolar, sentar, engatinhar, andar, correr, saltar, subir e descer, chutar, empilhar, encaixar, lançar etc.;
- participar de atividades com regras por meio de atividades lúdicas.

Objetivos Específicos da Pré-escola - 04 a 06 anos

Retomar os objetivos da creche e avançar para:

- estabelecer relações comparativas (mais que, menos que, tanto quanto, igual, diferente, maior que, menor que, etc.);
- desenvolver atitudes de preservação e cuidado com o meio ambiente, com o outro, com os animais, com a vida;
- manipular, explorar e conhecer diferentes portadores de texto;
- participar ativamente de práticas de letramento;
- desenhar de forma livre ou dirigida, com diversos materiais e suportes, situações do cotidiano que representam sua leitura de mundo;

- exercitar e estimular a leitura e a escrita espontâneas;
- participar de atividades que envolvam noções matemáticas, tais como a manipulação de diversas quantidades de objetos e materiais, brincadeiras de contagem, realização de estimativas, comparações, notações numéricas em diferentes contextos, etc.;
- trabalhar com símbolos e signos;
- contar, recontar, criar, encenar histórias, récitas, roteiros etc.;
- apreciar, produzir e refletir sobre histórias, músicas, encenações, pinturas, danças, etc.;
- estabelecer relações lógicas cada vez mais complexas;
- organizar-se e trabalhar de forma colaborativa em grupos;
- observar, realizar e registrar experimentos científicos;
- desenvolver a coordenação motora global por meio de jogos, danças, ginásticas (atividades exploratórias de espaços estruturados com diferentes implementos – cordas, arcos, bastões, cones, brinquedos etc.) e brincadeiras;
- manifestar-se através do jogo simbólico (situações-problema cotidianas) e outros;
- participar de momentos organizados com o propósito de explorar as manifestações culturais e as atividades previstas no calendário escolar.

Ideias para guardar...

Nascer é penetrar nessa condição humana

Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana.

Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens.

Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive, social) e onde será necessário exercer uma atividade.

Por isso mesmo, nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender.

Aprender para construir-se em um triplo processo de 'hominização' (tornar-se homem), de singularidade (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela).

Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo e para participar da construção de um mundo preexistente.

Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte.

Nascer, aprender é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. Esse sistema que se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado de educação.

(Bernard Charlot)

3. O MUNDO INFANTIL IMERSO EM LINGUAGENS

Desde o final dos anos 1990, grande parte dos currículos da Educação Infantil vinha adotando a estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Nesta, dois são os Âmbitos de Experiência: Formação Pessoal e Social, tendo como eixo Identidade e Autonomia; Conhecimento de Mundo, tendo como eixos Movimento, Música e Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, e Matemática. Movidos pela necessidade de refletir sobre o currículo, propomos uma nova forma de pensá-lo:

O ser humano é movido pela necessidade. Essa necessidade cria motivos (desejos e interesses) que movem a ação humana. Ao mesmo tempo, a atividade humana é sempre uma atividade dirigida a um fim. O fim, sob a forma de resultado, se apresenta ao sujeito, mesmo antes do início da ação, sob a forma de idéia que dirige sua ação (LEONTIEV, 1978a; LEONTIEV, 1978b apud MELLO, 2010:341).

Neste Currículo, elegemos a abordagem por linguagens. É uma tentativa de não fragmentar os conhecimentos e de considerar a multidimensionalidade das crianças, ainda que seja necessário indicar parâmetros para o trabalho educativo a ser desenvolvido. Espera-se que as linguagens aqui destacadas subsidiem o planejamento dos objetivos, das condições e das aprendizagens que devem ser trabalhadas.

Realizando atividades, investigando temas geradores, desenvolvendo projetos de trabalho, vivenciando experiências nos âmbitos de formação pessoal e social e conhecimento de mundo, adotando as múltiplas linguagens, a criança tem o direito a aprender. Então, por que a organização curricular por linguagens?

Um novo olhar em relação à criança exige considerar que as aprendizagens são propiciadas por uma multiplicidade de linguagens. As palavras, gestos, afetividade, desenho, olhares, enfim tudo que compõe o espaço educativo funciona como referência de constância e continuidade para a criança, tornando a instituição educativa confortável e abrindo caminhos para a descoberta e as manifestações infantis (ALEXANDROFF, 2010).

A Educação Infantil tem como atribuição instigar a criança a conhecer o mundo, valorizando o conhecimento de cada uma ao organizar suas ideias para conviver em sociedade. Como ela se expressará ou expressará esse conhecimento? Para que isso ocorra, "(...) é preciso estimular as várias formas do dizer, as várias linguagens de expressão e registro que preparam

a escrita sem, no entanto, considerá-la como a única forma importante de linguagem” (MELLO, 2010:s/p).

Os pequenos vão apropriando-se da cultura que a humanidade cria ao longo da história. Entretanto, o que é a cultura humana? O conjunto de objetos, instrumentos, ciência, valores, hábitos e costumes, lógica, linguagens (MELLO, 2010) que nos tornam humanos.



Figura 23: Centro de Educação Infantil 304 do Recanto das Emas

E as linguagens? São as variadas formas de dizer-se, de exprimir-se, de registrar, de divulgar, de significar o mundo, apreendidas e aprendidas, porque ganham sentido para as crianças quando há envolvimento afetivo e cognitivo. Por meio das linguagens, as crianças leem e

absorvem o mundo a seu redor. As diversas linguagens são ferramentas para a compreensão do mundo e produção de novos significados.

O termo linguagens já vem sendo utilizado entre os que estudam, dirigem, atuam, participam da Educação Infantil. Entretanto, há diferentes concepções – ou apropriações – do conceito de linguagem e suas articulações com a ação pedagógica na Educação Infantil. Para Junqueira Filho (2012: 2)²⁸, essas diferenças entre as possíveis abordagens sobre linguagem e seus desdobramentos impactam a organização do trabalho e também o entendimento da função social da educação infantil: concepções de criança e infância, concepção de conteúdo, planejamento e papel do profissional. Por isto, o autor instiga:

Espero que o profissional da educação infantil, principalmente o que atua cotidianamente na creche e pré-escola, sinta-se desafiado e estimulado a participar deste debate sobre as diferentes concepções de linguagem, questionando-se, questionando cada uma delas, tomando partido, trazendo também ele contribuições a este debate, que continua, em eventos como este, e nos embates da prática, junto às equipes de trabalho, às crianças e seus familiares, qualificando a profissionalização e o atendimento nessa etapa da educação escolar das crianças (JUNQUEIRA FILHO, 2012: 11).

28 - O pesquisador Gabriel de Andrade Junqueira Filho é autor do livro *Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos de educação infantil* (2005). O livro aborda a seleção e articulação dos conteúdos na Educação Infantil, ressignificando conceitos como os de linguagem e conteúdo.

O sistema de educação pública do Distrito Federal também assume esse desafio. A intenção é ressignificar e expandir a concepção de linguagem trabalhada até então, restrita à oralidade e escrita. A concepção aqui defendida vai para além dessa perspectiva. Para Barbosa (2009), trata-se de um conceito amplo, que considera as linguagens expressivas. Expressivas porque são parte do que a cultura produz, e produziu, para construir, expressar e comunicar significados e sentidos. Já é ponto pacífico que os seres humanos se comunicam por várias linguagens, além da oral. A tonicidade corporal, gestos, escrita, desenhos, entre muitas, são outras formas de expressão e comunicação com o outro e aí inclui-se também o choro. O primeiro choro anuncia o nascimento e a descoberta da respiração e depois serve para chamar atenção para uma possível fome, dor, desconforto, frio ou emoção que a criança sente. O choro e as outras linguagens são o corpo em ação: "As linguagens ocorrem no encontro de um corpo que simultaneamente age, observa, interpreta e pensa num mundo imerso em linguagens, com pessoas que vivem em linguagens, em um mundo social organizado e significado por elas" (BARBOSA, 2009:56).

Ao longo da história, diferentes vertentes teóricas e seus estudiosos - Fröebel, Wallon, Bruner, Montessori, Freinet, Piaget, Vygotsky, entre outros - têm subsidiado o repensar das vivências da e na infância. Insistem na importância de contemplar as múltiplas linguagens, ainda que essa expressão não esteja literalmente registrada em seus estudos e proposições. Contudo, todos recomendam que haja espaço e tempo para interações socioculturais, brincadeiras, atividades lúdicas expressivas, artísticas, jogos e música, entre outras.

Em boa parte das instituições de Educação Infantil, essas maneiras de comunicação com o mundo estão em segundo plano, principalmente frente às linguagens oral e escrita. As particularidades de cada linguagem não avalizam sua hierarquização, pois são todas igualmente fundamentais pelo que representam:

Conicionados a pensar nas linguagens sempre relacionadas à fala deixa-se de pensar nelas associadas ao movimento, ao desenho, à dramatização, à brincadeira, à fotografia, à música, à dança, ao gesto, ao choro. Contudo, muitos ficam surpresos com a riqueza das manifestações expressivas, chegam a espantar-se quando vêem as crianças que se maravilham e descobrem coisas do cotidiano, tais como entreter-se com seus traçados na dinâmica tão rápida do dia-a-dia, envolvendo-se com seus corpos que giram e criam coreografias ao tocar de uma música ou mesmo nos sons produzidos pelos

talheres no momento das refeições. Basta estar disposto a olhar e estar atento a esse universo rico de propósitos que reclama ser compreendido (GOBBI, 2010: s/p).

As múltiplas linguagens revestem-se de um colorido próprio, especial, singular porque traduzem as características peculiares da infância: imaginação, ludicidade, simbolismo, representação (VITÓRIA, 2004). No caso da infância, as múltiplas linguagens revestem-se de um colorido próprio, especial, singular.

Esse “acervo de manifestações”²⁹ de que se valem as crianças para se comunicarem, relacionarem-se com os outros e com o mundo é permeado pelas características de gênero, classe social, etnia, faixa etária e do ambiente ao qual as crianças pertencem.

Observar, mediar situações, estar junto delas, abertos ao diálogo e à escuta, incentivar a exploração de variadas formas de expressão, compreender sua “capacidade de dizer sem falar”, decifrar choros e birras, eis algumas de nossas atribuições diante do exposto. Até porque “desde que nascem, as crianças estão



Figura 24: Plenarinha (realizada em outubro de 2013)

mergulhadas em contextos sociais diversos que lhes apresentam aromas, sons, cores, formas, texturas, gestos, choros e variadas manifestações culturais e expressivas que, em profusão, anunciam o mundo” (GOBBI, 2010).

As diversas linguagens não são ilhas entre si, conectam-se e complementam-se. Uma única atividade pode abrigar várias linguagens, ainda que o planejamento eleja como foco pedagógico apenas uma. O modo de organização das atividades pode colaborar para que a criança experimente diferentes linguagens, preferencialmente de maneira articulada, como também viva situações de aprendizagens coletivas e ou individuais, onde a emergência dos conflitos e dos consensos coexiste como parte dos processos.

Nossa proposta estrutura-se didaticamente, a partir das práticas sociais e linguagens que representam, mas não esgotam as múltiplas práticas e linguagens da criança, quais sejam: Cuidado Consigo e com o Outro, Interações com a Natureza e com a Sociedade, Linguagem Artística,

29 - Expressão de Maria Inês Corte Vitória.

Linguagem Corporal, Linguagem Matemática, Linguagem Oral e Escrita e Linguagem Digital.

A tarefa que nos é apresentada é a de refletir e responder a algumas indagações, entre outras, que podem emergir, próprias do diálogo que vamos manter durante a aplicação do Currículo:

- Como implementar uma visão ampliada e articulada das Linguagens, das Interações com a Natureza e a Sociedade e do Cuidado Consigo e com o Outro? Podem ser as duas últimas também consideradas linguagens?
- Como desenvolver situações de aprendizagem e experiências de exploração desejáveis?
- Como avaliá-las e registrá-las?
- Como trabalhar na perspectiva de contemplar as múltiplas linguagens?
- Como planejar, considerando e adequando as situações didáticas: atividades permanentes, sequência de atividades, atividades ocasionais e projetos didáticos?
- Como distribuir os horários das atividades didáticas e as de cuidado, levando em conta a dimensão coletiva e individual?
- Como desenvolver as múltiplas linguagens, respeitando o desenvolvimento de cada criança?
- Como selecionar e trabalhar as aprendizagens com os bebês?
- Quais são as atividades e ações vinculadas às linguagens que propiciam aprofundamento de cada uma e articulação entre si?
- Como incluir verdadeiramente as crianças com deficiências, transtornos e altas habilidades/superdotação, dadas suas condições específicas de aprendizagem?

O que se quer é que tal organização curricular por linguagens contribua decisivamente para um desenvolvimento coletivo e abrangente das crianças. Ou seja, mais do que as capacidades de se expressar de variadas formas, pretende-se que o trabalho com linguagens habilite os pequenos para ler e agir no mundo, "(...) o que implica identificar fenômenos, estabelecer relações, elaborar inferências a partir do que se vive e se observa, sistematizar informações, enfim, produzir conhecimento" (VITÓRIA, 2004:09)

Portanto, é objetivo da Educação Infantil que, ao final da etapa, as crianças tenham os instrumentos de comunicação, expressão e representação necessários para poderem compreender, criar e atuar no mundo que as envolve.

Talvez seja melhor dizer: o mundo é o grande conteúdo da Educação Infantil!

Algumas ideias para guardar...

Ao contrário, as cem existem

A criança
É feita de cem.
A criança tem
Cem mãos
Cem pensamentos
Cem modos de pensar
De jogar e de falar.
Cem sempre cem
Modos de escutar
As maravilhas de amar.
Cem alegrias
Para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar.
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem, cem, cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir o mundo que já existe
e, de cem,
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
Dizem-lhe:
que as cem não existem
A criança diz: ao contrário, as cem existem.
(Loris Malaguzzi)

3.1 Organização Curricular

A organização curricular pretende integrar as aprendizagens que vão sendo incorporadas pelas crianças tanto dentro quanto fora da instituição educacional, pressupondo que terão a oportunidade de percorrer “um longo processo de escolarização”. Assim, concebemos a organização proposta como:

(...) construção, articulação e produção de aprendizagens que acontecem no encontro entre os sujeitos e a cultura. Um currículo emerge da vida, dos encontros entre as crianças, seus colegas e os adultos e nos percursos no mundo. Os “conteúdos” a serem apropriados pelas crianças cumprem o papel de articular a dinâmica das relações e das significações que daí emergem enquanto respostas complexas às perguntas significativas e não mais fragmentos de conhecimentos específicos (BARBOSA, 2009:50).

A Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases (1996) e as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (1999) guiam a elaboração dessa organização, buscando estabelecer as relações entre o universal, aquilo que deve pautar a educação de todos, e o singular, ou seja, o contexto distrital e ou da instituição, contemplando a diversidade e especificidades de cada coletivo (BARBOSA, 2009).

É importante deixar claro que na organização curricular são formulados, transmitidos e processados saberes explícitos, ainda que se saiba que o currículo comporta também os saberes que não estão evidenciados. Enfatize-se que a organização curricular apresentada tem caráter didático porque a integração das linguagens é uma necessidade e uma imposição de um planejamento bem elaborado.

Tal organização sistematiza as intenções educacionais e ações pedagógicas por meio das Linguagens em um sentido mais ampliado, que inclui o Cuidado Consigo e com o Outro, as Interações com a Natureza e a Sociedade e as Práticas Sociais. Organização essa que implica escolhas, decisões e planejamento para materializar-se no cotidiano da instituição e na vida das crianças³⁰.

30 - As contribuições sobre as atividades foram destacadas do artigo FIGUEIREDO, Anelice M. B et al., A construção do Currículo de Educação Infantil da Rede Municipal de Chapecó - SC. In: X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. PUCPR: 2011

3.1.1 Berçário (0 a 02 anos)

No Berçário, a associação educar e cuidar assume um papel de destaque na ênfase da relevância e do direito da criança de ser educada e cuidada como um processo indissociável, garantindo, assim, o desenvolvimento integral da mesma:

- O Berçário atende crianças, em sua maioria em período integral, que apresentam características, interesses, necessidades, desenvolvimento e aprendizagem variados, sendo que avançam gradativamente para a autonomia e independência.
- Os primeiros vínculos afetivos construídos e as experiências positivas que as crianças vivenciam, propiciam o desenvolvimento da autoestima e, conseqüentemente, estarão socializando-se, interagindo, participando em todas as atividades propostas.
- A criança necessita de um ambiente desafiador que transmita segurança, confiança e estímulos variados, uma vez que nessa fase as mudanças são muito rápidas.
- O objetivo do trabalho pedagógico no Berçário com as linguagens é construir aprendizagens significativas para as crianças, valorizando o brincar, o falar, o descobrir, auxiliando na construção de sua identidade.
- O **Cuidado Consigo e com o Outro**. Nesta fase, manifesta-se pela relação emocional com os adultos e pela atividade objetual manipulatória (explorar, descobrir, manusear). O desenvolvimento da linguagem oral e a independência em atuar com os objetos são fatores essenciais para as novas aprendizagens da criança.
- As **Interações com a Natureza e Sociedade** proporcionam às crianças o estabelecimento de relações com o meio ambiente, com as pessoas com quem convivem e principalmente com seu próprio corpo, observando as sensações que ele produz.
- O trabalho com a **Linguagem Oral e Escrita** possibilita à criança, através das interações em situações espontâneas ou mediadas, expressar seus desejos e necessidades, ampliando gradativamente seu vocabulário e a percepção de representações gráficas.
- A **Linguagem Artística** permite levar a criança a vivenciar as diferentes formas de expressões artísticas, demonstrando pensamentos

e sentimentos, na manipulação de objetos e materiais e, através destes, interagir com o meio onde vive.

- Na **Linguagem Matemática**, as crianças têm a possibilidade de interagir com noções numéricas, espaciais, formas, tamanhos, cores, agrupamentos, vivenciando os conceitos presentes em seu cotidiano, na exploração de materiais e atividades lúdicas.
- A **Linguagem Corporal** é fundamental nessa faixa etária, pois o corpo é para o bebê seu canal de comunicação com o meio e com o outro. O profissional, no desenvolvimento da ação pedagógica com a criança do berçário, deve estimular o movimento corporal utilizando os jogos e as brincadeiras.
- A **Linguagem Digital** oportuniza que a criança veja o computador e outros equipamentos da tecnologia como novos brinquedos, possíveis de serem descobertos, explorados e manipulados.



Figura 25: CAIC Assis Chateaubriand de Planaltina

3.1.2 Maternal (03 anos)

As crianças em idade de Maternal estão em processo de desenvolvimento e reconhecimento de si mesmas e dos outros. Estão interessadas em descobrir, tudo é explorado e manipulado, produzindo sons e movimentos. Demonstram equilíbrio e flexibilidade, participam das atividades de correr, pular, subir e descer de lugares e obstáculos, em constante busca do novo, dentro do ritmo de cada um:

- Nos jogos, nas brincadeiras de faz de conta e nos espaços organizados em sala, as crianças demonstram os conhecimentos já trabalhados. O espaço deve ser lúdico, transmitindo segurança, tanto para as famílias quanto para as crianças, e também privilegiar a brincadeira, a diversidade, as relações entre as crianças de diferentes idades, a espontaneidade, o cuidado e a educação de forma indissociável.
- Neste sentido, o planejamento da ação educativa como um todo deve estar sempre voltado aos interesses e necessidades das crianças para que, assim, a infância seja respeitada.
- O **Cuidado Consigo e com o Outro**. Nesta fase, manifesta-se pela ocupação de um novo lugar nas relações sociais, sendo que a criança vai ampliando o domínio sobre o mundo ao redor e tornando-se cada vez mais independente.
- As **Interações com a Natureza e a Sociedade** permitem o contato com o meio natural e social, percebendo a necessidade dos cuidados com o corpo e, conseqüentemente, com a saúde. Para tanto, é importante promover atitudes de preservação, responsabilidade, respeito e valorização com referência ao meio ambiente e ao lugar em que vivem, estabelecendo vínculos afetivos com as pessoas com quem convivem.
- A **Linguagem Oral e Escrita** permite que a criança participe de diversas situações (reais ou de faz de conta), fazendo uso correto e adequado da Linguagem Oral, bem como explorar diferentes materiais impressos, ampliando as possibilidades de leitura e escrita espontâneas.
- Por meio da **Linguagem Artística**, as crianças são estimuladas a manipular diferentes objetos e materiais, expressando criatividade, sentimentos e pensamentos através do desenho, da pintura, da modelagem, da música, dos sons, da dança, das expressões corporais e faciais. Também devem apreciar e produzir desenhos, fotografias, pinturas, esculturas, etc.

- Na **Linguagem Matemática**, as crianças interagem em situações do dia a dia, representando quantidades com o auxílio dos colegas, objetos e brinquedos, identificando atributos, tais como classificar, ordenar, perceber diferenças e semelhanças, possibilitando que, por meio das brincadeiras, possam desenvolver e expressar noções de organização de espaço e tempo.
- A **Linguagem Corporal** fundamenta o trabalho educativo, pois as crianças são extremamente ativas, gostam e necessitam aprender de forma lúdica e prazerosa. O objetivo, portanto, é que a criança conheça seu corpo e o corpo do outro, ampliando gradativamente a consciência e o controle motor, sempre utilizando jogos e brincadeiras como estratégias.
- A **Linguagem Digital** oportuniza que a criança veja o computador e outros equipamentos da tecnologia como novos brinquedos, possíveis de serem descobertos, explorados, manipulados e serem utilizados como instrumentos de novas aprendizagens.

3.1.3 Pré-escola (04 a 06 anos)

A criança é sujeito histórico e de direitos que, nas interações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e a do grupo onde vive.

A Pré-escola deve proporcionar às crianças uma formação integral através das aprendizagens, tendo na ação pedagógica a necessidade, interesse, realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida:

- O **Cuidado Consigo e com o Outro** manifesta-se por níveis mais avançados de sociabilidade, formação da conduta arbitrada, desenvolvimento das instâncias morais e éticas dos comportamentos, capacidade para análises, sínteses e generalizações primárias, percepção mais acurada de si e de seu entorno, aprimoramento da capacidade de estabelecer conexões entre motivos, finalidades e sentimentos.
- As **Interações com a Natureza e a Sociedade** possibilitam à criança estabelecer relações entre o meio social e natural do qual faz parte, proporcionando assim a compreensão da

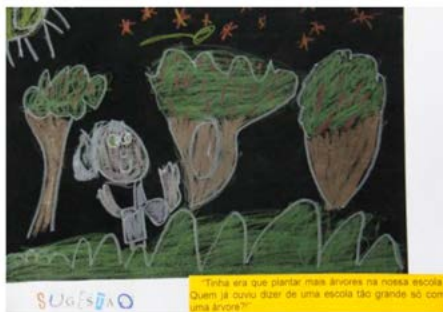


Figura 26: Centro de Educação Infantil 01 da Estrutural

importância dos cuidados com a saúde, preservação do meio ambiente, bem como o respeito e a construção dos vínculos afetivos para uma boa convivência.

- Neste sentido, a aprendizagem da **Linguagem Oral e Escrita** na Pré-escola é considerada fundamental na ampliação da capacidade de inserção e comunicação no mundo letrado pelas crianças, elemento fundamental para a formação do sujeito crítico que se encontra em constante processo de construção do conhecimento e desenvolvimento.
- Por meio da **Linguagem Artística**, as crianças conhecem e exploram diversas possibilidades e diferentes materiais com a intenção de ampliar a capacidade de expressão e comunicação. A arte proporciona às crianças situações que favoreçam o desenvolvimento da observação, percepção e criatividade na perspectiva não somente da apreciação, mas também da produção.
- A **Linguagem Matemática** na Pré-escola proporciona condições de aprendizagem em situações com números, relações de quantidade e noções de tempo e espaço, entre outras, tornando a criança autônoma na resolução de problemas de sua vida cotidiana.
- Por meio da **Linguagem Corporal**, as crianças vão adquirindo maior controle sobre o corpo, desenvolvendo formas de ação, conhecimento e interação. As atividades rítmicas e expressivas são incorporadas às brincadeiras e jogos com regras, como temas a serem trabalhados, pois as crianças da Pré-escola já possuem a capacidade de representação mental para entenderem regras simples.
- A **Linguagem Digital** vem para favorecer a inclusão digital, propiciando a interatividade, a liberdade de criação e compartilhamento de novas informações e conhecimentos através de atividades pedagógicas.

