



Caderno 3

Educação Infantil

**Orientações curriculares para a
Educação Infantil**



**Município de São Bernardo do Campo
Secretaria de Educação**

Proposta Curricular

Secretaria Municipal da Educação de
São Bernardo do Campo

Caderno 3
Educação Infantil
Orientações curriculares para a Educação Infantil

2024

PREFEITO
Orlando Morando Júnior

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO
Sílvia de Araújo Donnini

SECRETÁRIA ADJUNTA
Rosangela Babinska

DEPARTAMENTO DE AÇÕES EDUCACIONAIS- SE 11
Nueli Olinda Quirino de Souza Vinturini

ASSESSOR DE GOVERNO
Joseleine de Campos Gomes

ASSESSOR DE DIREÇÃO
Caroline Guerra Takeuchi Pimenta

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL E EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS
Vanessa Takigami Alves

DIVISÃO DE SUPORTE AO ENSINO
Rosa Maria Monsanto Glória

São Bernardo do Campo (Município). Secretaria de Educação.
Departamento de Ações Educacionais.

Proposta curricular / Secretaria de Educação. Departamento de
Ações Educacionais. - - São Bernardo do Campo : SE, 2024.

177p. : il. (Orientações Curriculares; v.3).

Conteúdo: Caderno 1: Histórico, princípios e concepções:
orientações curriculares para a educação básica. Caderno 2:
Subsídios para a prática pedagógica: orientações curriculares para
a educação básica. Caderno 3: Educação infantil. Caderno 4: Ensino
fundamental. Caderno 5: Educação de jovens e adultos.

1. Proposta curricular 2. Prática pedagógica 3. Educação básica
4. Educação Infantil 5. Ensino fundamental 6. Educação de jovens e
adultos I. Título II. Série

CDD 375

Jozileide Ferreira de Castro - Bibliotecária - CRB 8/5840

Crédito das fotos: SECOM e Unidades Escolares

Capa, projeto gráfico e diagramação: Diolene Machado @alquimiaeditorial



EQUIPE DE ATUALIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Coordenação e Supervisão Pedagógica Geral

Rosa Maria Monsanto Glória

Coordenação de Desenvolvimento

Joseleine de Campos Gomes

Kátia Raquel Viana

ASSESSORES

Supervisão Pedagógica

Rosaura Soligo

Coordenação Pedagógica da Educação Infantil

Rosângela Veliago e Rosaura Soligo

Assessoras Pedagógicas

Bianca Veronese

Carolina Cossi

Lucianna Magri

Silvia Zerbini

SUMÁRIO

PARTE 1

APRESENTAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES 11

Apresentação das Orientações Curriculares	13
Desafios atuais da Educação Infantil	14
Educação Infantil e Educação Básica	20
Breve histórico da Educação Infantil	21
Breve histórico da Educação Infantil em São Bernardo do Campo	23

MARCO CONCEITUAL 32

Princípios pedagógicos da Educação Infantil	33
Concepção de infância	38
Cuidar e educar	39

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR 44

Organização curricular	45
Campos de experiência	48
Direitos de aprendizagem	52

EIXOS NORTEADORES 56

Eixos norteadores do trabalho na Educação Infantil	57
Brincadeiras	60
Interações	72

A CRIANÇA E A NATUREZA 76

A criança e a natureza	77
------------------------	----

ORGANIZAÇÃO DE TEMPOS, ESPAÇOS E MATERIALIDADES 82

Cotidiano escolar	83
A intencionalidade do professor	84
Os contextos de aprendizagem	86

Os materiais	88
A organização dos espaços	89
Roda de conversa	92
Atividades de cuidado	94

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA 96

A documentação pedagógica e o professor pesquisador	97
Os instrumentos metodológicos para registro do trabalho pedagógico	98
Planejamento, observação, registro e reflexão	102

FAMÍLIA E EDUCAÇÃO INFANTIL 110

Famílias E Educação Infantil	111
------------------------------	-----

PARTE 2 113

PROPÓSITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL 114

Propósitos da Educação Infantil	115
---------------------------------	-----

ORIENTAÇÕES E PROPOSIÇÕES METODOLÓGICAS 150

Orientações e proposições metodológicas	151
---	-----

CONSIDERAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM 170

Considerações sobre a avaliação da aprendizagem na educação infantil	171
--	-----