Apresentamos, outrossim, objetivos para cada um dos componentes da Organização Curricular que devem estar articulados aos objetivos gerais da Educação Infantil e aos objetivos específicos da Creche (0 a 03 anos) e da Pré-escola (04 a 06 anos):

- Objetivo do Cuidado Consigo e com o Outro: ampliar a capacidade de autoconhecimento e, conseqüentemente, de comunicar-se e interagir socialmente, estabelecendo vínculos afetivos positivos com outras crianças e adultos.
- Objetivo da Linguagem Corporal: explorar as habilidades físicas, motoras e perceptivas do próprio corpo a fim de adquirir a independência nos movimentos e na expressão corporal.
- Objetivo das Linguagens Oral e Escrita, Matemática, Artística e

Tecnológica / Digital: apropriar-se dos conhecimentos e bens culturais constituídos historicamente, utilizando as diferentes linguagens e construindo significados que lhes permitam elaborar e reelaborar essas aprendizagens.

- Objetivo das Interações com a Natureza e a Sociedade: possibilitar uma aproximação ao conhecimento das diversas formas de representação e explicação do mundo social e natural para que possa ser estabelecida progressivamente a diferenciação entre as explicações do senso comum e do conhecimento científico.

3.2 Cuidado Consigo e com o Outro: Convivência, Saúde, Identidade, Autonomia

A construção da identidade da criança está ligada ao conhecimento, ao controle e ao domínio do próprio corpo, de suas capacidades e limitações. De fato, esse conhecimento é o primeiro referencial da criança para conhecer-se como pessoa.

Ao serem cuidados, os bebês e as crianças pequenas aprendem a vestir-se, a pentear-se, a comer, a fazer sua higiene. Enfim, cultivam o bem-estar proporcionado pela vivência desses hábitos.



Figura 27: Jardim de Infância 02 do Gama

O cuidar de si mesmo, o olhar-se com atenção e assumir as ações para seu próprio bem-estar são atitudes que se aprendem desde pequeno. Ações comuns e simples, expressas nos momentos de lavar as mãos, de arrumar os cabelos, de alimentar-se, de olhar-se no espelho, por exemplo, podem gerar aprendizagens fundamentais, com reflexos na construção da autoimagem de cada bebê e de cada criança, além de contribuir para sua saúde.

Se os bebês e as crianças pequenas recebem mensagens positivas dos adultos e de seus pares acerca de suas características físicas e demais potencialidades, não só se sentem bem consigo mesmos, como refletirão esse comportamento no dia a dia.

As crianças pequenas aprendem que seus atributos físicos e culturais são valorizados ao vivenciarem experiências com as diferenças e a diversidade em uma convivência saudável.

A tomada de consciência do próprio corpo, a capacidade de perceber cada parte sem perder a noção de unidade, de conhecer e reconhecer sua imagem na construção de uma identidade afirmativa exige do profissional, que atua com a criança, um trabalho intencionalmente planejado, aplicado, avaliado e reorientado.

As crianças necessitam de reconhecimento e de validação de seus avanços e conquistas em todos os aspectos de seu processo de

desenvolvimento: “A identidade tem mil faces, mas há duas características que contribuem de forma decisiva para sua formação: a relação que estabelecemos com nosso corpo e a relação que estabelecemos com o grupo ao qual pertencemos”³¹ (BRASIL, 2012:9).

O profissional que atua na Educação Infantil precisa adotar uma parceria com a família de cada criança, a fim de construir uma observação cuidadosa e interessada de cada bebê e de cada criança, de modo a estar atento a seus menores gestos, como o olhar, sorrir, abraçar, pegar no colo, entre outros:

(...) é importante que as Instituições de Educação Infantil reconheçam seu papel e função social de atender às necessidades das crianças constituindo-se em espaços de socialização, de convivência entre iguais e diferentes e suas formas de pertencimento, como espaços de cuidar e educar, que permita às crianças explorar o mundo, novas vivências e experiências, ter acesso a diversos materiais como livros, brinquedos, jogos, assim como momentos para o lúdico, permitindo uma inserção e interação com o mundo e com as pessoas presentes nessa socialização de forma ampla e formadora (BRASIL, 2006:35).

Podemos afirmar, então, que “cuidar é uma atitude em relação a si, aos outros e ao mundo”. A responsabilidade que temos com o desenvolvimento integral das crianças implica o cuidado, visto que o “(...) cuidar é mais que um ato; é uma atitude, portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro” (BOFF, 1999:33).

Boff (1999) afirma que no cuidado se localiza o ethos fundamental do ser humano. No cuidado identificamos os princípios, os valores e as atitudes que fazem da vida um bem-viver. Por ser essencial, o cuidado não pode ser esquecido nem ignorado. Aos educadores cabe exercer o olhar ethos do cuidado sobre os estudantes, considerando suas necessidades emocionais, culturais e cognitivas, imprescindíveis na formação humana. A humanização é o objetivo maior do processo educativo, fundamentado na autonomia.

A construção da autonomia da criança passa pela percepção de si mesmo, do outro e pelo uso dos conhecimentos pessoais na tomada de decisões com as quais vai se deparar no cotidiano:

31- Sugestões colhidas nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (2011).

Neste sentido, ela aprende por meio de vínculos que estabelece na interação com o outro; a partir da imagem que este outro faz dela; na utilização da imitação, do faz de conta, da oposição, da linguagem e da construção da imagem corporal, na realização das mais diversas ações e na obtenção do autocontrole. Estas são as referências para estimular o desenvolvimento da identidade e da autonomia do educando, devendo estar aliado à reflexão e ao planejamento de cada ação pedagógica (PINHAIS, 2010: 90).

Na elaboração de sua autonomia, a criança vai compreendendo que as regras e os valores são passíveis de discussão e reformulação, desde que haja acordo entre os membros do grupo. Vai percebendo a igualdade e a reciprocidade como componentes da justiça e torna-se capaz de coordenar seus pontos de vista e ações com os de outrem, em uma perspectiva cooperativa. Vai inserindo-se na instituição educacional, conhecendo e valorizando a si e os outros, seus direitos e deveres, exercitando os cuidados pessoais, respeitando a diversidade, convivendo saudavelmente, entre outros aspectos.

Paulo Freire, no livro *Pedagogia da Autonomia*, afirma que o educador que trabalha com crianças deve “estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia” (FREIRE, 2000: 78). Ao tornar-se mais autônoma, a criança lança mão de recursos internos (afetivos e cognitivos) e externos (sociais e culturais). Neste sentido, “(...) a decisão sobre como agir é, a um só tempo, pessoal e social, e sua elucidação exige uma resposta inovadora, única e crítica, só possível com a participação de um sujeito consciente, livre e responsável. Numa palavra: autônomo” (DIAS, 2005:s/p).

Para que as crianças possam aprender a gerenciar suas ações e julgamentos, para que não estejam circunscritas à simples obediência e possam ter a noção da importância da reciprocidade e da cooperação, é preciso que usufruam de gradativa autonomia ao agir, escolher e tomar decisões, ao participar do estabelecimento de regras e sanções. O sujeito constrói-se a partir de sua relação consigo, com o outro e com a realidade objetiva.

Esse sujeito autônomo, por conseguinte, constitui-se nas condições sociais, históricas, políticas, culturais e econômicas em que vive, tanto no plano individual quanto coletivamente. De forma dialógica e dialética, conjuga a vontade individual (individual e pessoal) e a vontade coletiva (instituições sociais e cultura), refletindo, respondendo, influenciando e sendo influenciado

(DIAS, 2005). A autonomia, como processo, constitui-se relacionada aos modos de vida das crianças, mediante um trabalho de reflexão e ação a partir das experiências interativas. Essas experiências têm como objetivo definir, delimitar e refletir, sempre com as crianças, hábitos, noções, capacidades, valores: seus sentidos, finalidades, respeito, transgressão, validade. Na perspectiva da autonomia, a criança deve ser orientada a sempre consultar "(...) sua razão e sua vontade antes de agir, considerando o ponto de vista dos outros sem, contudo, submeter-se cegamente a eles, responsabilizando-se por suas ações e julgando suas próprias intenções" (DIAS, 2005:s/p).

As interações com o outro constituem fator primordial para o desenvolvimento. "O aprendiz autônomo não é independente ou dependente, mas sim, interdependente, ou seja, na convivência utiliza-se da vivência do outro para sua vida e vice-versa" (MARINGÁ, 2012:90).

Assim, o conhecimento que a criança vai tendo de si e do outro está estreitamente ligado à construção de sua identidade e autonomia. Cabe aos profissionais auxiliá-la no desenvolvimento dessas definições, propiciando um ambiente de aprendizagem conhecido e seguro.

Em todo esse contexto de elaboração de identidade e autonomia, é primordial que o profissional exerça a mediação, pois sem a mesma, a criança pode não chegar ao desejado e planejado com e para ela. Entende-se que mediar, no sentido de estimular a autonomia, não é simplesmente colocar um brinquedo ou outro material no ambiente de aprendizagem, seja no chão da sala de aula, no pátio ou no gramado, por exemplo. O profissional precisa estar com a criança enquanto ela brinca, observando, incentivando, atuando.

É necessário que o professor se organize, planeje tempo, materiais e ambientes, crie regras, limites e combinados - com as crianças - para que haja organização no ambiente escolar a fim de serem estabelecidos os momentos de falar, de prestar atenção, de respeitar o colega, entre outras coisas.

O objetivo da mediação é questionar, instigar, verificar e participar de todas as atividades (incluindo as brincadeiras), o que torna o momento mais prazeroso e significativo e leva ao desenvolvimento infantil em um ambiente coletivo, no caso, a instituição educacional.

Ideias para guardar...

Pela perspectiva de Jean Piaget, no desenvolvimento moral a criança passa por fases que se sucedem sem constituir estágios propriamente ditos. Na fase da anomia, as crianças desconhecem as regras coletivas. Elas se interessam por brincadeiras e jogos para satisfazer seus interesses motores ou fantasias simbólicas.

Na heteronomia as crianças se interessam em participar de atividades coletivas e regradas, sendo que as regras para o jogo são concebidas como imutáveis. No entanto, a criança heterônoma não assimilou ainda o sentido da existência das regras e não as concebe como necessárias para regular e harmonizar as ações do grupo.

Na autonomia, as crianças adquirem a consciência moral, sendo os deveres cumpridos conforme suas necessidades e significações. Elas jogam seguindo as regras com esmero, e o respeito é compreendido como decorrente de mútuos acordos entre os jogadores e cada qual desempenha o papel de "legislador". Dessa forma, é preciso oportunizar situações e atividades em que as crianças dirijam suas próprias ações, levando-se em conta as noções de reciprocidade, de cooperação, limites e regras.

3.2.1 Quadro Organizativo – Cuidado Consigo e com o Outro

EIXOS TRANSVERSAIS: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE; EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE; EDUCAÇÃO PARA E EM DIREITOS HUMANOS; EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA EIXOS INTEGRADORES (CUIDAR E EDUCAR, BRINCAR E INTERAGIR)	CUIDADO CONSIGO E COM O OUTRO	CRECHE		PRÉ-ESCOLA
		0 a 2 anos	3 anos	4 a 5 anos
	Reconhecimento de sua imagem no espelho e em diferentes fotografias.	X	X	X
	Utilização de diferentes linguagens no faz de conta, de modo a enriquecer sua identidade.	X	X	X
	Conhecimento e reconhecimento de sua história de vida, individual e coletiva, por meio da construção de álbuns de fotografias, linhas do tempo, árvore genealógica etc.	X	X	X
	Percepção do próprio corpo e de como ele se movimenta e se expressa.	X	X	X
	Identificação e nomeação das principais partes do corpo (cabeça, braços, mãos, pernas, pés, barriga, partes do rosto, entre outras).	X	X	X
	Experimentação de movimentos corporais, distinguindo seu próprio corpo do mundo e dos objetos e estabelecendo a imagem do seu corpo.	X	X	X
	Reconhecimento de sua sexualidade, percebendo que existem diferenças físicas e comportamentais entre as pessoas.		X	X
	Reconhecimento e identificação das diferentes partes de seu corpo e suas funções, executando ações simples relacionadas à saúde.	X	X	X
	Desenvolvimento de hábitos de higiene: pedir para ir ao banheiro, lavar as mãos, limpar o nariz, escovar os dentes entre outros, percebendo como necessidade para seu bem-estar individual.	X	X	X
	Percepção da importância da higiene após atividades que envolvam tinta, areia, terra, entre outros, bem como antes e após as refeições, desenvolvendo atitudes de saúde e bem-estar, individual e coletivo.	X	X	X
	Estabelecimento do controle progressivo de suas necessidades fisiológicas (esfinterianas, alimentares, sono, etc.)	X	X	X
	Construção de uma imagem corporal e pessoal por meio das interações com adultos, crianças, natureza e cultura, contribuindo para a formação da identidade corporal e para sua valorização.	X	X	X
	Realização, de modo independente, de atividades de alimentação e higienização.	X	X	X
	Diferenciação de alimentos doces e salgados, amargos e azedos, líquidos, pastosos e sólidos, percebendo-os nas refeições diárias.	X	X	X
	Experimentação e degustação de novos alimentos, com ênfase em sabores, cheiros, cores.	X	X	X
	Manipulação de talheres, copos e guardanapos, demonstrando progressiva independência nestes aspectos.	X	X	X

EIXOS TRANSVERSAIS: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE; EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE; EDUCAÇÃO PARA E EM DIREITOS HUMANOS; EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA EIXOS INTEGRADORES (CUIDAR E EDUCAR, BRINCAR E INTERAGIR)	CUIDADO CONSIGO E COM O OUTRO	CRECHE		PRÉ-ESCOLA
		0 a 2 anos	3 anos	4 a 5 anos
	Desenvolvimento do interesse em comer sozinho, num processo de construção da independência.	X	X	X
	Valorização da limpeza pessoal e ambiental e, sobretudo, da aparência pessoal.	X	X	X
	Reconhecer que bons hábitos alimentares, de higiene e prática de lazer contribuem para ausência de doenças e promovem o bem-estar físico e mental.	X	X	X
	Identificação dos órgãos dos sentidos e conhecer suas funções explorando o espaço, os objetos, as texturas, os sabores, os cheiros, para reconhecer o mundo a sua volta e imprimir nele suas marcas.	X	X	X
	Reconhecimento das diferentes sensações proporcionadas pelos órgãos dos sentidos a fim de favorecer o desenvolvimento da memória visual, auditiva, tátil, gustativa e olfativa em suas ações.	X	X	X
	Reconhecimento das mudanças ocorridas nas suas características desde o nascimento, a fim de perceber as transformações.		X	X
	Expressão de suas necessidades, desejos e sentimentos.	X	X	X
	Identificação e respeito pelas características próprias e das pessoas com as quais convive.	X	X	X
	Ampliação das relações sociais, desenvolvendo o autoconceito positivo.	X	X	X
	Construção de vínculos positivos, vivenciando situações que envolvam afeto, atenção e limites, sentindo-se valorizado e interagindo com o grupo.	X	X	X
	Realização de pequenas tarefas do cotidiano que envolvam ações de cooperação, solidariedade e ajuda na relação com os outros e com a natureza.	X	X	X
	Conhecimento das diversas manifestações culturais, do seu grupo de origem e de outros grupos, demonstrando atitudes de interesse, de respeito e de participação, valorizando a diversidade.		X	X
	Conhecimento, utilização e questionamento de regras de convívio social.	X	X	X
	Conservação de materiais de uso individual e coletivo.	X	X	X
	Construção gradativa de atitudes de manutenção, preservação e cuidados com seus pertences e os da escola.	X	X	X
	Vivência de rotinas: organização dos tempos, dos espaços, dos ambientes, dos materiais e referência dos adultos, de modo a construir gradualmente sua independência e autonomia.	X	X	X

EIXOS TRANSVERSAIS: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE; EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE; EDUCAÇÃO PARA E EM DIREITOS HUMANOS; EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA EIXOS INTEGRADORES (CUIDAR E EDUCAR, BRINCAR E INTERAGIR)	CUIDADO CONSIGO E COM O OUTRO	CRECHE		PRÉ- ESCOLA
		0 a 2 anos	3 anos	4 a 5 anos
	Reconhecimento do ambiente escolar como um local afetivo e protetor, que lhe transmite segurança e acolhimento.	X	X	X
	Reconhecimento da importância da troca e da partilha dos brinquedos e outros materiais disponibilizados no grupo.	X	X	X
	Participação de forma ativa da organização da sala e de outros ambientes após a realização das atividades.	X	X	X
	Reconhecimento de si como membro de diversos grupos sociais.		X	X
	Reconhecimento dos diferentes grupos sociais (famílias, escola, outros).	X	X	X
	Identificação como membro de diferentes grupos sociais e distinção de seu papel dentro de cada um destes.			X
	Identificação, nomeação e distinção dos membros de sua família.	X	X	X
	Vivência de atitudes de colaboração, solidariedade e respeito, identificando aos poucos diferenças em seu grupo, por meio da participação em situações cotidianas.	X	X	X
	Articulação de seu ponto de vista com os demais por meio do diálogo.			X
	Respeito à diversidade e desenvolvimento de atitudes de ajuda e colaboração.	X	X	X
	Identificação de atitudes que caracterizam e preservam a amizade entre as pessoas.	X	X	X
	Acolhimento de um novo membro na família, (nascimento ou adoção de um irmão ou irmã).	X	X	X
	Construção de novas relações e vínculos afetivos com colegas, educadores e demais profissionais, lidando gradativamente com o sentimento de afastamento temporário do contexto familiar.	X	X	X
	Compreensão de que as regras são passíveis de reformulação e discussão, entre os elementos do grupo.	X	X	X
	Desenvolvimento gradativo da atenção em momentos de escuta, da argumentação e do posicionamento dos pares.	X	X	X
	Valorização do diálogo ou outros modos de comunicação, como formas de lidar com os conflitos e construir consensos.	X	X	X
	Desenvolvimento gradativo do sentimento de justiça e ações de cuidado consigo e com os outros.	X	X	X
	Reflexão sobre o que é certo e errado, respeitando a opinião individual e coletiva, compreendendo as regras e combinados.	X	X	X

EIXOS TRANSVERSAIS: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE; EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE; EDUCAÇÃO PARA E EM DIREITOS HUMANOS; EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA EIXOS INTEGRADORES (CUIDAR E EDUCAR; BRINCAR E INTERAGIR)	CUIDADO CONSIGO E COM O OUTRO		CRECHE	PRÉ-ESCOLA
	0 a 2 anos	3 anos	4 a 5 anos	
Identificação de sensações agradáveis e desagradáveis a partir de comparações, distinguindo as que estimulam a aceitação das que provocam rejeição.	X	X	X	
Valorização de suas características físicas e étnico-raciais, bem como a dos outros, respeitando-as.	X	X	X	
Percepção de que as pessoas diferem umas das outras pelas características físicas, culturais e religiosas, a fim de conscientizar-se sobre o respeito ao ser humano.	X	X	X	
Conhecimento, valorização e respeito às histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, dos povos indígenas, culturas asiáticas, europeias e americanas.	X	X	X	
Conhecimento, valorização e respeito às histórias e culturas de diferentes raças/etnias, a fim de incentivar a igualdade e combater a discriminação.	X	X	X	
Convivência e respeito à diversidade, falando das diferenças sem receio ou preconceito religioso, étnico-racial, de gênero, de sexualidade, de classe social etc.	X	X	X	
Desenvolvimento de atitudes que demonstrem valores antirracista, antissexista, anti-homofóbica e antibullying.	X	X	X	
Desenvolvimento da capacidade de fazer escolhas, visando ao cuidado consigo e com o outro.	X	X	X	
Adaptação e evolução positiva frente a situações adversas ou mudanças, desenvolvendo o senso de resiliência (saber perder, saber ganhar, reconsiderar seu ponto de vista etc.).		X	X	
Desenvolvimento do senso de criticidade por meio de questionamentos, indagações e argumentações.	X	X	X	
Cultivo do respeito às crenças das famílias e respeito ao desejo em não participar de determinados rituais, alertando para a dimensão do direito de acesso à cultura.	X	X	X	
Respeito às diferenças culturais e religiosas, buscando eliminar o preconceito.	X	X	X	
Participação em festejos e datas comemorativas, numa perspectiva cultural e suprarreligiosa, cultivando e fortalecendo os valores como solidariedade, respeito, amizade, partilha etc.	X	X	X	
Exploração em diversas situações didáticas da riqueza de sabores, sons, ritmos, hábitos, histórias etc. das comunidades brasileiras, incluindo as de zona urbana, rural, dos povos indígenas, etc. .	X	X	X	
Participação nas celebrações das datas comemorativas em função das tradições culturais da comunidade e dos significados dessas datas na infância.	X	X	X	
Interação com as crianças que possuem algum tipo de deficiência ou transtorno, estabelecendo relações de aprendizagem mútua, respeito e igualdade social.	X	X	X	

EIXOS TRANSVERSAIS: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE; EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE; EDUCAÇÃO PARA E EM DIREITOS HUMANOS; EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA EIXOS INTEGRADORES (CUIDAR E EDUCAR, BRINCAR E INTERAGIR)	CUIDADO CONSIGO E COM O OUTRO		CRECHE	PRÉ- ESCOLA
	0 a 2 anos	3 anos	4 a 5 anos	
	Percepção de diferentes tipos de linguagem (Libras, Braille), percebendo-os como formas de comunicação social.	X	X	X
Reconhecimento das diferentes profissões existentes e sua importância para a sociedade.	X	X	X	
Identificação da evolução dos meios de transporte, alguns sinais de trânsito, bem como os cuidados com estes e com o trânsito.	X	X	X	
Identificação e esquia de situações de risco nos diferentes espaços e ambientes que frequenta, reagindo com atitude de cuidados.	X	X	X	
Identificação de regras e limites relacionados aos procedimentos de prevenção de acidentes e autocuidados.	X	X	X	

3.3 Linguagem Corporal

A linguagem do corpo revela-se nos movimentos, gestos e expressões faciais e é uma das primeiras maneiras que a criança usa para dialogar com as pessoas e interagir com o mundo. Assim, é preciso entender "(...) o corpo como aquele que nos permite ser, ocupar espaços, fazer parte do mundo, construir sentidos, aprender, comunicar, dialogar e interagir; numa totalidade integrada do corpo está sintetizado no que chamamos corporeidade" (Belo Horizonte, 2009: 62).

O trabalho com a linguagem corporal, mediada pelo professor, estimula a aquisição de significados durante os movimentos, passando da simples percepção sensorial do corpo para o controle, expressão e desenvolvimento da independência dos movimentos da criança.

A linguagem corporal, desde o nascimento, e mesmo ao longo do desenvolvimento intrauterino, é a primeira estrutura existente pela qual a criança se relaciona com o meio ambiente, com os objetos, com os outros indivíduos e com ela mesma e a partir da qual se edificarão subseqüentes formas de adaptações.

Essa consideração aponta para a responsabilidade de considerar as referências afetivas da criança, como emoções, pensamentos, expressões, limites, potencialidades, vontades e expectativas em toda a prática com movimento, concatenando a vivência do movimento com todas as dimensões humanas (motora, afetiva, social e cognitiva).

Desse modo, na Educação Infantil, a ludicidade assume um papel central na organização do trabalho pedagógico, pois direciona uma mediação inspirada no universo sensorial, simbólico e perceptivo da criança.

A linguagem corporal fundamenta-se em propostas lúdicas, respeitando cada faixa etária e priorizando as capacidades expressivas e instrumentais do movimento. Sozinha ou com seus pares, em espaços abertos ou fechados, ao ter acesso aos múltiplos repertórios de cultura corporal – brincadeiras, jogos, danças, atividades esportivas e outras práticas sociais – a criança exercita essa linguagem:

Partindo do pressuposto que o corpo em movimento constitui a matriz básica da aprendizagem, pois a criança

transforma em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente e seu pensamento se constrói, primeiramente, sob a forma de ação no processo interativo, é que se percebe a necessidade da criança agir e interagir para compreender, expressar e transformar os significados presentes no contexto histórico-cultural em que se encontra (PINHAIS, 2010: 91).

Trabalhar com o movimento exige ultrapassar o simples deslocamento do corpo no espaço, pois a linguagem corporal permite a exploração e a descoberta dos espaços e ambientes, a expressividade e a interação com práticas histórico-culturais. Deixa de ser individual e passa a ser um campo coletivo. Conjugam-se aí o individual e o social, seja pela aquisição do autocontrole do corpo, seja pela percepção do corpo do outro nas relações estabelecidas.

Portanto, é imprescindível que os profissionais que atuam na Educação Infantil estejam atentos para que a proposta pedagógica dê suporte:

- à aquisição e ao controle dos movimentos básicos de engatinhar, andar, correr, saltar, girar, rolar, arremessar, receber etc.;
- à fantasia e ao faz de conta, recursos de que a criança dispõe para interagir, incorporar, resolver, aceitar e estabelecer relações com a realidade;
- à vivência de jogos, folguedos (brinquedos populares), danças, encenações, brinquedos cantados, cantigas de roda, brincadeiras presentes no universo infantil;
- à manipulação de objetos de diferentes formas, pesos, texturas, tamanhos etc.;
- à exploração do espaço por meio de movimentos, como: saltitar, pular, subir, descer, rolar, etc.;
- à orientação corporal e espacial com relação a: em frente, atrás, no alto, em cima, embaixo, dentro, fora etc.;
- à promoção da familiaridade com a própria imagem corporal;
- à discriminação das diferentes partes de seu corpo no que se refere a sensações e percepções;
- ao ajuste dos movimentos, adequando-os às diferentes situações

das quais participa (brincadeiras e atividades cotidianas);

- ao uso de gestos, expressões faciais, mímicas e movimentos corporais para a comunicação;
- à seleção e organização de movimentos para a criação de pequenas coreografias;
- à experimentação de movimentos, considerando as mudanças de velocidade, de tempo, de ritmo e o desenho do corpo no espaço.

Outro aspecto importante a ser observado pelos adultos é o tipo de interferência quando as crianças estão em movimento. O acompanhamento, o monitoramento e a supervisão são indispensáveis na escola. No entanto, essas ações não podem ser excessivas a ponto de tolher, reprimir ou suscitar a obediência cega. A autonomia deve ser estimulada, inclusive solicitando a participação infantil no estabelecimento de regras e sanções.



Figura 28: Centro de Educação Infantil 01 de São Sebastião

Os profissionais, para apoiarem essas aprendizagens das crianças, precisam, entre outras dimensões³²:

- reconhecer a importância do movimento da criança sem interpretá-lo apenas como manifestação de indisciplina;
- amparar os avanços motores das crianças, valorizando suas características corporais;
- promover situações significativas de experiências sensoriais, expressivas e corporais – brincadeiras, excursões, danças, jogos motores - que possibilitem movimentação ampla às crianças;
- criar desafios corporais adequados às competências motoras das crianças, em atenção a suas especificidades e limitações, de modo que possam realizá-los com independência e ampliar suas competências motoras e sua orientação espacial;

32 - Sugestões colhidas nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (2011).

- providenciar cestos, baús e caixas com diferentes objetos, em diferentes texturas, tamanhos e cores.

É fundamental não esquecer que o adulto também se expressa pela linguagem corporal. Os corpos crescidos marcam os corpos dos pequenos por meio de seu olhar, do tom de voz, dos gestos, da forma de se vestir, da maneira de se deslocar na sala de aula.

Portanto, o corpo deve ser compreendido como mediador das aprendizagens. Assim, todos ganham quando a linguagem corporal é efetiva e planejadamente contemplada, acolhida e desenvolvida no cotidiano da instituição.

Ideias para guardar...

Durante muito tempo...

A igreja disse: o corpo é uma culpa.

A ciência disse: o corpo é uma máquina.

A publicidade disse: o corpo é um negócio.

A escola disse: o corpo é prisioneiro.

Hoje, digo: o corpo pensa.

A Educação Infantil precisa dizer:
é com todo meu corpo que aprendo e me expresso!

(Belo Horizonte, 2009)

3.3.1 Quadro Organizativo – Linguagem Corporal

EIXOS TRANSVERSAIS: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE; EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE; EDUCAÇÃO PARA E EM DIREITOS HUMANOS; EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA EIXOS INTEGRADORES (CUIDAR E EDUCAR, BRINCAR E INTERAGIR)	LINGUAGEM CORPORAL	CRECHE		PRÉ-ESCOLA
		0 a 2 anos	3 anos	4 a 5 anos
	Expressividade Conquista da posição de pé, percebendo os movimentos dos pés para andar.	X		
	Vivência de brincadeiras da cultura infantil, de acordo com as regras estabelecidas (brincar de esconder o rosto com as mãos, jogar repetidamente o objeto para que seja buscado, etc.).	X	X	
	Reconhecimento progressivo do próprio corpo em brincadeiras, no uso do espelho e na interação com os outros.	X	X	X
	Identificação das diversas expressões corporais, possibilitando a familiarização com a imagem de seu próprio corpo.	X	X	X
	Conhecimento das partes do corpo de modo a adquirir consciência de suas potencialidades (força, velocidade, resistência, agilidade, equilíbrio e flexibilidade).	X	X	X
	Valorização de suas conquistas corporais e a dos colegas.	X	X	X
	Interação com outras crianças por meio do movimento.	X	X	X
	Atuação individual e coletiva em brincadeiras livres e dirigidas, jogos verbais, danças, ginásticas, jogos etc.	X	X	X
	Valorização e ampliação do movimento pela utilização de diferentes modalidades de dança.	X	X	X
	Expressão de sensações e ritmos por meio do movimento corporal associado a diferentes sons.	X	X	X
	Adequação de gestos, movimentos e ritmos corporais a suas necessidades, intenções e ambientes, desenvolvendo a independência.	X	X	X
	Exploração de diversas formas de comunicação (tônica, gestual e verbal).	X	X	X
	Participação de danças folclóricas (quadrilhas, brincadeiras de roda, brinquedos cantados, etc.).	X	X	X
	Vivência de atividades que envolvam sensações táteis e percepção das partes de seu corpo.	X	X	X
	Percepção de seus limites e potencialidades corporais.	X	X	X
	Movimentação dos músculos da face por meio de brincadeiras, jogos e ginásticas (fazer caretas diversas, assoprar apitos, línguas de sogra, penas, chama de vela, balão de ar, mastigação, imitar os sons produzidos pelos bichos, fazer bolhas de sabão, jogar beijos, etc.).	X	X	X
	Investigação de objetos com uma ou ambas as mãos, identificando suas qualidades e as diferenças entre eles por seu aspecto físico.	X	X	X

EIXOS TRANSVERSAIS: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE; EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE; EDUCAÇÃO PARA E EM DIREITOS HUMANOS; EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA EIXOS INTEGRADORES (CUIDAR E EDUCAR, BRINCAR E INTERAGIR)	LINGUAGEM CORPORAL	CRECHE		PRÉ- ESCOLA
		0 a 2 anos	3 anos	4 a 5 anos
		Participação, reconhecimento e valorização das diversas manifestações culturais, como brincadeiras, brincadeiras de roda, jogos, danças, festejos e canções tradicionais (pipa, cantigas de roda, pega-pega, cebra-cega, barra-manteiga, corda, pião, ciranda, esconde-esconde, elástico, bambolê, etc.) e demais manifestações que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outras.	X	X
Manuseio de materiais diversificados para brincadeiras (brinquedos industrializados, convencionais e artesanais), materiais não estruturados (papelão, tecidos, pneus e outros materiais reaproveitáveis), fantasias e adereços.	X	X	X	
Participação em brincadeiras por meio da ação corporal, em que se utilizem os conceitos de: antes/depois, curto/longo, cedo/tarde, lento/rápido, forte/fraco.	X	X	X	
Percepção de sua dominância lateral em ações habituais e brincadeiras.		X	X	
Participação em pesquisa sobre repertório de jogos, brincadeiras, brinquedos, festejos, histórias e modos de vida das crianças, característicos de diferentes culturas e da tradição cultural de sua comunidade.		X	X	
Reelaboração das brincadeiras e jogos, incluindo a criação de outros gestos e regras, em substituição e acréscimo aos tradicionais.	X	X	X	
Percepção da importância e da diferença do ritmo respiratório e dos batimentos cardíacos durante as atividades ativas e tranquilas, visando ao desempenho eficaz nas ações e tendo como base os sinais do corpo.	X	X	X	
Confecção de brinquedos com materiais alternativos.		X	X	
Participação em atividades de faz de conta, de modo que a criança vivencie diferentes papéis sociais.	X	X	X	
Desenvolvimento dos processos simbólicos, por meio da dramatização de histórias, músicas, entre outros, tendo o corpo como protagonista.	X	X	X	
Experiências com linguagem não verbal, de forma que a criança imite, invente e reinvente os movimentos dos elementos do mundo que a cerca.	X	X	X	
Equilíbrio e Coordenação				
Movimentação por meio do engatinhar em diferentes espaços, passando sobre obstáculos, por baixo de mesas e cadeiras, sobre caminhos marcados no chão.	X	X	X	
Domínio da posição sentada, de modo a tonificar sua musculatura.	X			
Desenvolvimento do equilíbrio ao andar e ao ficar parado.	X	X	X	

EIXOS TRANSVERSAIS: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE; EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE; EDUCAÇÃO PARA E EM DIREITOS HUMANOS; EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA EIXOS INTEGRADORES (CUIDAR E EDUCAR, BRINCAR E INTERAGIR)	LINGUAGEM CORPORAL	CRECHE		PRÉ-ESCOLA
		0 a 2 anos	3 anos	4 a 5 anos
		Realização de atividades de locomoção: arrastar e rolar.	X	X
Participação de circuitos que envolvam habilidades de locomoção.	X	X	X	
Participação em atividades de relaxamento.	X	X	X	
Desenvolvimento da coordenação visomotora.	X	X	X	
Desenvolvimento da coordenação motora global por meio de jogos, danças, ginásticas (atividades exploratórias de espaços estruturados com diferentes implementos – cordas, arcos, bastões, cones, brinquedos etc.) e brincadeiras.	X	X	X	
Manipulação em suas brincadeiras de objetos de diferentes tamanhos, formas, texturas e pesos. (ex. pneus, latas, caixas de papelão, copos plásticos, bastões de madeira, bolas de meia, sacos de estopa, tampinhas de garrafa, pedaços de espuma, isopor, EVA etc.).	X	X	X	
Utilização de diferentes estratégias motoras para separar objetos altos de baixos, curtos de compridos, finos de grossos, largos de estreitos, cheios de vazios etc.	X	X	X	
Manipulação de materiais diversos e de variados tamanhos para desenvolver a coordenação motora fina que envolva ações de alinhar, traçar, contornar, rasgar, dobrar e amassar vários tipos de papéis, empilhar, encaixar, rosquear, pinçar, prensar, recortar, colar, pintar, atarraxar e desatarraxar modelos apropriados, tocar piano ou outros instrumentos, modelar com massa ou argila, montar quebra-cabeças, manipular grãos diversos, etc.).	X	X	X	
Desenvolvimento das habilidades de manipulação (segurar, lançar, prender, rebater, chutar, puxar, arremessar, quicar, receber, bater e rebater, entre outras), por meio de brincadeiras, de jogos, ginásticas e danças.	X	X	X	
Participação em brincadeiras, jogos e ginásticas para que o equilíbrio corporal seja desenvolvido (andar em linha reta, sobre uma corda estendida no chão da sala, andar sobre o meio-fio, rolar etc.).		X	X	
Desenvolvimento do equilíbrio ao correr e saltar.		X	X	
Realização de atividades de locomoção: andar, correr, saltar, trotar, etc., em várias performances: rápido, devagar, câmera lenta.	X	X	X	
Realização de passeios a pé, na própria instituição e ou nas proximidades, seguidas de conversas sobre tudo que foi observado e todas as ações e reações do corpo durante o trajeto.		X	X	
Desenvolvimento das habilidades locomotoras de caminhar, correr, galopar, saltar, saltitar, pular, escorregar, rolar etc., visando à orientação espacial e à lateralidade, por meio de brincadeiras, de jogos, ginásticas, danças, etc. .		X	X	
Desenvolvimento de postura correta ao sentar-se.	X	X	X	

3.4 Linguagem Oral e Escrita

A linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita, é um dos maiores bens culturais a que crianças têm direito. Por meio dela, é possível a comunicação entre as pessoas e a expressão de ideias, sentimentos e imaginação.

As práticas comunicativas orais e escritas, existentes na cultura, fazem parte do trabalho pedagógico. A experiência de imersão em um ambiente falante rico e diversificado desde bebês pode contribuir para o desenvolvimento da expressividade verbal:

A aprendizagem da língua oral e escrita é importante para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas práticas sociais. Aprender uma língua não é somente aprender a falar palavras, mas também compreender o que elas querem dizer em seu meio cultural e os modos pelos quais as pessoas entendem, interpretam e representam a realidade (JUNDIAÍ, 2011: 23).

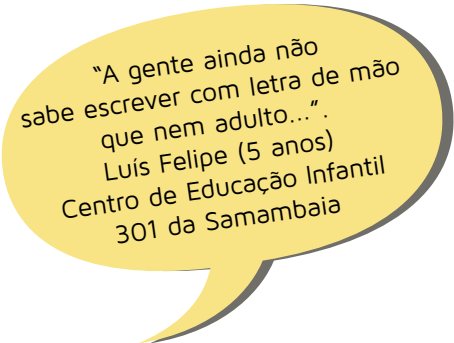
As DCNEIs orientam para que as instituições educativas permitam às crianças experiências de narrativas, de apreciação e de interação com a linguagem oral e escrita e também o convívio com diferentes suportes e gêneros textuais, sejam orais ou escritos.

Entretanto, muitos ainda pensam que o desenvolvimento da fala é natural e, portanto, não exige do profissional uma atenção especial. Tal postura é um grande engano. A linguagem verbal necessita ser intencionalmente trabalhada com os bebês e as crianças pequenas.

Ao ingressar na Educação Infantil, a criança traz conhecimentos linguísticos que devem ser considerados e trabalhados. Todavia, é responsabilidade da escola promover momentos de aprendizagem da língua, oral ou escrita, para que a criança tenha condições de ampliar suas competências linguísticas iniciais (manifestadas no falar e no escutar).

Isto porque "(...) quanto maior for o desenvolvimento da linguagem, maior é o desenvolvimento do pensamento" (PINHAIS, 2010:91).

A linguagem é o sistema de signos mediador das funções psíquicas. A



"A gente ainda não sabe escrever com letra de mão que nem adulto...".
Luís Felipe (5 anos)
Centro de Educação Infantil
301 da Samambaia

produção da linguagem autoriza a constituição da capacidade de simbolizar e operar racionalmente, alterando significativamente o processo de formação do pensamento (MARINGÁ: 2012).

Desde pequenino, o bebê “fala” por meio de expressões faciais e corporais, pelo riso ou choro, pela busca ou recusa em fazer algo. E, ao mesmo tempo, é sensível à linguagem verbal que os adultos usam ao lidar com ele. No intento de comunicar-se, o bebê faz uso de um sistema que implica o desenvolvimento de capacidades neurofisiológicas e psicológicas, tais como a percepção, a motricidade, a imitação, a memória.

As mordidas, frequentes nos primeiros anos, são uma forma de comunicação que os pequenos utilizam para se manifestarem em decorrência de não apresentarem ainda uma comunicação oral estruturada.

Gradativamente, a criança trata de apropriar-se dessa forma de comunicação, imitando o modo como os adultos se comunicam, ou seja, começa a expressar-se oralmente. Aprende a falar na experiência com os outros que a estimulam a comunicar-se pela fala.

Os profissionais devem articular bem as palavras e os sons para que as crianças percebam as vibrações e as diferenças e semelhanças entre um som e outro por meio de músicas, parlendas, dramatizações, rodas de conversa, relatos vividos, faz de conta, entre outros. Devem evitar o uso frequente do diminutivo, gírias, abreviações e organizar atividades na frente do espelho, em dupla e ou em grupo, para observar a boca, a língua, as vibrações (MARINGÁ, 2012).

Nas diversas interações que ocorrem no âmbito escolar, as crianças vão aprimorando sua capacidade de expressão, argumentação, elaboração de perguntas e respostas, narração de fatos em sequência temporal e causal, resolução de situações-problema, entre outros elementos passíveis de serem trabalhados:

É pela linguagem verbal que as crianças começam a expressar seus pensamentos através das palavras, se fazer entender e assim vão adquirindo autonomia, ou seja, desde cedo, os bebês emitem sons articulados que lhes dão prazer e que revelam seu esforço para comunicar-se com os outros. Os adultos ou crianças mais velhas interpretam essa linguagem peculiar, dando sentido à comunicação dos bebês, que se baseia no choro, balbúcio, gestos... Ao falar com o bebê, os adultos principalmente, utilizam uma linguagem simples, breve e repetitiva, que deve ir evoluindo conforme a faixa etária das crianças, para que ocorra o desenvolvimento da

linguagem e da comunicação, e é através da estimulação sonora ofertada pela família e pela escola que as crianças vão ampliando e enriquecendo seu repertório de palavras se tornando mais autônomos (MARINGÁ, 2012:91).

Entretanto, a linguagem oral não é a única forma de comunicação de que a criança dispõe desde seus primeiros anos. A comunicação da criança pode dar-se também pelo registro escrito. Antes mesmo do registro formal da escrita, a criança já representa graficamente a realidade por meio do desenho:

O desenho é, pois, parte constitutiva do processo de desenvolvimento da criança e não deve ser entendido como uma atividade complementar, mas sim como atividade funcional. Ele é a representação do real. Ao desenhar, a criança organiza sua experiência, em seu esforço para compreendê-la. O ato de desenhar não é simplesmente uma atividade lúdica, ele é ação de conhecimento (MARINGÁ, 2012:92).

Desenhar em si é tão importante quanto o produto final. O desenho já é uma forma de ler a realidade, canal privilegiado de expressão de ideias, vontades e emoções. Moreira (2012) diz que, para a criança, não é desenho apenas o que se vê em uma superfície. A organização dos brinquedos, coisinhas, pedras, materiais também é desenhar.

Entretanto, uma certa visão que parece predominar no campo educacional considera o desenho como algo natural e espontâneo. Todavia, na perspectiva histórico-cultural, o desenho é visto como sendo constituído socialmente, uma produção humana igualmente tecida a partir das relações sociais. Se a convivência com os falantes é fundamental para a expressão oral, a criança desenha porque está inserida em uma cultura que tem a atividade gráfica como uma de suas formas de expressão. O desenho da criança resulta de suas experiências mediadas pela palavra e pelas interações.

A criança inicia suas experiências gráficas através de simples riscos, rabiscos e garatujas. O desenho e a escrita são duas linguagens distintas; por outro lado interagem e, muitas vezes, se complementam. Podemos dizer que o desenho é a primeira escrita da criança, pois ela serve-se dessa linguagem para elaborar mensagens e escrituras imaginárias e também comunicar-se com os outros.

Na Educação Infantil, em que não objetivamos ensinar a criança a escrever convencionalmente, ela utiliza sua produção gráfica, o desenho,

a fim de comunicar-se. O propósito de comunicação faz do desenho um alicerce importante para a aquisição da língua escrita pela criança. Todavia, outras formas de expressão, aliadas ao desenho, devem ser contempladas no planejamento docente: a música, a brincadeira, a dança, o teatro, entre outras. Ao vivenciá-las de forma integrada e constante, a criança passa a compreender e atribuir um maior significado ao processo de apropriação da língua escrita (SIMAS, 2011). Logo, há uma espécie de ligação entre as diversas atividades simbólicas: gesto, desenho e brinquedo. Nestas atividades, os signos representam significados e, deste modo, cooperam para o processo de apropriação da linguagem escrita. Ao desenhar, a criança está desenvolvendo-se e aprendendo a representar graficamente suas experiências e, para atingir a escrita, são poucos passos (ALEXANDROFF, 2010).

Entretanto, não se espera que as crianças, na Educação Infantil, dominem o sistema alfabético. O que se pretende é que aprendam a refletir sobre esse sistema e participem criticamente da cultura escrita, de modo a adquirir o gosto pela escrita e encontre recursos para fazê-lo. Não existem razões para a escola atrasar ou cercear a aprendizagem da escrita, porém, também deve existir a intenção de acelerar ou estimular precocemente tal aprendizagem (BELO HORIZONTE, 2009). O que não devemos é introduzir, na Educação Infantil, as práticas tradicionais do Ensino Fundamental, cujas características são próprias e distintas.

Saliente-se que a fase inicial da aprendizagem da língua escrita acontece desde o momento em que a criança rabisca, desenha, elabora e participa de brincadeiras de faz de conta. À vista disto, atribui a essas atividades a função de signos. “E o que é a escrita senão um sistema de signos? A criança constrói o conceito de língua escrita ao compreender que as palavras escritas são símbolos que comunicam pensamentos, sentimentos e intenções” (PINHAIS, 2010: 92).

De acordo com a Revisão das DCNEIs (2009), cresce em importância a organização de atividades desafiantes, de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelos adultos e a contação de histórias, e o incentivo à criança para manusear livros, gibis e revistas e produzir “textos”, mesmo sem saber ler e escrever convencionalmente.

Na Educação Infantil, um contexto abrangente, rico e permeado de múltiplas linguagens leva à linguagem escrita. Fazer um gesto, desenhar, pintar, apreciar uma gravura, um movimento, uma dança, uma escultura, uma maquete, brincar de faz de conta, decifrar rótulos, seriar códigos, ouvir histórias, elaborar listas, discutir notícias de jornal, elaborar cartas, trabalhar com receitas, realizar visitas a bancos, museus e supermercados, conviver

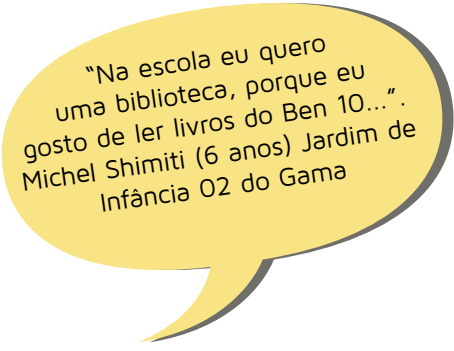
com impressos, ouvir música são linguagens que antecedem e, ao mesmo tempo, impulsionam as formas superiores da linguagem escrita (MARTINS FILHO, 2012: s/p).

Alfabetização e letramento são fenômenos interdependentes e indissociáveis. Entretanto, são formas de aprendizagem diferentes e, conseqüentemente, exigem procedimentos distintos de ensino. Qual é a relação entre a alfabetização e o letramento? A entrada do indivíduo no mundo da escrita ocorre pelos dois

processos: a aquisição do sistema convencional de escrita - a alfabetização, e o desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita - o letramento (CONDE, 2005).

Na Educação Infantil, ler com os ouvidos é mais importante do que ler com os olhos. Ao ler com os ouvidos, as crianças vivem experiências preciosas nas interações, na interlocução, no discurso escrito, na sintaxe e léxico diferentes, na prosódia e ritmo diferentes, compreendem as modulações de voz que se anunciam num texto escrito (ARELARO apud CONDE, 2005).

Importante lembrar ainda as necessárias adequações curriculares para que os bebês e crianças pequenas com deficiência tenham acesso e utilizem a linguagem oral e escrita para expressar seus pensamentos e ideias.