PARTE 1



Apresentação das Orientações Curriculares

Apresentação das Orientações Curriculares

Este documento integra a **Série Orientações Curriculares**, que reúne subsídios para o trabalho pedagógico na Educação Básica da Rede Municipal de ensino de São Bernardo do Campo registrados: **Caderno 1 – Introdução, Caderno 2 – Subsídios para a Prática Pedagógica, Caderno 3 – Proposta Curricular de Educação Infantil, Caderno 4 – Proposta Curricular de Ensino Fundamental I e Caderno 5 – Proposta Curricular de Educação de Jovens e Adultos.**

O propósito que motivou a organização da **Série Orientações Curriculares** foi sistematizar o conhecimento curricular e pedagógico já produzido no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e atualizá-lo considerando as contribuições hoje existentes – como a Base Nacional

Comum Curricular (BNCC), o Currículo Paulista e outros subsídios produzidos externamente à rede municipal.

O processo de atualização curricular contou com a participação ativa de 27 assessores externos que, em diálogo com as equipes da Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo, elaboraram a proposta preliminar das cinco publicações discutidas com a Rede em 2022 e 2023. A atual versão da **Proposta Curricular de Educação Infantil** contou com a participação ativa de seis assessores externos que, em diálogo com as equipes da Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo, elaboraram o texto aqui apresentado, discutido com toda a Rede em novembro de 2022 e em março de 2023.

Os pressupostos que fundamentam toda a **Série Orientações Curriculares** foram abordados e debatidos com os educadores da Rede Municipal de São Bernardo do Campo inicialmente em dois momentos importantes que integraram o processo de atualização curricular – a **Semana de Educação em Novembro de 2021** e a **Semana de Educação em Maio de 2022**¹ – e depois em estudos e plenárias realizadas em novembro/dezembro de 2022 e maio de 2023. Esses pressupostos da educação em São Bernardo do Campo, que inspiraram esta Proposta Curricular de Educação Infantil e as dos demais segmentos, são abordados no **Caderno 1**, que reúne as referências conceituais para o trabalho educativo em todas as escolas.

Desafios atuais da educação infantil

Pensar nos desafios atuais da Educação Infantil pressupõe entender quais são as práticas que se consolidaram ao longo da história neste segmento que esteve durante muito tempo vinculado a visão assistencialista ou à preparação para o Ensino Fundamental, quando o centro da ação pedagógica eram as habilidades motoras e perceptivas, responsáveis por garantir que as crianças chegassem “prontas” ao segmento posterior. Alicerçado em uma pedagogia que não considerava os saberes da infância, o trabalho geralmente se organizava em aulas a partir do supostamente simples para o mais complexo, e a tarefa principal das crianças era ouvir e reproduzir os pedidos do professor. Um ensino baseado na instrução e não na construção do conhecimento.

¹ https://www.youtube.com/@educacao_SBC.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009 representaram um grande avanço, possibilitando o fortalecimento e a consolidação dessa etapa como a primeira da Educação Básica.

Os estudos e pesquisas sobre a primeira etapa da Educação Básica culminaram nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil em 2009 e representaram avanços no que diz respeito aos princípios de trabalho com os bebês, as crianças bem pequenas e crianças pequenas. Em 2017, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fez-se necessária a revisão dos currículos implementados até então e o município de São Bernardo do Campo, que já tinha a proposta curricular elaborada anteriormente, retomou seus processos de renovação dos documentos produzidos até então.

Como fonte para a produção da BNCC de Educação Infantil, esse documento apresenta as crianças² como sujeitos de direito e concebe o **cotidiano** como catalisador das experiências de aprendizagem.

O cotidiano é aprendido, é o lugar da aprendizagem das práticas e saberes do cotidiano, a confrontação, para alguns, com outros cotidianos, o lugar em que surgem acontecimentos que levam a reconstruir o cotidiano, mas que oferecem a possibilidade de aprendizagens fortuitas (BROUGÈRE, 2012).