"Na escola eu quero uma biblioteca, porque eu gosto de ler livros do Ben 10...".
Michel Shimiti (6 anos) Jardim de Infância 02 do Gama

Ideias para guardar...

De acordo com o Dicionário Houaiss, Linguagem é qualquer e todo sistema que serve de meio de comunicação de ideias ou sentimentos, através de signos convencionais, sonoros, gráficos, gestuais etc.; é uma capacidade inata da espécie humana de aprender a comunicar-se por meio de uma língua. A linguagem em si é bem diversificada. Às vezes complexa, constituída ao mesmo tempo de elementos diversos, como a gestualidade, os ícones, sons, símbolos ou palavras. Quando o homem se utiliza da palavra, ou seja, da linguagem oral ou escrita, dizemos que ele está utilizando uma linguagem verbal, pois o código usado é a palavra. Tal código está presente quando falamos com alguém, quando lemos, quando escrevemos. A linguagem verbal é a forma de comunicação mais presente em nosso cotidiano. Mediante a palavra falada ou escrita, expomos aos outros nossas ideias e pensamentos, realizamos atos linguísticos imprescindíveis em nossas vidas.

(Belo Horizonte, 2009)

3.4.1 Quadro Organizativo – Linguagem Oral e Escrita

	LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	CRECHE		PRÉ-ESCOLA
		0 a 2 anos	3 anos	4 a 5 anos
EIXOS TRANSVERSAIS: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE; EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE; EDUCAÇÃO PARA E EM DIREITOS HUMANOS; EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA EIXOS INTEGRADORES (CUIDAR E EDUCAR, BRINCAR E INTERAGIR)	Fala e Escuta			
	Identificação pela audição de vozes comuns a seu cotidiano, bem como a atendimento quando for chamado por seu nome.	X	X	X
	Utilização de diferentes linguagens para comunicar-se e expressar-se (sorriso, choro, beijo, balanço da cabeça negativa ou positivamente etc.).	X	X	X
	Percepção das imagens e gestos representando ideias a fim de relacioná-los a sua vivência.	X	X	X
	Percepção de que o som produzido por seu corpo é uma maneira de comunicação, iniciando as vocalizações e o desenvolvimento das capacidades de diferenciação da fala humana.	X	X	X
	Imitação de sons e palavras ouvidas.	X	X	X
	Articulação adequada das palavras (falar corretamente).		X	X
	Comunicação oral com os pares e adultos, de forma clara e organizada.		X	X
	Aquisição paulatina das habilidades básicas necessárias à produção e emissão correta de fonemas, expressando-se e reproduzindo mensagens verbais com gradativa clareza e fluência.	X	X	X
	Transmissão de avisos, recados e outros procedimentos correlatos.		X	X
	Desenvolvimento da capacidade de lembrar e executar ações em passos sequenciais, seguindo instruções verbais.	X	X	X
	Expressão oral de desejos, necessidades e opiniões.	X	X	X
	Relatos de experiências vividas.	X	X	X
	Seqüência na exposição de ideias e fatos com e sem mediação de adultos e utilização de recursos auxiliares como ilustrações, objetos, etc .		X	X
	Elaboração de perguntas e respostas a questionamentos.	X	X	X
	Ampliação e adequação progressiva do vocabulário.	X	X	X
Narração de fatos em seqüência temporal e causal.		X	X	
Escuta frequente de histórias, contos, lendas, poemas, etc.	X	X	X	
Exploração e combinação de rimas.		X	X	

EIXOS TRANSVERSAIS: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE; EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE; EDUCAÇÃO PARA E EM DIREITOS HUMANOS; EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA EIXOS INTEGRADORES (CUIDAR E EDUCAR, BRINCAR E INTERAGIR)	LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	CRECHE		PRÉ-ESCOLA
		0 a 2 anos	3 anos	4 a 5 anos
		Reconto, de maneira paulatina, de histórias vivenciadas, lidas ou contadas verbalmente.		X
Descrição das características dos objetos, dos personagens, cenas de histórias e de situações cotidianas.		X	X	
Identificação gradativa de sons semelhantes e diferentes em atividades que envolvam rimas e aliterações.		X	X	
Récita de parlendas, adivinhas, canções, poemas e trava-línguas.	X	X	X	
Apreciação pela escuta de obras literárias e outras leituras.	X	X	X	
Compartilhamento e apreciação pela escuta e diálogo de diversas obras literárias e outras leituras.		X	X	
Percepção da importância do ritmo e da entonação da leitura de textos (palavras e frases) realizada pelo adulto, para melhor compreensão dos sentidos.	X	X	X	
Participação de conversa coletiva, apoiando-se não apenas na fala complementar do adulto, mas também em sua memória e em seus recursos expressivos.	X	X	X	
Criação, reconhecimento e autoexpressão nas brincadeiras de faz de conta, lançando mão da imaginação e memória.		X	X	
Exploração dos sons das letras de forma lúdica em um contexto significativo.	X	X	X	
Prática de Leitura				
Reconhecimento do próprio desenho e do desenho dos colegas.		X	X	
Reconhecimento do próprio nome e do nome dos colegas.		X	X	
Identificação e reconhecimento de rótulos e embalagens no cotidiano, a fim de perceber suas funções e diferenças.	X	X	X	
Acesso e contato com a leitura como fonte de prazer e entretenimento.	X	X	X	
Participação em situações individuais e coletivas de leitura.	X	X	X	
Valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento.	X	X	X	
Conscientização sobre a existência de textos escritos e sua função social de comunicar pensamentos, intenções e sentimentos.		X	X	
Apreciação e manuseio de diferentes materiais impressos (livros, revistas, bulas, embalagens, rótulos, cartas, receitas, mapas, cheques, listas telefônicas, notas fiscais, folhetos de propaganda, instruções de jogo, dicionários, carnês, etc.).	X	X	X	

EIXOS TRANSVERSAIS: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE; EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE; EDUCAÇÃO PARA E EM DIREITOS HUMANOS; EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA EIXOS INTEGRADORES (CUIDAR E EDUCAR, BRINCAR E INTERAGIR)	LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	CRECHE		PRÉ-ESCOLA
		0 a 2 anos	3 anos	4 a 5 anos
		Acesso e contato com vários gêneros textuais (poesias, fábulas, contos, receitas, entrevistas, quadrinhos, carta, e-mail, cardápios, piadas, telefonema, bilhete, anúncio, etc.).	X	X
Exploração dos suportes convencionais e incidentais dos gêneros textuais (revista, jornal, outdoor, quadro de avisos, rádio, TV, computador, faixas, muros, paredes, para-choque e para-lama, janelas de veículos, ambiente virtual, etc.).	X	X	X	
Conhecimento do alfabeto, de forma paulatina associando-o a palavras familiares.		X	X	
Realização de leituras por meio de gravuras, imagens, ilustrações etc.	X	X	X	
Desenvolvimento de procedimentos de leitura, de textos literários e não literários, apoiando-se em modelos adultos, ainda que não leia de forma convencional.	X	X	X	
Leitura, mesmo que de forma não convencional, e comentários de textos literários e não literários, levando em conta sua função social.		X	X	
Reconhecimento da função da leitura, diferenciando gêneros e portadores de textos.		X	X	
Percepção da leitura como uma prática para mudança de ação (placas de sinalização, avisos, instruções, cartazes de rua, etc.).		X	X	
Conhecimento de que livros e outros impressos têm autor, ilustrador e capa.		X	X	
Localização de palavras de seu contexto em textos; Identificação de letras e palavras de seu contexto, portadores de textos de diversos gêneros.			X	
Desenvolvimento de alguns comportamentos leitores (manusear livros, revistas, jornais e impressos de modo geral), percebendo a orientação da leitura: da esquerda para a direita, de cima para baixo, virar páginas no sentido de incorporar a prática de leitura.	X	X	X	
Prática de Escrita				
Expressão de ideias e sentimentos por meio do desenho, comunicando experiências e registrando lugares, pessoas e objetos.	X	X	X	
Experimentação de diferentes posições espaciais e corporais (sentado, em pé, deitado de bruços, entre outros) para desenhar.	X	X	X	
Diferenciação entre letras e desenhos.	X	X	X	
Diferenciação entre letras e numerais.		X	X	

EIXOS TRANSVERSAIS: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE; EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE; EDUCAÇÃO PARA E EM DIREITOS HUMANOS; EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA EIXOS INTEGRADORES (CUIDAR E EDUCAR; BRINCAR E INTERAGIR)	LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	CRECHE		PRÉ- ESCOLA
		0 a 2 anos	3 anos	4 a 5 anos
	Desenvolvimento gradativo da ideia de representação por meio da produção de rabiscos e garatujas, na realização de tentativas de escritas não convencionais.	X	X	X
	Escrita do próprio nome e reconhecimento de sua importância, percebendo sua utilidade como elemento de identificação pessoal.		X	X
	Reconhecimento, identificação e registro das letras que compõem o nome próprio em diferentes situações.		X	X
	Registro, de forma paulatina, do alfabeto, principalmente quando associado a um nome familiar.			X
	Produção de texto escrito coletivamente.		X	X
	Reconhecimento da orientação da escrita ocidental (da esquerda para direita, de cima para baixo).			X
	Estabelecimento da relação entre grafema/fonema do próprio nome e de palavras de uso cotidiano.			X
	Escrita do nome de alguns colegas com apoio de recursos visuais.			X
	Reconhecimento e grafia das letras do alfabeto, preferencialmente utilizando as letras em caixa alta.			X
	Produção de textos escritos (listas, canções, poesias, textos memorizados etc.) com e sem ajuda do professor.			X
	Percepção de que diferentes materiais riscantes (giz de cera, tinta guache, cola colorida, carvão) podem ser utilizados para a expressão de sentimentos, ideias, elementos culturais (processo do grafismo).	X	X	X
	Aquisição de maior controle da expressão gráfica por meio da escrita espontânea, visando ao desenvolvimento de movimentos manuais, na perspectiva do aprendizado futuro das habilidades de escrita.	X	X	X
	Acesso e contato com letras de diferentes cores e texturas, tamanhos e formatos.	X	X	X
	Representação gráfica (desenho ou escrita) de histórias ouvidas.	X	X	X
	Desenvolvimento de hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando tentativas espontâneas de registro.		X	X
	Acesso a diversos jogos que relacionam a fala com a escrita por meio do brincar.			X
	Acesso a diversos jogos que relacionam a fala com a escrita por meio da dança, do teatro, da música, da matemática.	X	X	X

3.5 Linguagem Matemática³³

Desde que nascem, as crianças vivem uma cultura em que as pessoas lidam constantemente com noções matemáticas. Situações como pagamentos e trocos, cálculos de tamanhos, contagem do número de pessoas que estão em um ambiente, indagações a respeito da quantidade de dias que faltam para uma data determinada, entre outras, estão sempre presentes no cotidiano das crianças.

Ainda pequeninas, as crianças recorrem a certos conhecimentos para resolver situações-problema, como apontar com os dedos a idade que têm, escolher o canal de TV, marcar o resultado de um jogo, brincar com o telefone, verbalizar a sucessão numérica, repartir figurinhas entre os colegas, contar quantas vezes o companheiro pulou corda. São conhecimentos que compõem o que se entende por conhecimentos matemáticos, que lidam com a noção de número.

As noções matemáticas que as crianças possuem, mesmo antes de ingressarem na escola, evidenciam um vocabulário matemático, basicamente oral, ainda que marcado por tentativas de escrita e reconhecimento de símbolos. As crianças, nas situações lúdicas do brincar, aprendem a estrutura lógica da realidade e, por conseguinte, aprendem a estrutura matemática.

A matemática é composta por um sistema de códigos e conceitos de modo que as pessoas possam controlar quantidades, espaço e grandezas. Por isso, pode ser entendida como uma linguagem.

Ao assegurar às novas gerações a apropriação dos conhecimentos matemáticos produzidos historicamente, ou seja, o ensino da linguagem matemática possibilita-se a inserção da criança na sociedade das letras e dos números à qual pertence, indo ao encontro de suas necessidades de interação social.

Seja qual for a noção e o campo matemático (espaço e forma, número e operações, grandezas e medidas, tratamento da informação) a ser trabalhado, sempre haverá uma relação com um dos conceitos seguintes:

- tamanho - lugar - distância - forma, bidimensionalidade e tridimensionalidade;
- quantidade - contagem oral - notação numérica e ou registros não convencionais - ideias de juntar, tirar, colocar, comparar, repartir e distribuir - agrupamento - relação entre quantidades - capacidade - tempo;

33 - O texto é uma compilação das ideias, indicações e proposições da Proposta Pedagógica Curricular, Educação Infantil, Pinhais (2010) e das Orientações Curriculares - Educação Infantil, Ceará (2012).

- posição - medição - direção;
- volume - comprimento - massa - peso - utilização de unidades convencionais e não convencionais;
- tratamento da informação: gráficos e tabelas, gráficos pictóricos.

Segundo Lorenzato (2009), para o sucesso na organização de situações que propiciem a exploração matemática pelas crianças, é também fundamental que o professor conheça os sete processos mentais básicos para aprendizagem da matemática: correspondência, comparação, classificação, sequenciação, seriação, inclusão e conservação.

Sem o domínio desses processos, ainda de acordo com o autor, as crianças poderão até dar respostas corretas, segundo a expectativa e a lógica dos adultos. Todavia, provavelmente sem significado ou compreensão para elas. É importante entender o que significa cada um desses processos que podem referir-se a objetos, situações ou ideias. Lorenzato (2009:4-5):

1-CORRESPONDÊNCIA: é o ato de estabelecer a relação, por exemplo, de “um a um”.

Exemplos: um prato para cada pessoa; cada pé com seu sapato; a cada aluno, uma carteira. Mais tarde, a correspondência será exigida em situações do tipo: a cada quantidade, um número (cardinal); a cada número, um numeral; a cada posição (numa sequência ordenada), um número ordinal. Pode haver também a correspondência “um para muitos”, por exemplo, Maria é um nome que se refere a várias pessoas.

2- COMPARAÇÃO: é o ato de reconhecer diferenças ou semelhanças.

Exemplos: esta bola é maior que aquela; moro mais longe que ela; somos do mesmo tamanho? Mais tarde, virá: Quais destas figuras são retangulares?

3- CLASSIFICAÇÃO: é o ato de separar em categorias, de acordo com semelhanças ou diferenças; para tanto, escolhe-se uma qualidade que servirá para estabelecer a classificação.

Exemplos: na escola, a distribuição dos alunos por séries; arrumação de mochila ou gaveta; dadas várias peças triangulares e quadriláteras, separá-las conforme o total de lados que possuem.

4- SEQUENCIAÇÃO: é o ato de fazer suceder a cada elemento um outro, sem considerar a ordem entre eles; portanto, é ordenação sem critério preexistente.

Exemplos: chegada dos alunos à escola; entrada de jogadores de futebol em campo; compra em supermercado; escolha ou apresentação dos números nos jogos loto, sena e bingo.

5- SERIAÇÃO: é o ato de ordenar uma sequência segundo um critério.

Exemplos: fila de alunos, do mais baixo ao mais alto; lista de chamada de alunos em ordem alfabética; numeração das casas nas ruas; calendário.

6- INCLUSÃO: é o ato de fazer abranger um conjunto por outro, ou seja, considerar que um conjunto de coisas distintas pode ter uma qualidade que as inclua num conjunto maior.

Exemplos: incluir as ideias de laranjas e de bananas, em frutas; meninos e meninas, em crianças; varredor, professor e porteiro, em trabalhadores na escola; losangos, retângulos e trapézios, em quadriláteros.

7- CONSERVAÇÃO: é o ato de perceber que a quantidade não depende da arrumação, da forma ou da posição.

Exemplos: uma roda grande e outra pequena, ambas formadas com a mesma quantidade de crianças; um copo largo e outro estreito, ambos com a mesma quantidade de água.

Os exemplos apresentados são sugestões para abordagem dos processos mentais no âmbito escolar, e não como conteúdos a serem ensinados. É importante lembrar que crianças de uma mesma idade podem apresentar igual desempenho diante desses processos. Essas defasagens momentâneas são superadas por meio de atividades diversificadas, intencionalmente planejadas.

Lorenzato (2009) reitera que esses processos mentais não estão restritos ao campo matemático. Na verdade, são abrangentes e estão presentes em situações do cotidiano, constituindo-se em um alicerce que será utilizado para sempre pelo raciocínio humano, independentemente de idade, profissão, assunto ou tipo de problema a ser encarado.

O aguçamento da curiosidade pelos conhecimentos matemáticos e sua apropriação acontecem na instituição educativa, a partir da organização de experiências de relacionar quantidades, usar grandezas, realizar medidas e construir a noção de número. A curiosidade para comparar elementos, para perceber o valor relativo das coisas pode ser estimulada desde cedo.

As demandas sociais contemporâneas impulsionam a necessidade de compreender as estatísticas e elaborar procedimentos para entender os dados por meio do tratamento das informações que, frequentemente, aparecem no dia a dia, inclusive das crianças.

A orientação espaço temporal deve ser alvo de atenção na Educação Infantil. A orientação espacial agrega a noção de direção, de distância e de organização perante o que nos cerca e as coisas entre si. Já a orientação temporal é a capacidade de situar-se em função da sucessão dos fatos (antes, durante e após), da duração dos intervalos (hora, minuto, rápido, lento), da renovação cíclica de determinados períodos (dias da semana, meses e estações)

e do caráter irreversível do tempo (noção de envelhecimento, por exemplo).

As atividades pedagógicas desenvolvidas pela escola devem possibilitar a observação, a exploração e a discussão sobre os fenômenos socioambientais que envolvam o uso de estratégias de quantidade, de agrupamento, de deslocamento etc. Essas estratégias contribuem para a construção dos conhecimentos matemáticos, base para a compreensão de conceitos e formulação de hipóteses na resolução de problemas.

Os conhecimentos matemáticos precisam ser apresentados e explorados de forma significativa e prazerosa por meio de situações concretas, histórias, músicas, jogos e brincadeiras. Para tanto, as mediações dos profissionais pela palavra e as interações entre as próprias crianças são fundamentais, inclusive porque a mais desenvolvida auxilia nas aprendizagens das outras, beneficiando a todas.

As crianças podem, assim, ter as condições para o desenvolvimento do pensamento e a tomada de decisões. Fundamental é permitir que elas ajam como produtoras de conhecimento e não apenas executoras de instruções, ampliando as questões tanto para alcançar as respostas desejadas como para formular novas perguntas.

Ideias para guardar...

A necessidade gera ações e operações que, ao serem realizadas com instrumentos, permitem o aprimoramento constante da vida humana. A Matemática é um desses instrumentos que capacitam o homem para satisfazer a necessidade de relacionar-se para resolver problemas, em que os conhecimentos produzidos a partir dos problemas colocados pela relação estabelecida entre os homens e com a natureza foram-se especificando em determinados tipos de linguagem que se classificaram como sendo matemática.

(Manoel Oriosvaldo de Moura)

3.5.1 Quadro Organizativo – Linguagem Matemática

	LINGUAGEM MATEMÁTICA	CRECHE		PRÉ-ESCOLA
		0 a 2 anos	3 anos	4 a 5 anos
EIXOS TRANSVERSAIS: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE; EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE; EDUCAÇÃO PARA E EM DIREITOS HUMANOS; EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA EIXOS INTEGRADORES (CUIDAR E EDUCAR, BRINCAR E INTERAGIR)	Números e Operações			
	Identificação e nomeação dos números.		X	X
	Reconhecimento de números em vários portadores de texto, diferenciando-os de outras marcas gráficas.		X	X
	Realização de contagem oral em situações diversas.	X	X	X
	Desenvolvimento de noções simples de estimativa e de cálculos mentais elementares.		X	X
	Desenvolvimento de estratégias pessoais para a resolução de situações problema.	X	X	X
	Atividades que trabalhem o raciocínio lógico por meio de situações-problema e histórias.		X	X
	Representação com desenhos das estratégias utilizadas para a resolução de uma situação proposta.			X
	Identificação de quantidades (oral e escrita numérica).		X	X
	Reconhecimento da ordem numérica (o que vem antes e depois).		X	X
	Reconhecimento da relação entre o número (falado e escrito) e a quantidade que ele representa.		X	X
	Desenvolvimento de noções de operações matemáticas em situações concretas.		X	X
	Realização e compreensão de agrupamentos, tendo como critério a quantidade, priorizando algumas relações como um, nenhum, muito, pouco, tem mais, tem menos, tem a mesma quantidade etc.		X	X
	Comparação de quantidades, utilizando recursos pessoais, como desenho e correspondência um a um.		X	X
	Identificação visual de alguns números.		X	X
	Utilização das linguagens oral e pictórica para comunicar ideias matemáticas.		X	X
	Colocação de um elemento em uma série ordenada (1º, 2º, 3º...).		X	X
Grandezas e Medidas				
Desenvolvimento das noções matemáticas de altura (alto/baixo), largura (largo/fino), comprimento (comprido/curto), tamanho (grande/pequeno), peso (pesado/leve), volume (cheio/vazio), distância (longe/perto), temperatura (quente/frio) e tempo (rápido/devagar), de maneira lúdica.		X	X	

EIXOS TRANSVERSAIS: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE; EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE; EDUCAÇÃO PARA E EM DIREITOS HUMANOS; EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA EIXOS INTEGRADORES (CUIDAR E EDUCAR, BRINCAR E INTERAGIR)	LINGUAGEM MATEMÁTICA	CRECHE		PRÉ- ESCOLA
		0 a 2 anos	3 anos	4 a 5 anos
	Compreensão da função social do dinheiro, de forma lúdica, em situações de vivência de manipulação (dinheiro de brincadeira) para a descoberta de que as cédulas e moedas têm valores e que são utilizadas na aquisição de produtos e serviços.	X	X	X
	Comparação de coleções de objetos, identificando relações de igualdade ou desigualdade (mais que, menos que, maior que, menor que, igual a).	X	X	X
	Identificação e marcação da passagem do tempo e destaque de datas importantes e eventos (aniversários, festas, aulas-passeio, banho de chuveiro especial, estações do ano etc.) por meio da utilização de calendários e relógios.	X	X	X
	Utilização de instrumentos de medida não convencionais (palmos, palitos, cordas, folhas de papel, entre outros).		X	X
	Realização de estimativas de medições: comprimento, volume e capacidade.		X	X
	Medição e comparação de diversos objetos, espaços e pessoas, oralmente ou com uso do metro.		X	X
	Realização de experimentos de conservação de quantidade com massinha, água, etc .		X	X
	Espaço e Forma			
	Identificação de figuras geométricas.		X	X
	Representação espacial (posição de pessoas e objetos: dentro / fora; em cima /embaixo; esquerdo/direito; frente / atrás /ao lado, etc.).	X	X	X
	Identificação de pontos de referência para deslocar-se e situar-se no espaço.	X	X	X
	Desenvolvimento da consciência das partes do corpo e da estatura.	X	X	X
	Orientação espacial em relação a objetos e pessoas.	X	X	X
	Exploração de relações de medida, direção e posição no espaço.			X
	Exploração do espaço através de experiências de deslocamentos de si e dos objetos.	X	X	X
	Identificação e reprodução gradativa de trajetos com dados predeterminados, por meio de brincadeiras e jogos.		X	X
	Utilização de desenhos, imagens e mapas simples para localizar objetos e pessoas.		X	X
	Reconhecimento e organização de objetos por critérios de semelhanças e diferenças, agrupando-os numa categoria (desenvolvimento do pensamento classificatório).		X	X

EIXOS TRANSVERSAIS: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE; EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE; EDUCAÇÃO PARA E EM DIREITOS HUMANOS; EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA EIXOS INTEGRADORES (CUIDAR E EDUCAR, BRINCAR E INTERAGIR)	LINGUAGEM MATEMÁTICA	CRECHE		PRÉ-ESCOLA
		0 a 2 anos	3 anos	4 a 5 anos
	Seriação de três ou mais objetos, posicionando-os do menor para o maior, do mais alto para o mais baixo, do mais largo para o menos largo ou vice-versa.		X	X
	Identificação e manipulação de formas geométricas no cotidiano, por meio da observação e manipulação de objetos, elementos da natureza, entre outros.		X	X
	Percepção, identificação e nomeação das cores nos ambientes, na natureza, nos materiais e nos objetos.	X	X	X
	Relação entre a cor dos objetos e materiais e as cores presentes na natureza.		X	X
	Tratamento da Informação			
	Auxílio na coleta e organização de dados.		X	X
	Participação na construção de listas, tabelas e gráficos (pictóricos e corporais), com o registro do professor em variados suportes.			X
	Análise oral de listas, tabelas e gráficos (pictóricos e corporais), com o registro do professor em variados suportes.			X

3.6 Linguagem Artística³⁴

A Arte traduz-se em diversas linguagens, como a Música, as Artes Visuais e as Plásticas, as Artes Cênicas (Teatro e Dança), nas quais as crianças percebem a si mesmas, expressam-se e comunicam suas sensações, sentimentos, pensamentos, suas percepções do mundo, tanto exterior quanto interior. O acesso à arte faz parte do processo de “tornar-se humano”.

A linguagem artística impulsiona o desenvolvimento da criança. O processo educativo envolve o produzir, o apreciar e o refletir, elevando a criança à condição de conhecedor, produtor e apreciador.

O trabalho da Arte na escola desenvolve não apenas a dimensão estética e o apuramento da sensibilidade, mas também está voltado para a valorização das produções infantis e do direito à criação e expressão. Possibilita a participação em experiências desafiadoras e a convivência respeitosa entre as crianças.

Esse trabalho deve ser alicerçado, entre outras premissas, na promoção da igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso de bens culturais e às possibilidades de vivência da infância.

No processo de desenvolvimento e aprendizagem, a Música como linguagem transcende a concepção de produto pronto para reprodução, apresentando-se como processo de expressão humana e cultural, de criação e elaboração com características próprias e princípios norteadores.

Os princípios norteadores da Música, na Educação Infantil, envolvem a expressão, a vivência ativa, a criação, a apreciação, a escuta atenta, a reflexão, a compreensão e percepção musical e sonora do mundo que nos cerca. Esses princípios se relacionam a uma educação musical ampla, voltada ao desenvolvimento da musicalidade de cada criança.

A Música está presente em inúmeras situações, a começar pela vida intrauterina, no pulsar do coração, no movimento da água, no barulho do vento, entre outros. Marca diversos momentos de nossas vidas: o acalanto quando somos pequenos, um programa, um filme ou um desenho animado, por exemplo, são enriquecidos, com a trilha sonora.

As atividades musicais na Educação Infantil deverão propiciar às crianças a exploração do mundo sonoro que as cerca, pois elas interagem permanentemente com esse mundo. Deverão também levá-las à descoberta de diversas fontes sonoras, à expressão musical corporal, vocal, incentivando-

34 - O texto é uma compilação das ideias, indicações e proposições da Proposta Pedagógica Curricular, Educação Infantil, Pinhais (2010) e das Orientações Curriculares – Educação Infantil, Ceará (2012). O próximo texto, sobre a Interação com a Natureza e a Sociedade, também.

as a pesquisar novos objetos sonoros, a criar e sonorizar histórias, a criar e tocar instrumentos alternativos, a expressar a música graficamente de maneira espontânea e hipotética, a refletir a respeito do que ouvem em diversos contextos sonoro-musicais, brincando e interagindo.

Brito (2003) ressalta que, por ser um ser “brincante”, a criança faz música brincando: “transforma-se em sons”, pesquisa materiais sonoros, inventa instrumentos, imita movimentos melódicos e rítmicos, entra em contato com a música de todos os povos.

Penna (2012) comenta que a educação musical encerra em si um significado indispensável ao desenvolvimento de uma competência musical sólida, não se resumindo somente à musicalização.

A musicalização, segundo uma visão bastante comum, está restrita ao preparo para um aprendizado musical nos moldes tradicionais, ou definida como um trabalho “pré-musical”, seja como o estudo de teoria musical ou mesmo como o estudo de um determinado instrumento.

A educação musical é mais abrangente e sua amplitude pode atingir etapas de desenvolvimento que ultrapassam as proporcionadas pela musicalização.

Nesse sentido, caberá ao professor, como organizador do espaço educativo, desenvolver atividades dessa linguagem sob a perspectiva de uma educação musical ampla, que assegure o direito de expressão e criação musical das crianças como também leve em conta suas experiências e preferências de estilos musicais.

As **Artes Plásticas**, assim como a Música, também visam à liberdade de criação, de expressão, de compartilhamento de sentimentos, bem como à apreciação da arte do outro.

Desde seu nascimento, a criança tem experiências visuais: nas cores das paredes de seu quarto, nas texturas, nas figuras e formas de seus brinquedos, em um quadro, nas ruas, em casa e em todos os contextos presentes no cotidiano da vida infantil.

Antes de saber representar graficamente o mundo visual, a criança



Figura 29: Curso de Formação de Professores - Música

necessita associar, identificar e reconhecer diferentes objetos e funções. A representação pictórica³⁵ que antecede a construção da escrita é realizada inicialmente pelo prazer do gesto. É um ato motor. Ao notar que o gesto produziu um traço, a criança irá fazê-lo outra vez pela satisfação imediata. O desenho, para a criança, tem tanta força expressiva como o gesto e a fala. Também o desenho é sua primeira escrita, sua primeira marca no mundo.

Na aprendizagem em **Artes Plásticas**, a criança tem a possibilidade de exteriorizar seu mundo, suas próprias impressões, ideias e interpretações sobre seu modo de ver e de sentir as coisas - sua personalidade. Explora, sente, age, reflete e elabora sentidos de suas experiências.



Figura 30: Centro de Educação Infantil 02 de Sobradinho

A criação de cada criança é pessoal e única, mas cabe ao professor interagir e propiciar meios e situações com o manuseio de diversos materiais e objetos, possibilitando a ampliação cultural, o diálogo com o mundo e a valorização da criação do outro e do meio ambiente, dentro de uma prática pedagógica contextualizada e amparada em uma proposta que articule ação, percepção, sensibilidade, cognição e imaginação, no âmbito prático-reflexivo. A proposta jamais poderá vir pronta e com foco em um único resultado, pois todos os resultados terão seus valores próprios e significados para a criança que a produz. Neste sentido, o fazer, a contextualização e a apreciação da produção artística das crianças possibilitam novos conhecimentos e oportunidades de expandir suas ações, sua imaginação e estruturação de seu pensamento.

As crianças têm suas próprias impressões, ideias e interpretações sobre a produção de arte e o fazer artístico. Tais construções são elaboradas a partir de suas

35 - A palavra pictórica refere-se à pintura ou desenho em geral, associada a um plano imaginário. Toda representação gráfica produz imagens e significados pictóricos.

experiências ao longo da vida, que envolvem a relação com a produção de arte, com o mundo dos objetos e com seu próprio fazer. As crianças exploram, sentem, agem, refletem e elaboram sentidos de suas experiências. A partir daí constroem significações sobre como se faz, o que é, para que serve e sobre outros conhecimentos a respeito da arte (BRASIL, 1998: 89).

As Artes Cênicas, que compreendem o Teatro e a Dança, permitem relacionamento com o outro e interpretação do meio social, empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.

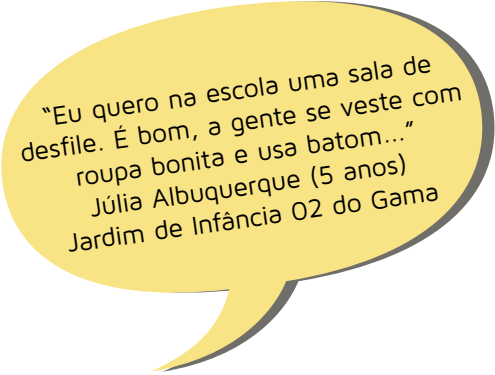
A dramatização permite a construção do conhecimento, o relacionamento com o outro e a interpretação do meio social, empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações e observações.

O objetivo do Teatro na escola não é ter uma criança-atriz ou uma criança-autora, ainda que isso possa acontecer, mas oferecer oportunidade a cada uma de descobrir o mundo, de descobrir a si própria, de acessar a arte.

As Artes Circenses, assim como o Teatro, têm um caráter libertador, lúdico e renovador: tiram-nos do mecanicismo da vida cotidiana. E também podem ser incorporadas às ações pedagógicas.

Por intermédio da participação em apresentações e ou pela apreciação de espetáculos, as crianças podem:

- conhecer diferentes estilos de música, teatro, dança e outras expressões da cultura corporal (circo, esportes, mímicas, etc.);
- descrever, imitar, adaptar, comentar, individualmente ou em grupo, as apresentações assistidas e identificar algumas de suas características;
- conversar sobre o que observaram, gostaram ou não, nas apresentações e eventos em que participaram;
- dramatizar situações experimentadas na vida real e ou na esfera do imaginário;
- reconhecer elementos integrantes da linguagem apresentada: tipo de instrumentos musicais, presença de atores em personagens, cenário, iluminação, figurino, fundo musical, entre outros.



"Eu quero na escola uma sala de desfile. É bom, a gente se veste com roupa bonita e usa batom..."
Júlia Albuquerque (5 anos)
Jardim de Infância 02 do Gama

As possibilidades expressivas das crianças podem ser enriquecidas pela participação delas desde pequenas, como espectadoras e ou protagonistas em apresentações teatrais, de dança, de música, de circo e de exposições em geral, quer seja ao vivo, quer por meio de vídeos.

Observar e conversar sobre o que as crianças gostaram ou não, nas apresentações assistidas e eventos em que participaram faz parte do envolvimento com as artes dramáticas, assim como dramatizar situações experimentadas na vida real e ou na esfera do imaginário e criativo.

Como mais uma linguagem criativa e sensível, a Dança tem um importante lugar na Educação Infantil, devido a seu caráter expressivo para a manifestação de sentimentos, suscitando diálogos e novas compreensões, sentidos/significados em torno da natureza, do corpo e da cultura.

A Dança deve ser abordada como expressão natural, permitindo à criança ser ela mesma, construindo-se como sujeito com características, sentimentos e ideias próprias. Por meio da dança, a criança reconhece ritmos, explora o espaço, cultiva a imaginação, cria movimentos, relaciona-se com o outro, reconhece a cultura a sua volta, sentindo-se pertencente ao contexto social em que está inserida.

Ao enxergar as relações entre o modo de vida de seu grupo social e de outros grupos, a criança vai construindo paulatinamente sua própria identidade.

Uma cultura rica como a brasileira, permeada pela diversidade, oferece oportunidades para a ampliação do repertório expressivo das crianças e oportuniza que elas se apropriem de tradições que constituem nossa identidade. Convivendo e interagindo com as pessoas em grupos sociais - família, vizinhos, comunidade e escola - a criança observa como vivem essas pessoas e descobre seus valores, cultura e linguagens.

Para possibilitar a apropriação que a criança faz das diferentes culturas, é importante que o profissional organize atividades em que as crianças possam:

- vivenciar diversas manifestações culturais, como brincadeiras, jogos e canções tradicionais de sua comunidade e de outros grupos;
- pesquisar o repertório de jogos, brincadeiras, brinquedos e canções tradicionais de sua comunidade;
- assistir a apresentações de teatro profissional e popular com fantoches, sombras ou atores, ou de música ou dança;
- ter acesso a informações sobre outras culturas e sobre a sua própria;
- identificar relações entre o modo de vida característico de seu grupo social e de outros grupos;

- conhecer e valorizar as manifestações de sua comunidade, como parte do patrimônio cultural da humanidade (visitar museus, centros de artesanato, feiras tradicionais, festas, etc.);
- refletir sobre sua identidade como indivíduo e membro de diversos grupos;
- conhecer a diversidade artística e cultural afro-brasileira e indígena, explorando-a e valorizando-a.

Reconhecemos que as crianças são seres histórico-culturais, possuidoras de ricas experiências artísticas. Essas experiências podem e devem ser compartilhadas como saber autêntico e válido. Inclusive porque também o profissional considera a possibilidade de enriquecimento do saber artístico nesse processo – dele e das crianças.

Não é qualquer saber, são experiências de vida que rompem as distâncias entre o vivido dentro e fora da escola, requerendo, como prevê o Projeto Político-Pedagógico da Subsecretaria de Educação Básica - SEEDF (2012): que as relações humanas e sociais busquem novas formas de se constituírem, assim como a própria relação com o conhecimento precisa ser revisada diante das transformações que o mundo vem presenciando.

É importante compreender que a escola deve constituir-se em fonte para o espaço artístico e cultural, entendendo a Arte como ligação da criança ao mundo, às coisas e às pessoas, desabrochando as manifestações infantis e fazendo parte da educação na infância.

Como nos lembra Ilo Krugli, no livro *História de Ventos e Lenços*: “dentro de cada criança existe um homem de olhos abertos para o mistério de crescer da noite para o dia e do dia para a noite. Dentro de cada homem existe uma criança recolhida numa sombra de crepúsculo que teima em evocar... eu era...”

Ideias para guardar...

Cada um de nós tem um acervo de imagens, sons e cores em nossa memória. Para o profissional munir-se de novas informações e inspirações, é importante consultar o acervo de museus, centros culturais, teatros, cinemas, disponibilizar revistas e livros especializados, programar saídas que sejam adequadas e pertinentes à faixa etária e temas desenvolvidos em sala. Além disso, é importante o educador aprimorar sua própria formação, cultivando o hábito de visitar espaços culturais e participar de cursos na área para trazer para as crianças possibilidades novas de ler o mundo.

(Rio de Janeiro, 2009)

3.6.1 Quadro Organizativo – Linguagem Artística

	LINGUAGEM ARTÍSTICA	CRECHE		PRÉ-ESCOLA
		0 a 2 anos	3 anos	4 a 5 anos
EIXOS TRANSVERSAIS: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE; EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE; EDUCAÇÃO PARA E EM DIREITOS HUMANOS; EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA EIXOS INTEGRADORES (CUIDAR E EDUCAR, BRINCAR E INTERAGIR)	Música			
	Música Escuta atenta de diversos sons, fontes sonoras e gêneros musicais (música folclórica, erudita, popular e popular de massa).	X	X	X
	Percepção de sons e ruídos: descobertas e relação a suas fontes sonoras.	X	X	X
	Expressão livre e direcionada por meio do canto.	X	X	X
	Participação em atividades com músicas usadas como fundo para a formação do repertório de memória e estimulação ao trabalho corporal livre.	X	X	X
	Apreciação de obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas, da produção musical brasileira e de outros povos e países, enfatizando também os ritmos africanos e indígenas.	X	X	X
	Enriquecimento cultural pelo acesso aos mais variados instrumentos, gravações, audições (ao vivo ou por DVD e CD).	X	X	X
	Produção de sons com o próprio corpo, objetos e instrumentos. Percussão corporal.	X	X	X
	Escuta e valorização de obras musicais de sua região e de outras, reconhecendo o repertório musical próprio de sua cultura.	X	X	X
	Identificação dos elementos do som (Altura – sons graves, médios e agudos); (Intensidade – sons fortes e fracos); (Duração – sons curtos e longos), entre outros.		X	X
	Exploração de ritmos (estruturas rítmicas relacionadas aos gêneros musicais, pulsação e andamento – lento/rápido) por meio de jogos musicais corporais, brincadeiras cantadas etc.		X	X
	Construção de instrumentos e objetos sonoros com materiais reaproveitáveis, de sucata e alternativos.	X	X	X
	Percepção e expressão de sensações, sentimentos e pensamentos por meio de improvisações, composições e interpretações sonoras, musicais e histórias sonorizadas.		X	X
	Participação em jogos de improvisação, criação de história sonorizada, elaboração de arranjos vocais e instrumentais, invenções musicais (vocais e instrumentais).		X	X
Interpretação, improvisação e criação de canções individuais e coletivas.		X	X	
Exploração de instrumentos musicais, tais como tambores, sinos, xilofones, teclados, coquinhos, triângulos, pauzinhos, guitarras; brinquedos e objetos que emitem sons variados.	X	X	X	

EIXOS TRANSVERSAIS: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE; EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE; EDUCAÇÃO PARA E EM DIREITOS HUMANOS; EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA EIXOS INTEGRADORES (CUIDAR E EDUCAR, BRINCAR E INTERAGIR)	LINGUAGEM ARTÍSTICA	CRECHE		PRÉ-ESCOLA
		0 a 2 anos	3 anos	4 a 5 anos
		Criação de diferentes formas de representação para expressar o eu, integrando som, imagem, movimento e palavra.		X
Criação de partitura alternativa com registro espontâneo dos sons, utilizando seu próprio código por meio de grafismo, colagem, pintura etc.		X	X	
Criação de letras musicais, expressando-as por meio de movimentos corporais.		X	X	
Observação e contato com artistas e suas obras, com ênfase na cultura nacional (Ex: Adriana Calcanhoto, Antônio Nóbrega, Batucadeiros, Barbatuques, Chico Buarque, Rubinho do Vale, Pato Fu, Bia Bedran, Vinícius de Moraes, Grupo EMcantar, Palavra Cantada, Grupo Mawaca, Kleiton e Kledir, Pequeno Cidadão, Toquinho, Villa Lobos, entre outros).	X	X	X	
Contato com repertório de grupos de cultura popular como Pé do Cerrado, Zé do Pife e as Jovelinas, O Seu Estrelo e Cavalo Marinho, O Som do Quilombo, Banda Surdodum, entre outros.	X	X	X	
Artes Plásticas				
Experiência com forma/tamanho - objetos, pessoas, materiais...	X	X	X	
Identificação e exploração das cores - pigmentos naturais de produtos, como açafrão, urucum, café, beterraba, entre outros.	X	X	X	
Relações de forma – estruturação de formas do espaço bidimensional: forma/tamanho, espaço grande/pequeno, forma/figura...	X	X	X	
Exploração e reconhecimento de cores - claro/escuro, cor/objeto, cor/natureza, artistas/cores (Tarsila, Volpi, Monet, Van Gogh, Portinari, Poteiro, Djanira, Anita Malfatti, Rubem Valentim, Athos Bulcão, Galeno, Milton da Costa, Eduardo Sued, Lygia Clark, Helio Oiticica, Guinard, Iberê Camargo, Lasar Segall, Cézanne, Van Gogh e Impressionistas, Mondrian, Matisse, Gustav Klimt, Fernand Léger, Aldemir Martins, entre outros), Art Naïf.		X	X	
Exploração e reconhecimento do ponto e da linha: fina/grossa, forte/fraca, reta/curva, curta/longa, linha/forma, linha/artistas, ponto/artistas (Debret, Oswald Goeldi, Mira Shendel, Carlos Scliar, Giacometti, Rembrandt, Seurat, Paul Klee, Kandinsky, Miró, Mondrian, Picasso, Pollock, Caribé, Jô Oliveira, Fernand Léger, Arte rupestre, entre outros).		X	X	
Exploração e reconhecimento de volume – estruturação das formas no espaço: altura/largura, estruturas ocas, vazadas, compactas, transparentes, leves, pesadas, cheias, vazias... (Brecheret, Amílcar de Castro, Bruno Giorgi, Lygia Clark, Franz Weissmann, Willis de Castro, Sérgio Camargo, Tunga, Antônio Dias, Cildo Meireles, José Resende, entre outros).		X	X	

EIXOS TRANSVERSAIS: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE; EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE; EDUCAÇÃO PARA E EM DIREITOS HUMANOS; EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA EIXOS INTEGRADORES (CUIDAR E EDUCAR, BRINCAR E INTERAGIR)	LINGUAGEM ARTÍSTICA	CRECHE		PRÉ-ESCOLA
		0 a 2 anos	3 anos	4 a 5 anos
	Exploração e reconhecimento de textura – relação das texturas/objetos/materiais. Materiais: árvores, madeira, folhas, rochas, massa corrida, gesso crê, massa acrílica, rolos de pintura, pincéis e espátulas, fricção, impressão, decalque (Artistas: Gustav Klimt, Pollock, Oscar Kokoschka, Manet, Courbet, Millet, Van Gogh, Renoir, Degas, Franz Krajcberg, Lígia Pape, Anna Bella Geiger, Fayga Ostrower, Lívio Abramo, Roberto Magalhães, Anna Leticia, entre outros)	X	X	X
	Manuseio e exploração de suportes diversos (jornais, papel, papelão, embalagens, objetos, etc.), em diferentes planos, texturas e espaços. (Exemplos: Pintura sobre a pele - Índios Kaiapó; Guido Daniele - pintura de animais nas mãos; Vicente José de Oliveira Muniz - arte com lixo, cesterias, tapeçarias, azulejos, cerâmica e grafismo nas culturas indígenas brasileiras).	X	X	X
	Exploração e reconhecimento de diversos materiais, texturas, espessuras e suportes (giz de cera, pincéis, tintas, areia, água, argila, carvão, papéis diversos, massinha, colagens, papelão, jornais, parede, chão, caixas, madeiras, entre outros).	X	X	X
	Utilização de diversos materiais para se expressar livremente por meio de desenho, pintura, colagem, escultura, modelagens, dobraduras, recortes, manipulação de papéis (lápiz, gizão de cera e canetas grandes; papéis de tamanhos, cores, texturas e formatos variados, colas líquidas e em bastão, tintas variadas (a dedo), com pincéis grandes, entre outras).	X	X	X
	Observação e reconhecimento diversas imagens/cenas/ obras (fotografias, pinturas, objetos, esculturas, cenas cotidianas por meio de fotos, gravuras e obras de artistas).		X	X
	Construção das primeiras figuras (figuras humanas, animais, objetos...).	X	X	X
	Descrição e interpretação de imagens.	X	X	X
	Desenho de memória (ativação da imagem mental de objetos e imagens reais, desenvolvendo memória, observação, imaginação).			X
	Desenho de observação (modelo real para observar forma, volume, luz, etc) ao exercitar a percepção visual, raciocínio, atenção, interpretação, imaginação.			X
	Desenho narrativo: descrição e invenção de histórias, lugares e acontecimentos.			X

EIXOS TRANSVERSAIS: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE; EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE; EDUCAÇÃO PARA E EM DIREITOS HUMANOS; EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA EIXOS INTEGRADORES (CUIDAR E EDUCAR, BRINCAR E INTERAGIR)	LINGUAGEM ARTÍSTICA	CRECHE		PRÉ- ESCOLA
		0 a 2 anos	3 anos	4 a 5 anos
	Desenho com interferência gráfica: oferta de imagens – personagens de tirinhas, fotografias, cartões postais, imagens de revistas, detalhes de reproduções de obras de arte, desenho iniciado por outra criança, papéis de formatos e tamanhos diferentes, vazados ou não etc. – ou formas geométricas que servirão de suporte para o desenho das crianças.	X	X	X
	Elaboração de “livros” de imagens (narrativas), experimentos científicos (observações), de história de vida (pesquisa com a família e responsáveis) etc.		X	X
	Representação da figura humana por meio de desenhos, colagens, pinturas etc.	X	X	X
	Identificação de luz e sombra projetadas nos objetos e no corpo humano.		X	X
	Ampliação do universo imagético por meio da apreciação dos gêneros das artes visuais – pintura, esculturas, modelagem...		X	X
	Emissão de opiniões sobre gostos e sentimentos em relação à Arte.		X	X
	Desenvolvimento da sensibilidade, dos sentidos, da percepção, dos sentimentos e da imaginação por meio da apreciação e da produção artística.	X	X	X
	Relação entre as diversas figuras apresentadas pelos profissionais com o cotidiano.	X	X	X
	Observação e contato com artistas e suas obras, com ênfase na cultura nacional (Aleijadinho, Volpi, Tarsila do Amaral, Anita Malfatti, Jô Oliveira, Athos Bulcão, Vera Sabino e todos os outros artistas nacionais citados anteriormente).		X	X
	Apresentação de pensamentos simbólicos por meio de seus próprios desenhos e outras produções.		X	X
	Valorização das produções individuais e coletivas.	X	X	X
	Conhecimento e valorização de produções culturais do passado e do presente.			X
	Identificação e reconhecimento das diversas culturas afro-brasileiras e indígenas como costumes, música, etc. para a construção do eu, do outro e da arte brasileira (Rubem Valentim, Caribé, Di Cavalcanti, Mestre Athayde, Portinari, Picasso, Mestre Didi), máscaras, utensílios...		X	X
	Leitura e produção – coletiva ou individual- de cenas do cotidiano, releituras de obras ou narrativas de histórias.		X	X
	Acesso ao repertório e criação de produções artísticas.	X	X	X

EIXOS TRANSVERSAIS: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE; EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE; EDUCAÇÃO PARA E EM DIREITOS HUMANOS; EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA EIXOS INTEGRADORES (CUIDAR E EDUCAR, BRINCAR E INTERAGIR)	LINGUAGEM ARTÍSTICA	CRECHE		PRÉ-ESCOLA
		0 a 2 anos	3 anos	4 a 5 anos
		Ampliação de repertório e criação de produções artísticas.		X
Inserção em espaços culturais diversos, seja por meio de visitação ou apresentação na própria instituição, bem como desenvolvimento do interesse por manter o patrimônio cultural, reconhecendo a importância de seu papel para a cultura.	X	X	X	
Artes Cênicas/Teatro				
Imitação de gestos, sons e movimentos.	X	X	X	
Expressão vocal e corporal livre ou direcionada, de maneira lúdica, individual e coletivamente.	X	X	X	
Ampliação progressiva das possibilidades de apreciação e dramatização de histórias, apresentações e jogos teatrais.	X	X	X	
Exploração da expressividade (triste, alegre, bravo...) de bonecos e máscaras.	X	X	X	
Criação e improvisação de situações cênicas em jogos de faz de conta.		X	X	
Expressão do pensamento simbólico por meio dos discursos verbais e não verbais.		X	X	
Conhecimento gradativo dos elementos visuais e sonoros da representação teatral: personagens, texto, caracterização, cenário e sonoplastia.		X	X	
Participação na elaboração de cenários, figurino, maquiagem e roteiros cênicos em situações de dramatização de histórias conhecidas ou inventadas pelo grupo.		X	X	
Aquisição de noções de plateia e artista por meio de jogos teatrais e de faz de conta.		X	X	
Participação em jogos teatrais com sombras, pantomima, fantoches, bonecos, máscaras.	X	X	X	
Observação e contato com artistas e suas obras, com ênfase na cultura nacional (Autores: Maria Clara Machado, Ilo Krugli, Lúcia Benedetti, Geir Campos, Freddy Allan, Tatiana Belinky, Ziraldo, Carlos Augusto Nazareth, Maria Helena Kühner, Silvia Orthof, etc.).	X	X	X	
Artes Cênicas/Dança				
Exploração e vivência corporal por meio de vários tipos de sons, músicas de diversos estilos e culturas.	X	X	X	
Realização de atividades explorando os movimentos corporais (danças e gestos).	X	X	X	
Vivência em brincadeiras dançadas como as cirandas, rodas e outras da cultura popular.	X	X	X	
Interação com o outro por meio de movimentos corporais e danças em grupos.	X	X	X	
Observação e análise das características corporais individuais: a forma, o volume e o peso.		X	X	

3.7 Interações com a Natureza e com a Sociedade

O artigo 9º das DCNEIs, em seu inciso VIII, indica que as propostas pedagógicas “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”.