Considerando o nosso compromisso com os bebês e as crianças, as características do momento histórico que vivemos neste século e as recomendações dos documentos oficiais de orientação para a construção dos currículos das escolas, a rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo pretende, com sua Proposta Curricular para a Educação infantil:

- Priorizar, nas práticas cotidianas, propostas que garantam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento integral, bem como os eixos fundamentais da Educação Infantil – **brincadeiras e interações** – para todos os bebês e as crianças que frequentam a creche e a pré-escola, garantindo a equidade em vista das grandes diferenças encontradas em cada região do município.
- Desenvolver uma pedagogia do cotidiano em que o trabalho se realize a partir de **encontros planejados ou não**, das crianças

² Nesta proposta, chamamos de crianças todas as crianças que frequentam a educação infantil, e não de alunos, como se tornou habitual com o tempo, especialmente nas abordagens de ensino mais tradicionais, centrados nos adultos. A perspectiva é considerar a criança em sua inteireza, não como alguém que, por estar na escola, é somente aluno/aluna.

- com os objetos de conhecimento, considerando as intenções pedagógicas definidas para o trabalho, valorizando as diferenças humanas como expressões singulares.
- Promover a educação para equidade de oportunidades, como forma de contribuir para a construção de uma sociedade justa, no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivências das infâncias.
 - Consolidar uma proposta educativa **que evidencie o protagonismo da criança em sua aprendizagem**, isto é, que a coloque, de fato, no centro do processo, de modo que a escuta e o respeito ao tempo e às múltiplas habilidades de cada uma das crianças revele-se continuamente no cotidiano e favoreça, de forma dialética, o planejamento do educador.
 - Garantir o acesso ao conhecimento historicamente construído e às práticas sociais de diferentes grupos – inclusive indígenas, africanos, afro-brasileiros – relacionadas aos diferentes campos de experiência, garantindo-se movimentos de investigação, exploração e interação.
 - Praticar a escuta como uma ação essencial que nos aproxima das ideias infantis, permite conhecer os interesses e necessidades das crianças e compreender melhor o seu repertório socio-cultural, o lugar social que ocupa e essa etapa da vida que é a infância, que requer condições favoráveis para os processos de subjetivação que marcam a relação com o mundo.
 - Selecionar e organizar materiais em diferentes contextos, buscando favorecer e potencializar experiências significativas para que as crianças aprendam e se desenvolvam.
 - Garantir experiências e vivências com a natureza – possibilitar à criança essas oportunidades por meio do brincar heurístico é fundamental para que ela seja compreendida como um ser repleto de potencialidades e capaz de criar e descobrir o mundo nas suas infinitas possibilidades.
 - Zelar pelas relações que as crianças constroem entre elas e com todas as outras pessoas que convivem em seu contexto social, dentro e fora da escola, contribuindo para o respeito mútuo e a construção de uma imagem positiva de si mesmas e dos outros.



- Garantir o acesso das crianças à arte e às diferentes manifestações artísticas e culturais como possibilidades de desenvolver um olhar sensível e atento para o mundo e para si mesmas.
- Fortalecer a dimensão lúdica das propostas, das situações que envolvem a conversa, a leitura, a escrita e a resolução de desafios, envolvendo as tecnologias assistivas sempre que for o caso.
- Promover o contato com as múltiplas linguagens, ampliando o repertório de linguagem escrita e outras formas de comunicação, como a linguagem artística, por meio de pintura, colagem, modelagem, entre outras possibilidades do cotidiano infantil, potencializando as experiências, buscando sempre a máxima aproximação com as situações sociais reais que fazem sentido para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.³
- Constituir uma comunidade escolar que valorize o trabalho coletivo para adultos e crianças de modo, que se possa viver a experiência do convívio social respeitoso e fraterno dentro do espaço coletivo.
- Garantir o protagonismo infantil, numa pedagogia participativa e democrática, oportunizando momentos de escolha, liberdade de expressão, construção de planejamento e regras, visando assim, desenvolver autonomia moral, intelectual, crítica e criativa das crianças

A perspectiva de revisão da Proposta Curricular da Educação Infantil já se colocava para a rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo e, em razão da pandemia, que comprometeu a presença das crianças em boa parte dos anos de 2020 e 2021, tornou-se uma prioridade reorganizar o currículo e o trabalho cotidiano, considerando o afastamento das experiências coletivas durante um longo período e os impactos gerados por essa circunstância. É importante não perder de vista que a ausência do espaço físico escolar não significa que as crianças nada aprenderam, pois como bem sabemos elas não aprendem somente em contextos escolares. Não se trata também de estabelecer

³ Entende-se comunicação pela definição da Lei Brasileira de Inclusão em 3º Art. e Inciso V: “V – comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações.”

espaços de compensação das perdas, mas de criar situações desafiadoras, de ampliação dos saberes, de diálogo, de convivência social, de intercâmbios colaborativos, para ressignificar o encontro ou reencontro com essas possibilidades na vida de cada uma delas.

A Proposta Curricular de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo é fruto do trabalho de muitas equipes ao longo do tempo. Mais recentemente, a partir da publicação da DCNEI e da BNCC, ampliou-se o investimento na orientação e formação de professores e gestores para que o trabalho educativo nesse segmento possa, cada vez mais, garantir às crianças as necessárias condições de recriar o mundo através de seus próprios olhos e de suas próprias mãos, fazendo valer a ideia de que a Educação Infantil é, verdadeiramente, um marco importante do milênio em termos educacionais.



Educação infantil e educação básica

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DC-NEI) (BRASIL, 2010a), em seu artigo sétimo, afirmam que este nível educacional exerce uma tripla função na sociedade brasileira: a função social do acolhimento dos bebês e das crianças, a função política, que significa contribuir para que bebês e crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais, exercendo o seu direito à participação e por fim a função pedagógica.

A Educação Básica é definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) e reafirmada pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) como espaço e tempo de assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para todas as crianças brasileiras.

Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto [e idoso] – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

As turmas de 4 e 5 anos da Educação Infantil são parte da Educação Básica obrigatória.

Breve histórico da educação infantil

Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 1996, a Educação Infantil passou a ser considerada como a primeira etapa da Educação Básica brasileira, garantindo sua gratuidade e obrigatoriedade, tendo como objetivo principal o desenvolvimento integral da criança até os 6 anos de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da sociedade (BRASIL, 1996).

Desde então, o MEC vem elaborando importantes documentos norteadores para as práticas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, tais como: Referenciais Curriculares de Educação Infantil, 1998; Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, 2006; Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil, 2009; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2010.

Em dezembro de 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil. O documento reconhece as especificidades das diferentes faixas etárias da Educação Infantil, levando em consideração sua aprendizagem e desenvolvimento.

Tabela 1. Grupos por faixa etária

	ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	FAIXAS ETÁRIAS
EDUCAÇÃO INFANTIL	CRECHE (bebês e crianças bem pequenas)	Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) e crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)
	PRÉ-ESCOLA (crianças pequenas)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)

Tendo como objetivo a educação das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, esta proposta está alinhada aos documentos anteriores elaborados no município, bem como a documentos externos, como a BNCC.



Breve histórico da educação infantil⁴ em São Bernardo do Campo

A história da Educação Infantil no município de São Bernardo do Campo tem início em 1960 com a criação do Jardim de Infância Santa Terezinha. O objetivo principal era trabalhar para a prevenção do abandono e da marginalidade infantil. Nos jardins de infância, inspirados nas ideias de Fröbel, a criança era vista como “semente” que as professoras “jardineiras” deveriam cuidar para que se desenvolvessem.

O aumento da demanda exigiu que o município ampliasse o número de classes, sendo algumas instaladas anexas à rede estadual e entidades religiosas, bem como um serviço de supervisão do funcionamento dessas classes em 1965, Serviço de Assistência ao Ensino Pré-Primário.

Em 1967 foi criado o Serviço de Parques Infantis como alternativa à assistência das crianças e, em 1974, o Serviço de Educação Pré-Escolar. Os espaços dos parques infantis, inicialmente destinados às atividades recreativas e esportivas, passaram a ter o objetivo de preparar as crianças para as séries seguintes com ênfase no desenvolvimento da coordenação motora, habilidades de leitura, escrita e cálculo, buscando superar e/ou evitar possíveis defasagens.

Nos parques infantis, eram atendidas crianças de 3 a 6 anos em período integral e crianças de 7 a 12 anos em meio período, como assistência ao ensino ou reforço.

A partir de 1974, com a fusão da Secretaria de Assistência ao Pré-Escolar e do Serviço de Parques Infantis, os jardins de infância e parques infantis passam a ser denominados Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI).

⁴ O histórico da Educação Infantil em São Bernardo do Campo, assim como do ensino fundamental e educação de jovens e adultos, foi elaborado considerando os dados e reflexões da Proposta Curricular – v. 1 (2004) e os documentos produzidos pelos Grupos de Trabalho (GT) de cada segmento ao longo de 2018/2019. Cabe ressaltar, em particular, que o documento do GT Histórico da EI é muito mais completo do que aqui se apresenta, discorrendo sobre o histórico da educação infantil no mundo e no Brasil, bem como a concepção de infância através do tempo. Esse histórico retoma, inclusive, a criação das creches e pré-escolas no mundo, no Brasil e, especificamente, em São Bernardo do Campo, discutindo esse percurso a partir dos acontecimentos econômicos, políticos e sociais. Optou-se, neste documento, por uma síntese, considerando os demais documentos como leituras complementares.