A Educação Infantil abrange uma fase da vida em que há muita disponibilidade para a exploração, investigação e experimentação:

A criança demonstra, de forma mais genuína, a capacidade de maravilhar-se diante da vida: questiona como acontece o dia, a noite, como nasce o sol, como a lua aparece, adora pequenos e grandes animais, fica embevecida com o mundo e muitos destes fenômenos observados são traduzidos como elementos de magia e mistério, compondo um quadro necessário para que a criança possa dar uma explicação plausível acerca de determinados acontecimentos (PINHAIS, 2010:95).

As crianças aprendem sobre o mundo físico e natural pelas interações que fazem com o meio, mediante a experimentação e a relação com diferentes conceitos, valores, ideias, objetos e representações dos inúmeros temas acessíveis a sua vida cotidiana. Ao construir sentidos sobre a natureza e a sociedade, as crianças vão produzindo cultura.



Figura 31: Escola Classe 52 de Ceilândia

Para dar condições e impulsionar aprendizagens, de acordo com as DCNEIs, as crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, jardins e viver experiências de semear, plantar e colher, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza.

O contato, a exploração, a experimentação, a manipulação de objetos, ou seja, as interações com o mundo físico e natural permitem ao bebê e à criança pequena conhecimentos práticos sobre seu meio. À medida que o aspecto psicomotor vai desenvolvendo-se, mais cresce a capacidade de movimentar-se, sondar, percorrer, examinar os espaços e objetos.

No processo de interação com o mundo físico e natural, a criança elabora explicações para os fenômenos e acontecimentos e também vai operando, formulando e refutando conceitos.

Eis alguns dos aspectos que podem ser trabalhados nesse processo: meio ambiente, relações entre seres humanos e a natureza, modos de transformação e uso de recursos naturais em diferentes culturas, seres vivos, fenômenos da natureza, relação do homem com seu espaço físico, entre outros.

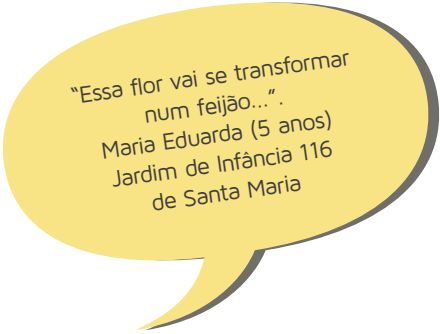
Também pela investigação e pela construção de conceitos, as crianças percebem-se “inseridas num mundo que se constitui em um conjunto de fenômenos histórico-culturais e sociais indissociáveis” (PINHAIS, 2010:96).

O cotidiano do bebê e da criança é assinalado por sua inserção em diversas práticas sociais, nas quais conquistam conhecimentos sobre a vida social, ampliam suas experiências e estabelecem novas formas de relação.

A partir do que vivem e sabem sobre as crianças, os profissionais devem mediar situações para que elas entendam a organização da sociedade, a diferenciação de grupos, as maneiras de viver e de trabalhar, o sentimento de pertencimento aos grupos, os elementos sociais e culturais.

Importa abordar os acontecimentos, manifestações culturais e relações sociais em determinadas condições para dar noção de tempo, espaço e até de consequências. Conhecer a própria história e a história da humanidade e construir sua identidade coletiva também são prerrogativas dessa abordagem. Além disso, lembremos que a criança, por ser um sujeito histórico-social, também produz história e cultura.

É primordial que o professor observe e conheça a maneira como a criança explica o mundo, a sociedade e a cultura e como apreende a diversidade e a riqueza dessas interpretações, no confronto com o conhecimento sistematizado que a instituição educacional tem a responsabilidade de dispor ao coletivo infantil.



“Essa flor vai se transformar
num feijão...”
Maria Eduarda (5 anos)
Jardim de Infância 116
de Santa Maria

Ideias para guardar...

As montanhas, as nuvens, as árvores, os riachos, o mar... cada paisagem não somente fala à criança: elas imprimem suas marcas no corpo infantil. A impossibilidade de se apropriar do mundo exterior a partir da relação com o calor do fogo, a leveza do ar, a fluidez da água, a solidez da terra é uma perda para toda a vida.

(Luiza Helena Lameirão)

3.7.1 Quadro Organizativo – Interações com a Natureza e a Sociedade

	INTERAÇÕES COM A NATUREZA E A SOCIEDADE	CRECHE		PRÉ-ESCOLA
		0 a 2 anos	3 anos	4 a 5 anos
EIXOS TRANSVERSAIS: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE; EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE; EDUCAÇÃO PARA E EM DIREITOS HUMANOS; EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA EIXOS INTEGRADORES (CUIDAR E EDUCAR, BRINCAR E INTERAGIR)	Organização dos grupos e seu modo de ver, viver e trabalhar			
	Conhecimento, reconhecimento e valorização da história, das formas de expressão e do patrimônio cultural local e de outros grupos sociais.	X	X	X
	Reconhecimento e valorização da história, das formas de expressão e do patrimônio cultural de outros grupos sociais.		X	X
	Participação na celebração de datas comemorativas, desde que associadas à história e às tradições, e discutidos os motivos pelos quais são comemoradas.	X	X	X
	Participação em atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outros grupos.	X	X	X
	Identificação de elementos do passado no presente da vida cotidiana (língua, expressões, costumes, artefatos).		X	X
	Reconhecimento e identificação dos diferentes grupos sociais (família, escola e outros).		X	X
	Reconhecimento e identificação de si mesma como membro de diferentes grupos sociais (família, igreja, escola, outros).	X	X	X
	Compreensão dos diferentes papéis sociais existentes em seus grupos de convívio e em outros.		X	X
	Vivência de atitudes de colaboração, solidariedade e respeito, identificando aos poucos semelhanças, diferenças e diversidade em seus grupos.	X	X	X
	Reconhecimento das diferentes profissões existentes e sua importância para a sociedade.		X	X
	Reconhecimento das transformações socioculturais por meio de visitas a museus, participação em eventos, exposições artísticas e fotográficas, narração de histórias, entre outros.		X	X
	Identificação da evolução dos meios de transporte.			X
	Identificação de sinais de trânsito, bem como os cuidados com estes e com o trânsito.		X	X
Percepção da importância de ações de segurança no trânsito (uso da cadeirinha, cinto de segurança, faixa de pedestres etc.).		X	X	
Distinção dos diferentes tipos de moradia, desde os tempos das cavernas até os atuais, relacionando-os aos materiais de que são construídas, bem como aos aspectos simbólicos (ideia de lar), econômicos e culturais das construções.		X	X	

EIXOS TRANSVERSAIS: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE; EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE; EDUCAÇÃO PARA E EM DIREITOS HUMANOS; EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA EIXOS INTEGRADORES (CUIDAR E EDUCAR, BRINCAR E INTERAGIR)	INTERAÇÕES COM A NATUREZA E A SOCIEDADE	CRECHE		PRÉ- ESCOLA
		0 a 2 anos	3 anos	4 a 5 anos
	Reconhecimento da importância de moradia para todo cidadão, nomeação das dependências da casa (convencionais ou não) e sua utilidade.		X	X
	Reconhecimento e respeito às diferentes configurações familiares.		X	X
	Conhecimento de ações relacionadas ao consumo sustentável (economia de matéria-prima, água e energia e atitudes como reduzir, reciclar e reutilizar).		X	X
	Reconhecimento de ações para uma boa convivência escolar e social.	X	X	X
	Conhecimento acerca do trabalho no campo, valorizando seu papel social.	X	X	X
	Exploração e manipulação de mapas e globos.		X	X
	Reconhecimento das próprias características físicas (cor dos olhos, cabelo, pele, entre outros), identificando as semelhanças e diferenças entre si e outras pessoas e assumindo uma atitude de valorização da diversidade.	X	X	X
Os lugares e suas paisagens				
	Observação e exploração da paisagem local.	X	X	X
	Identificação dos componentes que formam determinadas paisagens do meio ambiente (rios, vegetações, construções, campos, mar, montanhas, seres vivos, entre outros).		X	X
	Identificação, nomeação, localização e exploração dos espaços da escola.	X	X	X
	Diferenciação dos espaços sociais públicos e privados, conforme suas características e utilidades.		X	X
	Valorização de atitudes para a manutenção dos espaços públicos, privados, coletivos e do meio ambiente.		X	X
	Percepção das regras utilizadas em diferentes espaços sociais presentes no cotidiano.		X	X
	Identificação e distinção das realidades geográficas urbanas e rurais.			X
	Conhecimento e valorização das diversas paisagens.		X	X
	Distinção entre paisagens naturais e modificadas (pela ação humana ou pela ação da natureza).			X

EIXOS TRANSVERSAIS: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE; EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE; EDUCAÇÃO PARA E EM DIREITOS HUMANOS; EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA EIXOS INTEGRADORES (CUIDAR E EDUCAR, BRINCAR E INTERAGIR)	INTERAÇÕES COM A NATUREZA E A SOCIEDADE		CRECHE	PRÉ-ESCOLA
	0 a 2 anos	3 anos	4 a 5 anos	
	Objetos, materiais e processos de transformação			
Conhecimento e exploração de objetos e materiais utilizados (em diferentes atividades) no dia a dia (uso de ferramentas, materiais de limpeza, etc.).	X	X	X	
Observação das modificações ocorridas nos objetos, de acordo com a época de sua criação e avanços tecnológicos, a exemplo da comparação entre brinquedos antigos e atuais, computador e máquina de escrever etc.		X	X	
Desenvolvimento da compreensão da importância da conservação e do uso racional de objetos utilizados individual e coletivamente, como o manuseio correto de um livro, o bom uso dos brinquedos, o aproveitamento do espaço de uma folha de papel etc.	X	X	X	
Observação da relação de causa e efeito na exploração das propriedades dos objetos (som, odor, mudanças de forma ou tamanho, consistência, temperatura, luzes, entre outros).	X	X	X	
Levantamento de hipóteses a respeito dos processos de transformação da natureza com discussões simples que envolvam mito e ciência, nas explicações desses fenômenos.		X	X	
Ampliação do conhecimento do mundo que a cerca, por meio da observação, exploração e interação com objetos, materiais, pares etários e adultos.	X	X	X	
Identificação dos objetos utilizados na higiene corporal, a fim de utilizá-los gradativamente, com êxito e independência.	X	X	X	
Guarda dos objetos, brinquedos e materiais nos devidos lugares, após sua utilização, com independência.	X	X	X	
Participação em diferentes atividades que envolvam a observação e a pesquisa sobre a ação da luz, do calor, do som, da força e do movimento, a exemplo da iluminação adequada de um ambiente de estudos, do cozimento dos alimentos, do volume da TV e dos aparelhos usados com fones de ouvido e da relação entre um empurrão e o ganho de velocidade de um carrinho.		X	X	
Identificação da ocorrência de reações químicas em experiências corriqueiras (uso do fermento químico em receitas, ação dos produtos de limpeza etc.)			X	
Observação e participação em ações que envolvam separação de materiais recicláveis.		X	X	
Participação em atividades de preparação de alimentos, começando pela exploração de receitas culinárias (a partir de 3 anos).		X	X	

EIXOS TRANSVERSAIS: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE; EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE; EDUCAÇÃO PARA E EM DIREITOS HUMANOS; EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA EIXOS INTEGRADORES (CUIDAR E EDUCAR, BRINCAR E INTERAGIR)	INTERAÇÕES COM A NATUREZA E A SOCIEDADE		CRECHE		PRÉ-ESCOLA
	0 a 2 anos	3 anos	4 a 5 anos		
	Participação em experimentos, observações, pesquisas e outros procedimentos científicos para a ampliação dos conhecimentos e do vocabulário.		X	X	
	Participação em feiras, exposições e mostras de trabalhos de ciências, em interface com outras linguagens.		X	X	
	Observação, realização e registro de experimentos por meio de desenhos.	X	X	X	
	Os seres vivos				
	Percepção das relações de interdependência entre os seres vivos e de dependência destes com os componentes naturais, a fim de compreender o funcionamento do meio ambiente e sua participação integrante na vida em sociedade.		X	X	
	Observação dos elementos da natureza, tais como: água, luz, solo, ar, etc., identificando-os, nomeando-os e relacionando-os aos seres vivos.	X	X	X	
	Compreensão das necessidades vitais dos seres vivos, discutindo a importância da preservação de seu habitat natural para a satisfação de tais necessidades.		X	X	
	Compreensão de que cada ser ocupa seu espaço e tem um papel a desempenhar no ecossistema.	X	X	X	
	Identificação dos seres vivos, a partir da observação de semelhanças e diferenças de suas características, tais como aspectos físicos, tipo de alimentação, habitat, modos de locomoção e sua relação com o ambiente e outros seres vivos. (Ex. Relação de dependência entre vegetais que produzem flores e insetos polinizadores).	X	X	X	
	Conhecimento elementar dos ciclos de vida das plantas, dos animais e dos seres humanos.		X	X	
	Identificação de alguns animais ameaçados de extinção, de forma a se posicionar sobre a caça e a criação em cativeiro.			X	
	Conhecimento e valorização sobre os cuidados básicos com os animais (higienização, vacinação, oferta de alimentação, água, carinho etc.) e com plantas (cultivo de hortas, jardins etc.).	X	X	X	
	Desenvolvimento de práticas de plantio em horta ou similares, visando ao incentivo da preservação ambiental e acompanhamento do processo de crescimento das plantas.	X	X	X	
	Desenvolvimento da consciência sustentável a partir de ações como reciclar, reutilizar e reduzir, estimulando práticas de cuidado com o meio ambiente.	X	X	X	

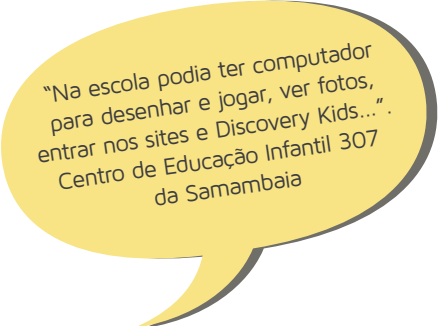
EIXOS TRANSVERSAIS: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE; EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE; EDUCAÇÃO PARA E EM DIREITOS HUMANOS; EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA EIXOS INTEGRADORES (CUIDAR E EDUCAR, BRINCAR E INTERAGIR)	INTERAÇÕES COM A NATUREZA E A SOCIEDADE		CRECHE		PRÉ- ESCOLA
	0 a 2 anos	3 anos	4 a 5 anos		
	Sensibilização, divulgação e construção da ideia de preservação ambiental, com participação em campanhas e mobilizações em prol da natureza.		X	X	
	Identificação e reconhecimento das partes das plantas, como raiz, caule, folha, flor, fruto e semente, bem como o conhecimento elementar da função de cada uma delas.		X	X	
	Conscientização da ação humana na degradação e preservação do meio ambiente.	X	X	X	
	Exploração dos princípios da "Carta da Terra para Crianças" < http://www.parceirosvoluntarios.org.br/imagens/Capa/file/CTparacriançasNAIA.pdf >	X	X	X	
	Reconhecimento dos diversos tipos e origens de alimentos e compreensão da importância de uma alimentação saudável.		X	X	
	Os fenômenos da natureza				
	Identificação dos fenômenos da natureza (chuva, raio, relâmpago, vento etc.) e sua influência nas ações humanas (construção de abrigos para proteção da chuva, construção de para raios, bocas de lobo, etc.).	X	X	X	
	Identificação da relação entre os fenômenos da natureza em diferentes regiões (relevo, águas, clima, entre outros) com as formas de vida dos grupos sociais que ali vivem (alimentação, trabalho, vestuário, lazer, etc.).			X	
	Conhecimento dos elementos (sol, ar, água e solo) como produtores de fenômenos da natureza, a fim de perceber sua influência na vida humana (chuva, seca, frio e calor).	X	X	X	
	Identificação de alguns elementos poluidores do meio ambiente (esgoto, agrotóxicos, etc.).	X	X	X	
	Exploração, por meio dos sentidos, das características dos elementos naturais, dos materiais e do ambiente, tais como: quente, frio, liso, áspero, grosso, fino, doce, azedo, salgado, sons agudos, graves, fortes e fracos (volume), odores, entre outros.	X	X	X	
	Diferenciação temporal e climática por meio de atividades lúdicas.	X	X	X	
	Observação dos efeitos causados na paisagem (erosão, odores, arco-íris, barro, situação das ruas, plantas, árvores e casas) quando ocorrem os fenômenos naturais para que reflitam sobre sua interferência na vida humana e suas consequências.		X	X	

3.8 Linguagem Digital

As crianças do século XXI interagem com a linguagem digital muito precocemente. A elas são ofertados brinquedos que emitem sons e imagens, e jogos eletrônicos. Também não se pode esquecer o aparelho de televisão, onipresente nas casas brasileiras. Computadores, videogames, celulares, tablets não são mais acessórios exclusivos dos adultos.

Se os computadores forem conectados à internet, uma série de possibilidades interativas se abre: jogos educativos ou não, imagens, vídeos, músicas, redes sociais, etc. Desde pequeninas, as crianças observam e interagem com essas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), não sendo meras receptoras e imitadoras.

As linguagens, de modo geral, estão em constante transformação, em função dos usos e das interações que as pessoas realizam e das rápidas mudanças de toda ordem pelas quais o mundo passa. A linguagem digital é fruto desse movimento:



“Na escola podia ter computador para desenhar e jogar, ver fotos, entrar nos sites e Discovery Kids...”
Centro de Educação Infantil 307 da Samambaia

A história do registro do conhecimento e o processo de construção da linguagem, que é o segredo da explicação do homem, fez com que o mesmo sentisse a necessidade de criar um ambiente que permitisse armazenar, organizar, processar, controlar e recuperar as informações. Essa informação é armazenada de forma digital, exigindo sempre um artefato como suporte. Formado por uma série de códigos informáticos, somente pode encontrar sua tradução em sinais alfabéticos por meio de um objeto, como, por exemplo, o computador (BELO HORIZONTE, 2009: 106).

É extremamente importante que a linguagem digital seja implementada nas escolas de educação infantil. A instituição educativa não pode ignorar tal realidade. A Resolução que trata das DCNEIs (2009) informa, em seu artigo 3º: “O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico,

ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (grifos nossos).

Em seu artigo 9º, a Resolução supracitada preconiza que as práticas pedagógicas devem garantir certas experiências de aprendizagem, orientando que “coloquem as crianças na utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e midiáticos”.

As crianças podem ser ajudadas a aprender a lidar com os recursos tecnológicos e midiáticos. Sua presença constante e a facilidade de acesso, tanto em casa quanto na escola, postulam a inclusão da tecnologia como elemento estruturante de nossa ação:

A presença crescente de novas tecnologias de pesquisa e de arquivamento de informações, de novos recursos de comunicação no cotidiano das comunidades, a maior acessibilidade de uso de gravadores, projetores e computador por muitas famílias, e a presença mais frequente desses instrumentos, na instituição de Educação Infantil, abre para as crianças novas oportunidades de aprendizagem. Cada vez mais se vê crianças pequenas utilizando de modo competente, embora básico, elementos da tecnologia digital, o que acarretaria as possibilidades de desenvolvimento para as novas gerações (FORTALEZA, 2011:81).

Neste sentido, a utilização adequada das novas tecnologias propicia o descobrimento de potencialidades e capacidades. Todavia, é necessário que haja um projeto pedagógico que dê significado a esse trabalho: quando, como e o porquê do uso de um determinado recurso. Outro cuidado é ter em conta que todo esse trabalho deve acontecer “em situações lúdicas que respeitem a forma da criança dar sentido aos materiais que utiliza e às representações que produz” (FORTALEZA, 2011:82).

Que tal dirigir a curiosidade infantil sobre os elementos tecnológicos e midiáticos disponíveis e permitir que as crianças incorporem elementos básicos dessas tecnologias, na produção de imagens e narrativas³⁶? É possível, por exemplo, usar diferentes artefatos tecnológicos - microfones, gravadores, filmadoras, máquinas fotográficas, projetores, aparelhos de som para:

36 - Sugestões colhidas das Orientações Curriculares – Educação Infantil – Fortaleza (2011).

- gravar canções ou histórias que aprenderam ou inventaram;
- apresentar os resultados das explorações que fizeram no desenvolvimento de alguns projetos;
- utilizar retroprojetores para observar efeitos de luz e sombra;
- usar o computador para explorar letras, formas e cores, e apropriar-se de elementos básicos do processo de criar e transformar imagens digitais;
- desenvolver o raciocínio lógico-matemático e as demais linguagens por meio de jogos, aplicativos, entre outros, em computadores, tablets e celulares.