A primeira creche municipal, a Creche do Parque São Bernardo, foi criada em 1979. Até então as creches eram serviços oferecidos por instituições assistenciais e clubes que visavam o atendimento de cuidados básicos das crianças e nem sempre tinham infraestrutura apropriada. Surgiram nessa época as monitoras responsáveis pelas tarefas de banho, preparo de alimentação e limpeza de espaços. As monitoras não tinham formação específica para o atendimento e bastava que tivessem experiência como mães e donas de casa.

Nessa época ainda não existia uma política municipal para as creches. Até então, elas eram criadas a partir de reivindicações de moradores de bairros e mantinham o caráter assistencialista.

As creches surgem assim, atendendo a um apelo do mundo industrializado e, portanto, urbano, como local de guarda e cuidado para que a mão-de-obra feminina pudesse ser utilizada para o desenvolvimento econômico, sempre atrelando a industrialização ao progresso e um valor a ser perseguido [...] Dessa maneira, a creche em seus primórdios assumiu a função estritamente de assistência, no sentido de suprir necessidades e carências, quer seja por uma condição de ausência da família, quer seja pelo fato da mãe assumir um posto no mundo do trabalho (GT Histórico da EI 2018/2019, p. 14).

A década de 1980 foi marcada pelo investimento em eventos, congressos, simpósios de educação pré-escolar e pela elaboração de subsídios pedagógicos para o planejamento, como o “RR – Recordando e Renovando” (1982-1985); “A pré-escola em São Bernardo do Campo – 1979”, o “Pretinho”; “Educação Pré-Escolar – 1981”, o “Branquinho”; e o “Currículo da Educação em São Bernardo – 1985”, conhecido como “Verdinho”, que apresentava o Plano de Sistema de Educação Pré-Escolar do Município, das fundamentações filosófica, sociológica e psicológica e a estrutura curricular.

Por mais de uma década a publicação do subsídio Recordando e Renovando funcionou como um instrumento norteador das práticas diárias dos professores, trazendo os referenciais pedagógicos que se pretendiam conservar ou implementar. Nele estavam contidas as Unidades de Trabalho a serem desenvolvidas [...] As orientações para o trabalho vinham da Seção de Educação Infantil, trazendo pormenorizadamente o que deveria ser trabalhado mês a mês, incluindo temas, a obrigatoriedade de



alguns trabalhos manuais, o número de dias por semana e por mês em que algumas atividades teriam que acontecer, o plano de trabalho com objetivos gerais e específicos considerando a faixa etária da criança e o conceito de educação da época (GT Histórico da EI 2018/2019, p. 14).

Ao final dos anos 1980, foi aprovado o Estatuto do Magistério, que previa a formação de uma equipe multidisciplinar com pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, assistente social e professor de Educação Física.

Em 1991, as creches foram transferidas para o Departamento de Educação e passaram a ser reconhecidas como espaços educacionais. A partir desta data, o atendimento em creches passa a abranger somente crianças de 0 a 3 anos e não mais crianças de 0 a 6 anos. Várias creches foram construídas integrando os Centros de Convivência. A preocupação com a qualidade dos serviços foi acompanhada de investimentos na formação dos profissionais da educação, e o Serviço de Orientação Técnica (SOT) coordenou congressos, oficinas e palestras com ênfase na reflexão sobre a prática pedagógica.

Como decorrência desse processo, a rede passa a sentir a necessidade de uma nova proposta curricular. Como resposta a essa necessidade, a administração publicou, em 1992, o documento “A Educação Infantil em São Bernardo do Campo: uma Proposta Integrada para o Trabalho em Creches e EMEI” e o “Amarelinho”, que contou com a coordenação e assessoria de Regina Lúcia Scarpa Leite e supervisão técnica da professora Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. O estudo desse documento, que assumia a creche como espaço educacional, orientou o trabalho dos orientadores pedagógicos nas unidades escolares ao longo de 1993.

O “Amarelinho”, considerado o primeiro currículo escrito para a creche em São Bernardo do Campo, possui texto organizado em duas partes: “A Questão Pedagógica na Trajetória Histórica da Creche” (busca a compreensão do surgimento das creches e sua trajetória) e “A Estruturação do Trabalho Pedagógico na Creche” (busca delinear um currículo adequado à creche). Essa proposta está dividida em quatro áreas de conteúdo: “Conhecimento de si”, “Primeiras noções pré-lógicas”, “Linguagem” e “Conhecimento do mundo físico e social”, além do mais, há também quatro tipos de atividades: cuidado pessoal, coletivas, livres e dirigidas.

O “Amarelinho” foi amplamente discutido com as escolas que tinham horário de trabalho reservado para essas discussões antes ou depois do horário de permanência das crianças na escola. Com certeza era um currículo inovador e foi uma das referências usadas para a elaboração do RCNEI, visto que, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) solicitou as propostas já existentes em todos os municípios do país que possuíam o atendimento. Poucos eram os municípios que tinham propostas curriculares para 0 a 3 anos e, São Bernardo estava entre eles (GT Histórico da EI 2018/2019, p. 56).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, em 1996, reafirmou-se a concepção da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica com a finalidade de desenvolvimento integral da criança e o investimento na formação continuou.

Em 1997, teve início o diagnóstico para definição de conteúdos a serem desenvolvidos na formação continuada das diversas áreas e assessores foram contratados para contribuir junto a equipe da Secretaria para formular um plano de ação.

Desde então, a formação dos profissionais da Rede veio se intensificando e sendo acompanhada por publicações que representam a consolidação de práticas e novas possibilidades de ensinar e aprender, isto é, do processo de ensino e aprendizagem. Essas publicações são conhecidas na Rede como Cadernos de Validação e podem ser destacados, entre outros, os “Cadernos de Validação Artes Visuais v. 1 e 2”, “Rotina na Educação Infantil”, “Período Integral para Crianças de 0 a 6 anos”, “Adaptação na Educação Infantil”.

No ano 2000, consolidou-se a municipalização do Ensino Fundamental I e as EMEI e creches passaram a chamar-se Escolas Municipais de Educação Básica (EMEB). Nesse período, ocorre a fundação das Associações de Pais e Mestres (APM) e Conselhos Escolares (CE) também nas creches.

Em 2003, ocorre a aprovação do Plano Municipal de Educação (PME) e, em seguida, é publicado o Regimento Escolar Único para as escolas de educação infantil e ensino fundamental em substituição ao Regimento Comum das Escolas de Educação Infantil de 1978. O regimento apresenta em nível municipal os elementos que devem compor o Projeto Pedagógico Educacional (atualmente chamado de Projeto Político-Pedagógico ou PPP) subordinando-o ao Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI).

Em 2004, é promulgada a Lei n. 5.309, de 30 de junho de 2004, que cria o Sistema Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo, bem como o percurso formativo e de escrita da Proposta Curricular de São Bernardo do Campo publicada em 2007.

Ainda em 2004 a SE aprovou a primeira etapa do projeto de construção curricular apresentando, além do processo de elaboração do Plano Municipal de Educação, os fundamentos para o trabalho escolar: os princípios, as diretrizes e os objetivos gerais de cada área de ensino, assim como a concepção que nortearia todo o trabalho.

Os princípios/diretrizes indicados pela Rede e que integram a Proposta Curricular – Volume 1 são: Qualidade da Educação, Atendimento à Diversidade, Gestão Democrática, Autonomia e Valorização do Magistério. O volume 1 ainda indicava que esses princípios precisavam estar contemplados nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) de cada unidade escolar, assim como os demais princípios definidos nas legislações (federal, estadual e no Plano Municipal).

A segunda etapa de elaboração da proposta, fruto das discussões ocorridas nos momentos de formação dos educadores nas diferentes áreas de conhecimento e que privilegiavam questões pedagógicas referentes à concepção, seleção e tratamento de objetivos, conteúdos e didáticas mais adequadas para o trabalho escolar, culminou na publicação do volume II da Proposta Curricular, em 2007.

Em 2010, a Secretaria de Educação fez um levantamento para saber a demanda por creches. Esse levantamento subsidiou a proposta de construção de escolas de grande porte, como os Centros Educacionais Unificados (CEU) e creches com oito, dez ou mais salas.