A utilização da linguagem digital desafia a todos, mais especialmente os profissionais, porque muda alguns paradigmas aos quais nos acostumamos. Em uma “sociedade marcada pelo digital”, precisamos: “(...) aprender a solucionar problemas e não somente a dar respostas certas ou erradas; (...) dominar códigos de linguagens, além de conhecer e saber utilizar as ferramentas disponíveis e seus recursos; (...) ter consciência para refletirmos e agirmos de forma a atender a essa nova demanda (...)” (BELO HORIZONTE, 2009: 124).

Os recursos tecnológicos devem ser adaptados para a utilização com crianças deficientes, como ferramenta de apoio ao processo de aprendizagem, principalmente nos casos de comprometimentos que impedem a criança de ter acesso amplo às atividades pedagógicas.

Neste sentido, o maior objetivo da linguagem digital é permitir que a criança, ao usar e interagir com os diferentes recursos tecnológicos e midiáticos, desenvolva a autonomia e o pensamento crítico.

Ideias para guardar...

A tecnologia não é nada sem um homem a operá-la.
Não é a tecnologia a vilã. É o meio, é a forma como
ela é empregada, é a ausência de uma consciência
crítica e ética sobre o seu uso.

(Ney Mourão)

3.8.1 Quadro Organizativo – Linguagem Digital

EIXOS TRANSVERSAIS: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE; EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE; EDUCAÇÃO PARA E EM DIREITOS HUMANOS; EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA EIXOS INTEGRADORES (CUIDAR E EDUCAR, BRINCAR E INTERAGIR)	LINGUAGEM DIGITAL	CRECHE		PRÉ- ESCOLA
		0 a 2 anos	3 anos	4 a 5 anos
	Utilizar o editor de imagem para criar desenhos e fazer pinturas coloridas.		X	X
	Utilizar máquinas fotográficas, tablets, câmeras digitais e ou aparelhos celulares para capturar imagens diversas.	X	X	X
	Utilizar máquinas fotográficas, tablets, câmeras digitais e ou aparelhos celulares para capturar vídeos diversos.	X	X	X
	Utilizar programas de edição de imagens.			X
	Utilizar programas de edição de vídeos.			X
	Utilizar jogos educativos para produções em grupo e individuais, representadas através de desenhos.		X	X
	Utilizar jogos educativos para produções em grupo e individuais, representando em desenho a sequência de histórias.		X	X
	Editar pequenos vídeos inserindo títulos e legendas.			X
	Utilizar o editor de texto para elaborar histórias, utilizando imagens ou coleções de imagens do próprio programa.			X
	Utilizar o editor de imagem para desenhar uma história em sequência.			X

3.9 Dimensão Religiosa na Educação Infantil – Saber do que se fala

A humanidade sempre empreendeu a jornada da religião, movida por sua espiritualidade. Esse movimento, ao longo do tempo, construiu um valioso patrimônio cultural e edificou importantes valores para as relações em sociedade. Essas experiências representam a grande busca do ser humano pelo sentido mais profundo da vida.

Ao inserir o Ensino Religioso no contexto educacional público, de acordo com a CF, a Lei 9.475/97, que altera o artigo 33 da LDB e a Lei Orgânica do DF, faz-se necessário respeitar as regras advindas desse espaço, que não é proselitista, mas pedagógico, público, laico e pluralista. Desta forma, esse componente curricular deve construir sua identidade a partir desses parâmetros, valorizando a riqueza cultural e religiosa das comunidades regionais, nacionais e internacionais e incentivando o respeito a essa diversidade.

A disciplina que trata da Educação da Dimensão Religiosa na pessoa chama-se Ensino Religioso. Na LDB, consta como parte da formação integral do cidadão, mas com matrícula facultativa no Ensino Fundamental para o estudante. Vale destacar que, no DF, a Lei Orgânica determina que a obrigatoriedade do Ensino Religioso se dá nos Ensinos Fundamental e Médio, diferentemente do que preconizam a Constituição Federal e a LDB. O Ensino Religioso do qual estamos tratando diz respeito exatamente à compreensão dos significados da vida e seus simbolismos por meio do fenômeno religioso.

No caso da Educação Infantil, não é tratado como componente curricular obrigatório. Entretanto, não se pode ignorar a presença da educação religiosa nas práticas pedagógicas na primeira etapa da Educação Básica. Parece mais ponderado considerar o Ensino Religioso como uma ordenação intencional desse conteúdo no espaço escolar, na perspectiva de superar conceitos e práticas equivocadas, excludentes ou discriminatórias, ainda que cobertas das melhores intenções.

Para aprofundar o conceito de religião, faz-se necessário perceber que este se encontra intrinsecamente ligado aos conceitos de religiosidade. Para Baltazar (2003), a religiosidade traduz o ethos de um povo, qual seja, seu estilo de vida, disposições morais e estéticas, caráter e visão de mundo, fé. Ao tomar ciência de sua religiosidade, a pessoa a expressará, personalizando-a. “Quando a religiosidade assume uma forma própria, pode-se dizer que a pessoa está vivenciando determinada fé” (BALTAZAR, 2003:38).

Nesse sentido, a religião é uma decisão pessoal; já a fé se configura como a manifestação dessa decisão, indo ao encontro do social. No

desenvolvimento da fé, pessoas que têm a mesma crença passam a compartilhá-la de maneira sistemática, comungando rituais e desenvolvendo atitudes de solidariedade, lealdade e aliança. “Quando isso acontece, forma-se uma religião: um grupo que crê nas mesmas coisas, reza junto, têm rituais e orações em comum e é fiel, unido e solidário entre si” (MACHADO, 2005: 111, 112).

Cada religião faz afirmações firmes e diferentes sobre questões importantes (a existência de um ou mais deuses e o destino da pessoa após a morte, por exemplo). Todavia, diante de um mundo plural, onde a convivência com a diversidade é uma realidade, o princípio deve ser: todas as opções religiosas são legítimas e precisam ser respeitadas. Afinal, as verdades de cada religião são afirmações de fé, feitas pelo que se acredita e não pelo que se viu (MACHADO, 2005).

O século XX testemunha um aflorar da consciência espiritual da humanidade ainda que, paradoxalmente, a busca pelos benefícios que uma vida material possa oferecer tenha aumentado radicalmente. Não obstante, essa consciência espiritual resultou numa procura por respostas, o que conduziu multidões a migrarem e transitarem pelas mais diferentes vertentes religiosas. No Brasil, isto resultou num novo quadro do perfil religioso do país, que se encontra mais plural, do ponto de vista religioso.

A crescente pluralidade religiosa brasileira passa a ser constatada também no Ensino Religioso, mesmo que ainda se apresentando de forma tímida, no que se refere às representações religiosas minoritárias. O Ensino Religioso, no espaço escolar, deve estar voltado para a necessidade de implementar as demandas legais e, além disso, de garantir aos estudantes o acesso a conhecimentos elaborados milenarmente pela humanidade sobre os fenômenos religiosos.

O Ensino Religioso está em plena construção em nosso país. Todavia, por seu caminho polêmico, ainda deixa muitas dúvidas e poucas certezas. No transcurso da história, sempre esteve permeado pelas relações que se estabeleceram entre Política, Igreja, Estado e Religião.

Já se sabe, no entanto, que o Ensino Religioso não é espaço para converter ninguém e que também não pode ser uma “aula sobre qualquer coisa”. Não é um conteúdo a ser ministrado de acordo com a experiência de fé do profissional, mas preparado sob o fundamento do conhecimento. Não é para enxergar a criança como um papel em branco a ser preenchido pelo adulto que sabe mais de Deus. Não é “aula de religião”, é uma área de conhecimento.

O assunto do Ensino Religioso é a compreensão dos significados da

vida e seus simbolismos, através do fenômeno religioso. Para tanto, este deve dar ênfase à igualdade, ao respeito e à diversidade presentes em nossa formação como povo e à integralidade do ser humano, sem configurar favorecimento a sistemas, ideologias e proselitismos.

A abordagem deve incidir sobre o conhecimento de si e do outro, através do respeito às semelhanças e diferenças que caracterizam cada indivíduo; versar sobre como os valores religiosos contribuem para a formação das comunidades; tratar de valores humanos tais como respeito, convivência, responsabilidade, autoestima, solidariedade; identificar símbolos de diferentes religiões; ter contato com os textos sagrados e histórias das diferentes religiões; identificar os locais sagrados do DF, os culturais (construídos pelo homem) e os naturais.

Mesmo diante da pluralidade, todas as religiões possuem a experiência religiosa, o símbolo, o mito, o rito e a doutrina como elementos indispensáveis de sua organização e constituição. Desse modo, a atuação docente deve incorporá-los no desenvolvimento dos temas de estudo em suas atividades didático-pedagógicas.

Ao tratar desse componente curricular com as crianças, pode-se usar recursos lúdicos: músicas, filmes, pinturas, histórias. Por conseguinte, aulas dialogadas, que partam das experiências religiosas das próprias crianças e seus conhecimentos para depois explorar os temas.

A intenção não é “dar aula” de um bloco de conteúdos, mas trabalhar com as ideias-chave essenciais apresentadas acima por meio de atividades variadas que permitam à criança ir construindo o entendimento acerca do assunto.

É imprescindível que os profissionais tenham a percepção de que os conhecimentos trazidos pelas crianças quase sempre apresentam visões de senso comum, naturalizadas, empíricas, sincréticas, como afirma Saviani (1991:80). Portanto, cabe a esses profissionais se posicionarem de maneira objetiva e crítica no que diz respeito ao papel sociocultural do Ensino Religioso. Nesse sentido, fica evidente a ligação entre os saberes apresentados pelas crianças e os temas a serem trabalhados.

Se a CF instituiu um Estado laico e ao mesmo tempo obrigou os entes federados a ofertarem o Ensino Religioso nas escolas públicas, isso ocorreu no sentido de permitir que as crianças conheçam a existência de religiões e crenças diferentes das praticadas por seus familiares e, com isso, aprendam a respeitá-las. Em contexto educacional público, necessário se faz respeitar as regras advindas desse espaço, que não é eclesial, mas escolar, público, laico e pluralista. Portanto, esse componente curricular deve construir sua

identidade a partir desses parâmetros, evidentemente sem negar a riqueza da contribuição cultural e religiosa das comunidades locais e nacional.

A complexidade do fenômeno religioso abrange muitas faces e variáveis, exigindo conhecimento dos profissionais sobre as tradições religiosas, suas perspectivas civilizatórias e os contextos histórico-culturais que as representam. Requer, inclusive, que sejam consideradas as possibilidades das pessoas não acreditarem nos fenômenos religiosos, no sagrado ou no transcendental, por exemplo.

Pesquisando, estudando, despindo-se de (pré) conceitos, a educação que se quer integral reconhece e considera toda a diversidade religiosa e cultural que se faz presente no âmbito educacional, incluindo aqueles que não professam nenhuma fé ou religião. Ou seja, cada um de nós tem sua visão em relação à fé, religiosidade, religião, mas não podemos impor nossa visão pessoal para as crianças como verdadeira e única, especialmente do lugar que nós, os profissionais, ocupamos.

Desse modo, a educação para a dimensão religiosa deve buscar, desde os primeiros anos de vida, desenvolver atitudes que viabilizem a existência de um mundo melhor, formando crianças capazes, competentes, ativas e que têm opiniões e escolhas, abertas ao diálogo, ao respeito e à convivência com as diferenças e com a diversidade.

Ideias para guardar...

O Ensino Religioso caracteriza-se como um espaço para a compreensão do educando de sua dimensão religiosa ao encontrar respostas para seus questionamentos existenciais e para a descoberta do sentido da sua busca na convivência com as diferenças. Ao valorizar o pluralismo e a diversidade cultural, o Ensino Religioso pode facilitar a compreensão das formas que expressam o Transcendente na superação da finitude humana, as quais determinam o processo histórico da humanidade.

Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso

3.10 Por uma escola inclusiva e acolhedora

A instituição educacional é o espaço onde a diversidade e a inclusão tornam-se reais, materializam-se a partir das relações que acontecem e são partilhadas entre todos os segmentos que compõem a comunidade escolar.

A LDB consolidou a Educação Especial como sendo uma modalidade da Educação Básica, oferecida aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Nesse contexto, propõe a adequação curricular como uma resposta às demandas apresentadas em virtude das dificuldades e da homogeneização da ação pedagógica e da rigidez que pode caracterizar o currículo.

A adequação curricular visa promover as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças que apresentam necessidades educacionais especiais, tendo como referência a elaboração do projeto pedagógico e a implementação de práticas inclusivas no sistema escolar. Baseiam-se nos seguintes aspectos:

- atitude favorável da escola para diversificar e flexibilizar o processo de aprendizagem, de modo a atender as diferenças individuais;
- identificação das necessidades educacionais especiais para justificar a priorização de recursos e meios favoráveis à educação de todas as crianças;
- adoção de currículos abertos e propostas curriculares diversificadas, em lugar de uma concepção uniforme e homogeneizadora da organização do trabalho pedagógico;
- flexibilidade quanto à organização e ao funcionamento da escola para atender a demanda discente diversificada;
- possibilidade de incluir professores especializados, serviços de apoio e outros não convencionais para favorecer o processo educacional.

De acordo com tais diretrizes, os critérios de adequação curricular são indicadores do que as crianças podem aprender, de como e quando aprender, das distintas formas de organização do trabalho pedagógico e de avaliação, com ênfase na necessidade de previsão e provisão de recursos e apoio adequados. As adequações podem ocorrer em três níveis:

- adaptações no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar) que devem enfatizar principalmente a organização escolar e os serviços de apoio;
- adaptações no currículo desenvolvido em sala, que se referem principalmente ao planejamento docente;
- adaptações individualizadas, que focalizam na atuação docente em relação ao atendimento e à avaliação discentes.

As estratégias de adequação curricular dependerão das necessidades de cada criança e de suas características, diversificando-se ao longo do percurso acadêmico de cada uma. Segundo o documento Saberes e Práticas – Recomendações de Escolas Inclusivas:

As adequações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adequações curriculares implicam a planificação pedagógica e a ações docentes fundamentadas em critérios que definem: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno (BRASIL, 2006:61).

Nesse sentido, destacamos que a realização da adequação curricular é um direito do aluno e um dever do professor e da instituição educacional. A Resolução nº 02/2001, do Conselho Nacional de Educação, no item III do Art. 8º, preconiza, por sua vez, que as escolas da rede regular de ensino devem organizar suas classes comuns com o intuito de oferecer suporte para

Flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (BRASIL, 2001:02).

Reitera-se que o currículo regular é tomado como referência básica e, assim sendo, são adotadas estratégias metodológicas que visem atender as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação. É importante estabelecer uma afinidade entre as necessidades discentes e o currículo adotado pela

rede regular de ensino.

O Currículo da Educação Infantil busca ser flexível e dinâmico, mas estas características podem não ser suficientes para superar as restrições do sistema educacional ou compensar as limitações reais das crianças com deficiência, transtorno ou altas habilidades/superdotação. Desse modo e na atual conjuntura, entende-se que as adequações curriculares se fazem ainda necessárias.

Cabe salientar que as adequações curriculares não dizem respeito somente ao tipo de turma (classe comum inclusiva, integração inversa, classe especial, instituição educacional especializada) onde a criança se encontra inserida, mas é pertinente à necessidade especial apresentada por ela. Toda e qualquer adequação é relevante, independentemente de sua intensidade, sendo imprescindível para o processo de aprendizagens da criança.

Grande parte das adequações curriculares realizadas na instituição educacional é considerada menos significativa, porque são modificações menores no currículo regular e podem ser facilmente realizadas no planejamento docente, constituindo-se em pequenos ajustes dentro do cotidiano escolar. Podem incidir na organização, nos objetivos e conteúdos, na avaliação, nos procedimentos didáticos e atividades, na temporalidade.

As adequações significativas dizem respeito a modificações espaciais, temporais e avaliativas acentuadas, de grande porte, alterados conforme os objetivos e conteúdos selecionados mediante as necessidades apresentadas. As adaptações didático-metodológicas precisam ser continuamente (re) avaliadas pela equipe dos profissionais que atendem a criança.

A avaliação assume um papel importante porque, por meio dela, será possível detectar as reais necessidades de apoio que cada criança precisa para definir a intensidade, a duração e a especificidade das adequações.

As adequações curriculares envolvem a participação de toda a comunidade escolar, ou seja, não devem ser vistas como um processo individual ou que resulte apenas da relação direta entre o professor e o estudante. As adequações curriculares perpassam todos os setores da instituição educacional, devendo estar previstas e respaldadas no Projeto Político-Pedagógico, porquanto envolvem também a organização estrutural e a acessibilidade aos serviços de apoio necessários ao atendimento do estudante.

Todavia, é o professor o agente principal na definição do nível de competência curricular do estudante, bem como na identificação dos fatores que interferem no processo de ensino-aprendizagem. As adequações devem, ainda, envolver orientações didáticas, de modo a atender o ritmo e o estilo de aprendizagem do estudante. O registro escrito das adequações curriculares deverá ser feito em formulário próprio, sempre a partir de uma

avaliação formativa.

Também é importante pensar em apoios para a ação pedagógica. Pode-se definir apoio como o conjunto de recursos e estratégias que promovam o interesse e as capacidades da criança, bem como oportunidades de acesso a bens e serviços, informações e relações no ambiente em que vive. De acordo com a intensidade, o apoio pode ser classificado como:

- limitado: por tempo determinado e com fim definido (exemplo: reforço pedagógico para sanar dificuldades apresentadas em determinado componente curricular durante o bimestre ou semestre, desenvolvimento de atividades envolvendo a linguagem corporal com vista a alcançar objetivos estabelecidos para o avanço do estudante);
- intermitente: episódico, ocasional, nem sempre necessário, transitório e de pouca duração (exemplo: apoio em momentos de crise ou em situações específicas que envolvam o processo de ensino-aprendizagem);
- extensivo: atendimento regular, em ambientes definidos, sem tempo limitado (exemplo: atendimento na sala de recursos ou de apoio psicopedagógico, atendimento itinerante);
- pervasivo: constante, com alta intensidade e de longa duração (ou ao longo de toda a vida, envolvendo trabalho articulado entre as equipes que prestaram atendimento ao estudante em ambientes variados). Indicado para estudantes com deficiências mais graves ou múltiplas.



Figura 32: Centro de Educação Infantil 01 de São Sebastião

O serviço de apoio pedagógico a ser desenvolvido no contexto escolar pode ser oferecido sob os seguintes modos, segundo os saberes e práticas:

- a) Serviços itinerantes
- b) Salas de recursos

Também são ofertados Serviços de Atendimento Especializados:

- a) Educação precoce
- b) Centro de Ensino Especial
- c) Classe hospitalar
- d) Atendimento domiciliar
- e) Atendimento educacional especializado a estudantes com altas habilidades/superdotação.

A Educação Especial, como modalidade da Educação Infantil, requer reflexão e discussão conjuntas, fundamentais para traçar e trilhar o caminho mais adequado na resposta às diferenças e à diversidade de nossas crianças. Logo, é na vivência e na partilha das experiências que pode haver crescimento e elaboração de um conjunto de atitudes, conhecimentos e capacidades sobre a inclusão.

O êxito das crianças com necessidades educativas especiais carece de interações, acolhida e escuta e depende de profissionais interessados em entender os desejos e necessidades infantis, suas formas de expressão e comunicação e seu direito de crescer e conhecer o mundo.

Ideias para guardar...

Todos sem exceção podem aprender, mas ninguém aprende exatamente da mesma forma, no mesmo ritmo e com os mesmos interesses.

(Rosita Carvalho)

4. CURRÍCULO EM MOVIMENTO: O DIÁLOGO COM O PASSADO CONSTRÓI O FUTURO

Ignorar o passado e começar tudo de novo, a cada momento, é ignorar a natureza humana que constrói identidade (s) e cultura(s) a partir da memória. Ignorar o futuro e retomar em cada o momento o passado como única configuração do presente é ignorar a liberdade criativa individual e coletiva que desafia a participação do mundo. A Pedagogia dispõe da memória e da história para essa reconstrução. Ela é o produto de uma construção sócio-histórica cultural que em si mesma já transporta os germes de uma construção nova.

Júlia Oliveira-Formosinho

Este Currículo constitui-se em um documento orientador para o profissional que atua na Educação Infantil. Bebe das fontes passadas e, ao mesmo tempo, banha-se em águas novas. A memória das tradições, a avaliação do presente e a necessidade de inovação impuseram-se na escrita das linhas deste texto. Reconstruindo, reinventando, reelaborando, recriando...

Como o movimento é a característica e denominação do Currículo, ponderações coletivas, diálogos francos e reformulações necessárias estão sempre na ordem do dia. Convidamos os profissionais da educação a conversarem, trocarem experiências e materiais, refletirem juntos, projetarem ações, decidirem coletivamente o que fazer, a utilizarem este texto como matéria de estudo e de crítica.

A necessidade de um currículo materializa-se porque nenhum projeto educativo pode furtar-se a tornar públicas suas intenções e possíveis caminhos. Segundo Figueiredo et al., (2001), uma proposta curricular conjuga diferentes dimensões: ora é prescrição - mostrando o que se deve fazer, ora é projeto - apontando o que se pretende fazer, pode tomar a forma de objetivos - ao indicar o que se quer alcançar, apresenta as vivências da escola, revelando o que se faz de fato no cotidiano. O currículo explicita os modos de ensinar, de aprender os conhecimentos e as prioridades.

O Currículo em Movimento da Educação Infantil intenta responder o que compreendemos e quais são nossas concepções de criança e de infância, do brincar e interagir, do cuidar e educar, dos adultos, dos materiais, ambientes e tempos.

Este documento tem como missão concreta criar corpo e significado

nas ações cotidianas desenvolvidas em cada uma de nossas instituições de educação. E tem como missão imaterial inspirar conversas, indagações, explorações, dúvidas, certezas...

A finalidade sempre é um trabalho educativo e de qualidade, resgatando a função social dos espaços educativos ao entrelaçar as linguagens ao exercício da cidadania infantil em meio à diversidade humana, garantindo aprendizagens e desenvolvimento para todos e todas que compartilham esse planeta que, por nosso empenho diário, terá mais sustentabilidade.

Para quem tudo isso? Para nossos bebês e crianças pequenas. Ou seja, para a humanidade.

Ideias para guardar...

O objetivo do aprendizado é o de crescer, e nossa mente, ao contrário dos corpos, continua crescendo enquanto vivermos.

(Mortimer Adler)

Referências

ALEXANDROFF, M.C. Os caminhos paralelos do desenvolvimento do desenho e da escrita. In: *Construção Psicopedagógica*. São Paulo, v. 18, n. 17, dez. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542010000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: em 27 out. 2013.

ALMEIDA, F. J. Contribuições teóricas sobre gestão: elementos para mapear o entendimento das práticas gestonárias e sua visão de mundo, de sociedade e de ser humano. In: *Manual do curso: escola de gestores da educação básica*. Brasília, DF: [s.n], 2005.

ANDRADE, L. B. P. de. *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?* Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2007.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BALTAZAR, D. V. S. *Crenças Religiosas no Contexto dos Projetos Terapêuticos em Saúde Mental: Impasse ou Possibilidade?* Rio de Janeiro, agosto de 2003. Disponível em: <<http://teses.icict.fiocruz.br/pdf/vargasdm.pdf>> Acesso em: outubro/2013.

BARBOSA, M. C. S. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M. C. S. *Práticas cotidianas na educação infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. Brasília: Ministério da Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf> Acesso em: novembro/2011.

BATISTA, R. A rotina da creche: entre o proposto e o vivido. In: *24ª Reunião Anual da Anped*, 2001, Caxambu. Programa e resumos da 24ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2001.

BELO HORIZONTE (MG). *Desafios da Formação - Proposições Curriculares - Educação Infantil - Rede Municipal de Educação e Creches Conveniadas com a PBH*. Belo Horizonte, MG: SMED, 2009.

BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brincar e a educação*. São Paulo: Duas Cidades, 2009.

BOFF, L. *Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BONDIOLI, A. *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. *Constituição Federal da República Federativa do Brasil*, 1988.