Em 2013, ocorreu uma grande mudança no atendimento das crianças maiores, pois para adequar-se à legislação federal, São Bernardo instituiu o Ensino Fundamental de nove anos, por meio da deliberação 02 de 2013. Assim, as crianças que completam seis anos nos meses de janeiro, fevereiro ou março passam a ser atendidas, obrigatoriamente, nas escolas de Ensino Fundamental.

No mesmo ano é promulgada, em âmbito federal, a Lei n. 12.796/2013. Ela estabelece a Educação Infantil como obrigatória para crianças de 4 e 5 anos na pré-escola, determinando a organização da carga horária mínima anual de 800 horas, distribuída por no mínimo 200 dias letivos e exigindo 60% de frequência das crianças na escola.



Ocorre a elaboração do Plano Municipal de Educação (PME), Lei n. 6.447 de 28 de dezembro de 2015, construído a partir dos objetivos dispostos no PNE, articulado aos planos estaduais e nacionais. Passou a nortear as políticas educacionais para os próximos dez anos, em regime de colaboração com os demais entes federados.

Nesta década, vários documentos municipais foram revisados, sobretudo o Caderno de Validação sobre a proteção integral às crianças que é enviado de maneira digital às escolas.

Na esteira das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2010), em 2017, ocorre a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na busca de alinhar-se com a BNCC, para além de ações ocorridas nas escolas individualmente, a Secretaria de Educação implementou um plano de formação para professores elaborado e coordenado pela equipe de orientação pedagógica e contando com a colaboração dos coordenadores pedagógicos para a articulação dos conteúdos do curso com as práticas cotidianas.

Desde 2017, a SE tem efetuado um trabalho de revisão, atualização e criação de documentos por meio de grupos de trabalho compostos por diferentes profissionais coordenados pela equipe de orientação pedagógica sob a coordenação geral da chefia da Seção de Educação Infantil. São cinco os GT que compõem este trabalho na Educação Infantil: Histórico (do qual resulta o presente documento); Princípios e Conceitos; Práticas e Fundamentos na Creche e Práticas e Fundamentos na Pré-Escola. Os textos produzidos por estes grupos são considerados subsídios fundamentais para a revisão da Proposta Curricular de São Bernardo.

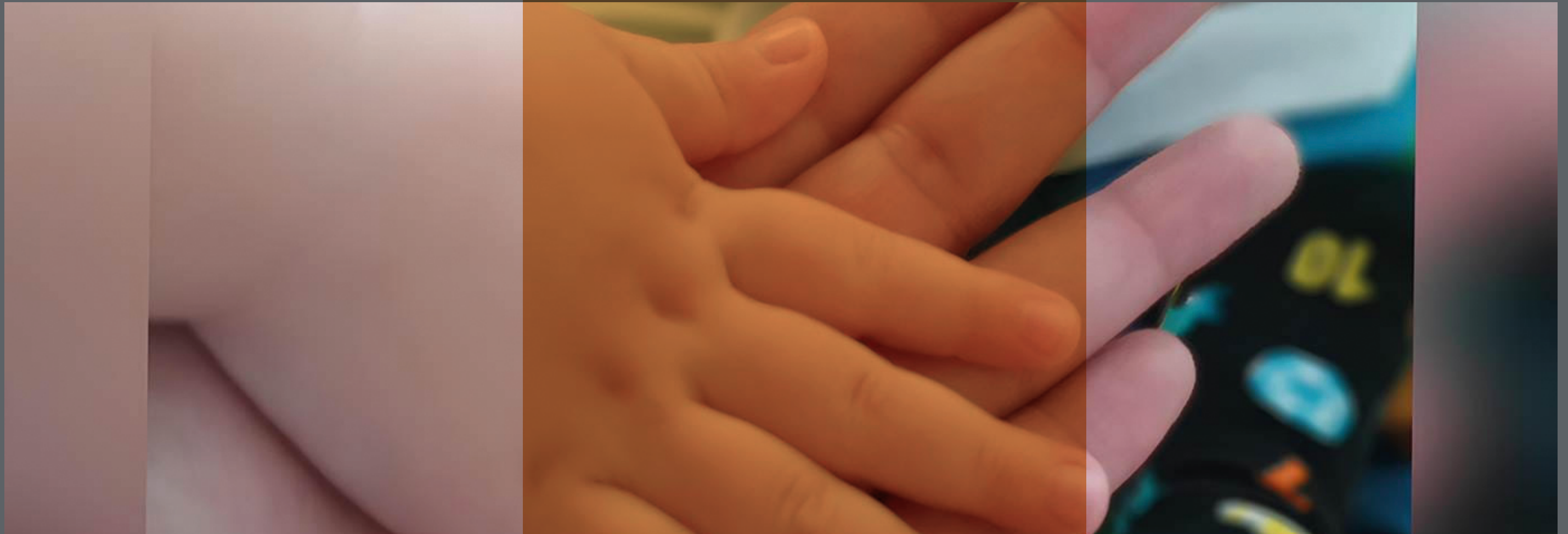
O plano denominava-se: “Escola da Infância: Práticas e Fundamentos à luz da BNCC”, tendo duração de dois anos (2019-2020), com encontros presenciais e à distância utilizando a plataforma oficial AVAMEC, para alocar os materiais utilizados.