BRASIL. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução*. [4. ed.] Elaboração Marilda Moraes Garcia Bruno. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. SEESP; MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. v. 1, 2 e 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação*. Grupo de Trabalho/Portaria n. 1.147/2011/MEC: Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial* [coordenação geral Hélio Silva Jr., Maria Aparecida Silva Bento, Silvia Pereira de Carvalho]. - São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT: Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* - Secretaria de Educação Básica - Brasília, DF: 2006.

BRITO, T. A. *Música na educação infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CASCADEL (PR), Secretaria Municipal de Educação. *Currículo*, v. 1, Educação Infantil. Cascavel, Paraná: SEMED, 2007.

CONDE, J. B. *Letramento na Educação Infantil: a incrível arte de ler sem palavras e escrever sem letras*. In: *Anais do 15º Congresso de Leitura do Brasil*. Campinas, SP: Unicamp/PUCC, 2005.

CORSARO, W. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A.M.A (Org). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Editora Cortez, p. 31-50, 2009.

CURITIBA, PR. Secretaria de Estado da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais*. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado do Paraná, 2010.

DIAS, A. A. *Educação moral e autonomia na educação infantil: o que pensam os professores*. *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. 2005, v.18, n.3, p. 370-380. ISSN 0102-7972. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722005000300011>>.

DIESEL, M. *A Adaptação escolar: sentimentos e percepções do educador diante da questão*. *Revista do professor*. Porto Alegre, 19 (74): 10-13, abr/jun. 2003.

ELIAS, N. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. In: *Cadernos CEDES*. Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, 2004.

FERNANDES, C. O. *A Escolaridade em ciclos: práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica - a transição para a escola do século XXI*. 2003. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro,

Rio de Janeiro.

FERREIRA, B. S. *Conteúdos na Educação Infantil: tensões contemporâneas*. Dissertação de mestrado. UFRGS: 2012.

FIGUEIREDO, A. M. B. et al., A construção do Currículo de Educação Infantil da Rede Municipal de Chapecó – SC. In: *X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. PUCPR: 2011.

FLORIANÓPOLIS (SC). *Inserção: mais do que chegar: acolher!* Secretaria Municipal de Florianópolis/Diretoria de Educação Infantil – Florianópolis, SC: 2011.

FORTALEZA (CE). *Orientações Curriculares para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação do Estado do Ceará – Fortaleza, CE: SEDUC, 2011.

FRANCHI E VASCONCELOS, C. R. et al., A Incompletude como Virtude: Interação de Bebês na Creche. In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2003, 16(2), 2003.

FREIRE, M. Observação, Registro, Reflexão. In: *Série Seminários Espaço Pedagógico*. São Paulo - 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra: 2000.

FREITAS, L. C. de et al., *Avaliação educacional: caminhando na contramão*. Vozes: Petrópolis, 2009.

GIARDINETTO, J.R.B.; MARIANI, J. M. O lúdico no ensino da matemática na perspectiva vigotskiana do desenvolvimento infantil. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?* Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2007.

GOBBI, M. A. Múltiplas linguagens de meninos e meninas na educação infantil. In: I Seminário Nacional Currículo em Movimento Perspectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte. *Currículo em Movimento: Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. v. 1.

GUIMARÃES, D. de O. *Relações entre crianças e adultos no berçário*

de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

JUNDIAÍ (SP). Secretaria Municipal de Educação. *Proposta curricular Jundiaí: educação infantil de 0 a 3 anos* — Jundiaí, SP: SMEE, 2011.

JUNDIAÍ (SP). Secretaria Municipal de Educação. *Proposta curricular Jundiaí: educação infantil de 4 e 5 anos* — Jundiaí, SP: SMEE, 2011.

JUNQUEIRA FILHO, G. de A. *Múltiplas, diferentes e conflituosas linguagens: um estudo sobre linguagem e organização do trabalho na educação infantil*. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/gein/artigos>>. Acesso em: dezembro de 2012.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: I Seminário Nacional: Currículo em movimento: perspectivas atuais, 2010, Belo Horizonte. *Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento. Perspectivas atuais*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. v. 1. p. 1-20.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Org. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, Brasil, v. 37, n. 1, p. 69-85, abr. 2011. ISSN 1678-4634. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28272/30114>>. Acesso em: 28 out. 2013. doi: 10.1590/S1517-97022011000100005.

LIMA, E. S. *O diretor e as avaliações praticadas na escola*. Kiron Brasília: DF, 2011.

LORENZATO, S. Que matemática ensinar no primeiro dos nove anos do ensino fundamental? In: 17º COLE - Congresso de Leitura do Brasil,

2009, Campinas. 17º COLE - Congresso de Leitura do Brasil. Campinas: ALB, 2009.

MACHADO, R. F. Religiosidade e espiritualidade na educação infantil. *In: Criança Descobrendo, Interpretando e Agindo sobre o Mundo*. UNESCO, Banco Mundial, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2005.

MARINGÁ (PR). Secretaria de Educação. *Currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais e do Ensino Fundamental*. Maringá, Paraná: SEDUC, 2012.

MARTINS FILHO, Altino José. *Alfabetização e Educação Infantil*. Revista Pátio, nº 30, 2012.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? *In: I Seminário Nacional: Currículo em movimento - Perspectivas atuais*, 2010, Belo Horizonte. *Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento. Perspectivas atuais*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. v. 1. p. 1-20.

ORTIZ, C. *Entre adaptar-se e ser acolhido*. Revista *Avisa Lá*, 2000, v.2, p. 6-7.

OSASCO, SP. *Reorientação curricular da educação infantil e ensino fundamental*. Marinalva de Oliveira et al., (Orgs.). São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

PENNA, M. *Música(s) e seu ensino*. 2ª edição revisada e ampliada. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PINHAIS, PR. Secretaria Municipal de Educação de. *Proposta Pedagógica Curricular, Educação Infantil*. Pinhais, Paraná: SEMED, 2010.

RIO DE JANEIRO, RJ. *Orientações Curriculares para a Educação Infantil*. Secretaria Municipal de Educação – Rio de Janeiro: SME/Gerência de Educação Infantil, 2009.

SÃO PAULO, SP. *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para a Educação Infantil* - Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007.

SARMENTO, M. J. Educação, culturas e cidadania activa. *In: Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 17-40, jan-jul. 2005.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J. Orientações Curriculares Nacionais para a Educação infantil do Campo. *In: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais*, 2010, Belo Horizonte. I Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo. Belo Horizonte: CD ROM - Faculdade de Educação - UFMG, 2010.

SOUSA, M. de F. G. de. Para além de coelhos e corações: reflexões sobre a prática pedagógica do educador infantil. *Linhas Críticas* (UnB), Brasília, v. 6, n.10, p. 95-109, 2000.

SOUZA, M. C. B. R. de. *A concepção de criança para o Enfoque Histórico-cultural*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2007.

TIRIBA, L. Crianças da natureza. *In: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais*, 2010, Belo Horizonte. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento. Perspectivas atuais. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. v. 1. p. 1-20.

VILLAS BOAS, B. M. de F. *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*. Papirus: Campinas, 2008.

VITÓRIA, M. I. C. As Múltiplas Linguagens na Educação Infantil. 2004 (Demais Trabalhos Relevantes). Disponível em: <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/revistavirtualagora/materiais/artigo_maria_ines_puc.pdf>

VITÓRIA, M. I. C. Múltiplas linguagens na educação infantil: a criança sob nova ótica, nova ética e nova estética. *Revista Virtual*. Porto Alegre, nº1, 2010. Disponível em: <<http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/revistavirtualagora/ano12010.htm>> Acesso em: outubro/2012.

VYGOTSKY, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução do russo e prefácio de Zóia Ribeiro Prestes. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. COOPE/UFRJ, junho/2008.

Apêndice

1. Quadro de Sugestões de Materiais

	de 4 meses a 2 anos	de 3 a 6 anos
Cuidado Consigo e com o Outro: Convivência, Saúde, Identidade, Autonomia	Almofadões, roupas, chocalhos, móveis, livros de desenhos, bolas, bonecos de pelúcia, fotos, bonecas, casinha de bonecas, mobília de cozinha em tamanho pequeno, brinquedos de arrastar, triciclos, encaixes, brinquedos de montar, plásticos adesivos, papéis, lápis, baldinhos e pás para brincar na areia, livros de contos.	Bonecas, carrinhos, mobiliário e utensílios de cozinha, garagens, fantasias, marionetes, quebra-cabeças, jogos de construção, dominó, encaixe, papéis, lápis, tesouras, pincéis, lápis de cera, massinha de modelar, carimbos, tecidos, contos com legenda, contos com imagens, cd de historinhas, revistas velhas, cartolinas, caixas vazias, tobogãs, cordas...
Linguagem Corporal	Móveis com e sem sons musicais; bolas grandes para rolar e empurrar; barras de apoio para bebês andarem; blocos para encaixar e empilhar; brinquedos para puxar e empurrar; equipamentos para escorregar, balançar, aprender a pedalar e a escalar; apoio para sentar, engatinhar, andar e passar de um lugar para outro (túneis); bolas de vários tamanhos, de plástico e ou tecido (de meia, por exemplo); espelho; fios grossos e contas grandes para enfiar; encaixes de diversos motivos e possibilidades, etc .	Equipamentos para desenvolvimento motor amplo e fino: lego, encaixes e montagens; equipamentos que favoreçam andar, correr, pular, pedalar, pular em um pé só, balançar, escorregar, escalar, se pendurar; bambolês, cordas, elástico, bolas de vários tamanhos e texturas e peças para jogar e receber; fios e contas de vários tamanhos para enfiar; jogos desenhados no chão; encaixes de diversos motivos e possibilidades; blocos de construção, mangueira, utensílios para brincar na água e areia, baldes, copos, pás, colheres, forminhas, recipientes de vários tamanhos, brinquedos de borracha e plástico, etc .

<p>Linguagem Oral e Escrita</p>	<p>Livros de pano, papel e plástico; revistas e gibis; animais e figuras humanas de tecidos macios e laváveis e de plástico; Fotografias das crianças e suas famílias; fichas com seus nomes; bonecas e bonecos, roupas e fantasias, perucas, chapéus, gravatas, colares, sapatos, leques, bolsas e sacolas, tecidos, colchas, materiais e equipamentos de cozinha, de escritório, de supermercado (em tamanhos adequados à faixa etária); fantoches e marionetes, carros e carrinhos; painéis e murais com exposições das atividades que fazem com as crianças, para exploração com elas; cartões para construção de sequências de histórias e fatos; “palco” para teatrinho de fantoches, etc .</p>	<p>Livros, revistas, jornais, música, fotografias pessoais, da natureza e dos ambientes; bonecas e bonecos, roupas e fantasias, perucas, chapéus, gravatas, colares, sapatos, leques, aventais, bolsas e sacolas, tecidos, colchas, materiais e equipamentos de cozinha (incluindo os alimentos de mentira), de escritório, de supermercado, de salão de beleza fantoches e marionetes, carros e carrinhos, dinheirinho, Painéis com informações sobre: as crianças (tamanho, cor dos cabelos, olhos, roupas, diferenças entre elas e entre elas e os adultos), seus interesses, passeios, fotografias, trabalhos, atividades e rotinas; obras de arte; Materiais tais como: alfabetos, letras móveis de madeira, tecido, plástico, de imã; fichas com nomes e palavras conhecidas; cartões para construção de sequencias de histórias e fatos; jogos variados com letras e palavras; “palco” para teatrinho de fantoches, etc .</p>
--	---	--

<p>Linguagem Matemática</p>	<p>Blocos variados de tamanho adequado para encaixar, empilhar, empurrar, puxar, sequências de objetos e figuras para contagem; diferentes formas tridimensionais; cartões com figuras e cenas para ordenar como se fossem histórias; materiais que trabalhem diferentes categorias, modelos, formatos, sequências, semelhanças, diferenças, quantidade, respeitando a complexidade necessária para a faixa etária; materiais que possibilitem colocar e retirar, etc .</p>	<p>Réguas, fitas métricas e trenas, jogos de memória, bingo, dominó, quebra-cabeças com motivos matemáticos e para desenvolvimento de raciocínio; números e formas variadas, recortadas em papéis para utilização em projetos, ilustrações, colagens e tarefas; materiais que trabalhem diferentes categorias, modelos, formatos, sequências, semelhanças, diferenças, quantidade, correspondência; loto, bingo, calendário, dinheirinho, possibilidades para construção de gráficos e tabelas para comparações; blocos lógicos e de montar, etc .</p>
<p>Linguagem Artística</p>	<p>Música Instrumentos musicais, tais como tambores, sinos, xilofones, pianinho, coquinho, triângulo, pauzinhos, guitarras; brinquedos e objetos que emitem sons variados; CDs de músicas infantis para ouvirem e cantarem (e não como música de fundo); músicas cantadas para trabalhar o corpo nos diferentes momentos do dia, música para as histórias, etc .</p>	<p>Música Instrumentos musicais, tais como tambores, sinos, xilofones, pianinho, cocoquinho, triângulo, pauzinhos, guitarras, flautas etc.; CDs de músicas infantis para ouvirem e cantarem (e não como música de fundo); diferentes tipos de música para cantarem em grandes e pequenos grupos, formando pequeno coral; música para as histórias, etc .</p>

<p>Linguagem Artística</p>	<p>Artes plásticas Lápis, gizão de cera e canetas grandes; papéis de tamanhos, cores, texturas e formatos variados, colas líquidas e em bastão, tintas variadas (a dedo), com pincéis grandes, recipientes grandes com diversos recortes de formas geométricas, animais, pessoas, plantas, flores, estrelas, lua, sol, nuvens de tamanhos grandes, texturas e cores diferentes, com e sem estampas; livros de arte para crianças para apreciação, revistas para rasgar e colar; acessórios como, por exemplo, algodão para colar, canetas de cola colorida, etc .</p>	<p>Artes plásticas Lápis comum e de cor, gizão de cera e giz de quadro, canetas variadas; papéis de tamanhos, cores, texturas e formatos variados; marcadores, tesouras, réguas, estêncil, colas líquidas e em bastão; tintas variadas, pincéis grandes, recipientes com diversos recortes de formas geométricas, animais, pessoas, plantas, flores, estrelas, lua, sol, nuvens, disponíveis em diversos tipos de papel (mais flexível, de papelão), de pano, de plástico e de madeira; cavaletes, livros de arte, acessórios para decoração (botões, fios de lã e de algodão, tecidos coloridos e com diferentes estampas); revistas para inspirar, recortar, colar e fazer montagens; acessórios, tais como: glitter, algodão, canetas de cola colorida, etc .</p>
<p>Interações com a Natureza e com a Sociedade</p>	<p>Livros com fotos de animais e plantas reais; brinquedos que retratem a vida animal e vegetal; móveis com motivos da natureza; fotografias de animais, plantas, paisagens com nuvens, sol, chuva, vento;</p>	<p>Mapas; livros sobre natureza – animais e plantas e que ensinam a fazer experiências; lente de aumento; ímã e materiais de metal para o ímã; tesouras; recipientes (cestas, caixas, etc.) de vários tamanhos e formatos; coleções</p>

<p>Interações com a Natureza e com a Sociedade</p>	<p>pequenas coleções de animais de plástico e elementos da natureza de tamanho adequado para bebês e crianças maiores; plantas para observação supervisionada; pás, recipientes de vários tamanhos e formatos para brincar na água e areia (com supervisão adequada); materiais para exploração dos sentidos (olfato, tato); observação e manuseio das plantas em área externa (com supervisão adequada); observação de animais (formigas, pássaros, etc.); quebra-cabeças de poucas e grandes peças com motivos científicos, encaixes com formatos diferentes e ilustrados com motivos científicos, etc .</p>	<p>de elementos naturais (conchas, folhas, galhos, pedras, castanhas, flores,); plantas; relógio analógico; ampulheta; balança; quebra-cabeças temáticos; microscópios; quebra-cabeça de maior número de peças com motivos variados – animais, plantas, cenários, corpo humano; kits científicos para exploração específica, por exemplo, com telescópio; cola, barbante e outros fios (lã, por exemplo), durex para auxiliar as experimentações, terrários, aquários, etc .</p>
<p>Linguagem Digital</p>	<p>Linguagem Digital CD; DVD; computador; tablet; máquina fotográfica; jogos interativos; filmadora; videogame; notebook; datashow.</p>	<p>CD; DVD; computador; tablet; máquina fotográfica; jogos interativos; filmadora; videogame; notebook; datashow.</p>

2. Legislação e Outros Documentos de Educação Infantil

Título	Tema/Assunto/Artigo/Resumo
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	<p>Art. 30. Compete aos Municípios: VI - manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental.</p> <p>Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;</p> <p>Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.</p>
Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	<p>Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional</p> <p>Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; X - vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade</p> <p>Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente</p>

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 17. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem: Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade

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

Art. 58. § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

<p>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</p>	<p>Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio.</p> <p>Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.</p>
<p>Referencial Curricular para a Educação Infantil</p>	<p>O Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar nas instituições o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural.</p> <p>O material está dividido em três volumes: Introdução, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. • Um volume relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho que favorece prioritariamente</p>

<p>Referencial Curricular para a Educação Infantil</p>	<p>os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças. • Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, e Matemática.</p>
<p>PNE (PNE - 2011/2020)</p>	<p>Meta 1: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos.</p> <p>Meta 4: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.</p> <p>Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica.</p>
<p>Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica</p>	<p>Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica.</p>

<p>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil</p>	<p>As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil além de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, estabelecem paradigmas para a concepção dos programas de cuidado e educação, com qualidade. (PARECER N°:CEB 022/98).</p>
<p>Parecer CEB n° 22, de 17 de dezembro de 1998</p>	<p>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer de relatora sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para relatora elas norteiam os rumos da Educação Brasileira, garantindo direitos e deveres básicos de cidadania, conquistados através da Educação Infantil e consagrados naquilo que é primordial e essencial: que as crianças de 0 a 6 anos sejam cuidadas e educadas pelos esforços comuns de suas famílias, da sociedade civil e do estado, o que lhes propiciará a possibilidade de inclusão numa vida de participação e transformação nacional, dentro de um contexto de justiça social, equilíbrio e felicidade.</p>
<p>Parecer CEB n° 2, de 29 de janeiro de 1999</p>	<p>Parecer de relatora sobre Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Segundo a relatora o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil insere-se no âmbito da Política Educacional do MEC, visando à melhoria da qualidade do cuidado e educação para as crianças de 0 a 6 anos, contribuindo também para o aperfeiçoamento e qualificação de seus educadores. A proposta contida no Referencial coaduna-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.</p>
<p>Resolução CNE/CEB n° 05/2009) de 17 de dezembro de 2009</p>	<p>Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na</p>

Resolução CNE/CEB nº 05/2009) de 17 de dezembro de 2009	área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.
Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009	Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009	Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e revoga as disposições em contrário, especialmente a Resolução CNE/CEB nº 1/99.
Parecer CNE/CEB nº 12/2010, aprovado em 8 de julho de 2010	Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Projeto de Resolução, com orientações aos sistemas de ensino e às escolas de Ensino Fundamental quanto à organização da oferta dessa etapa da Educação Básica a ser garantida a todos os cidadãos brasileiros como direito público subjetivo, a partir dos 6 (seis) anos de idade.
Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de outubro de 2010	Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.
Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil	Apresenta estudos e parâmetros nacionais relacionados à qualidade dos ambientes das Instituições de Educação Infantil para que estes se tornem promotores de aventuras, descobertas, desafios, aprendizagem e facilitem as interações.
Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil	Referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades do território nacional e das muitas culturas nele existentes.

<p>CrITÉrios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das CrianÇas</p>	<p>O documento está dividido em duas partes. A primeira contm critérios relativos à organizaÇão e ao funcionamento interno das creches, que dizem respeito principalmente às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianÇas. A segunda explicita critérios relativos à definiÇão de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais.</p>
<p>Monitoramento do Uso dos Indicadores da Qualidade na EducaÇão Infantil</p>	<p>Visa contribuir com as Secretarias Municipais de EducaÇão no aprimoramento de aÇões que possam identificar a qualidade das condiÇões e do trabalho realizado nos estabelecimentos educacionais e aportar elementos para sua melhor qualificaÇão.</p>
<p>IndagaÇões sobre o Currículo</p>	<p>Tem como objetivo principal deflagrar em âmbito nacional um processo de debate nas escolas e nos sistemas de ensino, sobre a concepÇão de currículo e seu processo de elaboraÇão. Organizado em 5 volumes: (5) cinco cadernos priorizando os seguintes eixos organizadores: Currículo e Desenvolvimento Humano; Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo; Currículo, Conhecimento e Cultura; Diversidade e Currículo; Currículo e AvaliaÇão.</p>
<p>Indicadores de Qualidade da EducaÇão Infantil</p>	<p>Instrumento de autoavaliaÇão da qualidade das instituiÇões da educaÇão infantil, por meio de um processo participativo e aberto a toda a comunidade.</p>
<p>Política de EducaÇão Infantil no Brasil: Relatório de avaliaÇão, MEC/ UNESCO (2009)</p>	<p>A publicaÇão é composta de três partes. A primeira contm a traduÇão, nantegra, do Relatório de AvaliaÇão da Política de Cuidado e EducaÇão da Primeira Infância no Brasil. A segunda traz os textos que subsidiaram o estudo, elaborados pelos especialistas brasileiros contratados pelo projeto. A terceira, um breve capítulo de atualizaÇões de informaÇões, incluindo aspectos das políticas públicas e dados sobre a oferta de serviÇos.</p>

Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação	Produção do Grupo de Trabalho (GT) de Avaliação da Educação Infantil, que teve como atribuições propor diretrizes e metodologias de avaliação na e da Educação Infantil, analisar diversas experiências, estratégias e instrumentos de avaliação da Educação Infantil e definir cursos de formação sobre avaliação na educação infantil para compor a oferta da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores.
Projeto Político-pedagógico Carlos Mota	Projeto Político-Pedagógico (PPP) da SEDF que tem como base a formação integral do educando, a sustentabilidade humana na busca de uma educação com qualidade social para a população do Distrito Federal.
Parecer CNE/CEB n° 9/2000, aprovado em 16 de fevereiro de 2000	Consulta quanto à autorização, credenciamento e supervisão das Instituições de Educação Infantil, tendo em vista a Lei 9394/96 (LDB).
Parecer CNE/CEB n° 2/2003, aprovado em 19 de fevereiro de 2003	Orientações sobre a utilização do recreio como atividade escolar.
Parecer CNE/CEB n° 24/2005, aprovado em 5 de outubro de 2005	Consulta referente ao disposto nos arts. 3º, III e IX, e 23 da LDB sobre o agrupamento de alunos da Educação Infantil, de 0 a 3 anos e de 3 a 6 anos e Ensino Fundamental.
Parecer CNE/CEB n° 39/2006, aprovado em 8 de agosto de 2006	Consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.
Parecer CNE/CEB n° 41/2006, aprovado em 9 de agosto de 2006	Consulta sobre interpretação correta das alterações promovidas na Lei n° 9.394/96 pelas recentes Leis n° 11.114/2005 e n° 11.274/2006.
Parecer CNE/CEB n° 44/2006, aprovado em 9 de agosto de 2006	Consulta referente à Educação Infantil.

Parecer CNE/CEB n° 2/2007, aprovado em 31 de janeiro de 2007	Parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
Parecer CNE/CEB n° 5/2007, aprovado em 1° de fevereiro de 2007	Consulta com base nas Leis n° 11.114/2005 e n° 11.274/2006, que tratam do Ensino Fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.
Parecer CNE/CEB n° 7/2007, aprovado em 19 de abril de 2007	Reexame do Parecer CNE/CEB n° 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis n° 11.114/2005 e n° 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.
Parecer CNE/CEB n° 22/2007, aprovado em 12 de setembro de 2007	Reexame do Parecer CNE/CEB n° 24/2005, que respondeu consulta referente ao disposto nos artigos 3°, III e IX, e 23 da LDB, sobre o agrupamento de alunos da Educação Infantil, de 0 a 3 anos e de 3 a 6 anos e Ensino Fundamental.

Secretaria de Estado de
Educação do Distrito Federal