Nos anos de 2018/2019, um grupo de trabalho da rede municipal de São Bernardo do Campo organizou um documento chamado “Princípios e Conceitos da Educação Infantil”, no qual é apresentada a concepção de escola que norteia as práticas pedagógicas das escolas municipais da cidade. O documento diz que “A escola entendida como local privilegiado de transmissão e aquisição do conhecimento mais elaborado é a que possibilita à criança acessar a cultura produzida historicamente” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2019, p. 5).

O documento do município ainda retoma os três princípios éticos, políticos e estéticos elencados nas “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica no artigo 6º”, definindo como princípios éticos a “valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades” (BRASIL, 2013).

Como princípios políticos, compreende-se a garantia “dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática” (BRASIL, 2013), e estéticos, a “valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2013).

Dessa maneira se colocam como essenciais na dinâmica da escola valorizar o ato criador e a construção pelas crianças de responsabilidades singulares em experiências diversificadas; organizar situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que as crianças já sabem, sem ameaçar-lhes a autoestima nem promover competitividade; ampliar as possibilidades de expressão, comunicação, criação, organização de pensamentos e ideias, convivência, brincadeiras e trabalhos em grupo; possibilitar a apropriação de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2019, p. 9).



Marco Conceitual

Princípios pedagógicos da educação infantil

Os documentos mais recentes elaborados pela Secretaria Municipal de Educação trazem a teoria histórico-cultural de Vygotsky como fundamento para nortear as práticas pedagógicas das escolas municipais. Segundo estudos realizados sobre a teoria histórico-cultural de Vygotsky, a criança é compreendida como sujeito que aprende, que constrói seus conhecimentos a partir das relações com o mundo e com as pessoas. O aprendizado desperta inúmeros processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar quando a criança interage com pessoas e seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros (Vygotsky, 1999, p. 118). Assim, a escola é considerada um lu-

gar de cultura, de encontro com o conhecimento historicamente construído e de relações afetivas entre adultos e outras crianças.

O documento “Princípios e Conceitos da Educação Infantil” (2018-2019), produzido pelo Grupo de Trabalho da SE, destaca:

1. “Dessa maneira se colocam como essenciais na dinâmica da escola valorizar o ato criador e a construção pelas crianças de responsabilidades singulares em experiências diversificadas; organizar situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que as crianças já sabem, sem ameaçar-lhes a autoestima nem promover competitividade; ampliar as possibilidades de expressão, comunicação, criação, organização de pensamentos e ideias, convivência, brincadeiras e trabalhos em grupo; possibilitar a apropriação de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade. A observância aos princípios diz respeito tão somente e, enfim, à maneira como o currículo se organiza e acontece cotidianamente” (p. 9).
 - 1.1.1. Acesso à cultura mais elaborada,⁵ no cotidiano escolar, como fonte de humanização;
 - 1.1.2. Valorização e ampliação das possibilidades de criação por meio de experiências diversificadas;
 - 1.1.3. Construção de responsabilidades sociais;
 - 1.1.4. Valorização da cultura da infância e do conhecimento que as crianças trazem;
 - 1.1.5. Apropriação da língua e ampliação das possibilidades de comunicação e expressão;
 - 1.1.6. Apropriação de diferentes linguagens;
 - 1.1.7. Apropriação de saberes sobre natureza, preservação e meio ambiente;
 - 1.1.8. Apropriação de saberes sobre o mundo físico e social: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

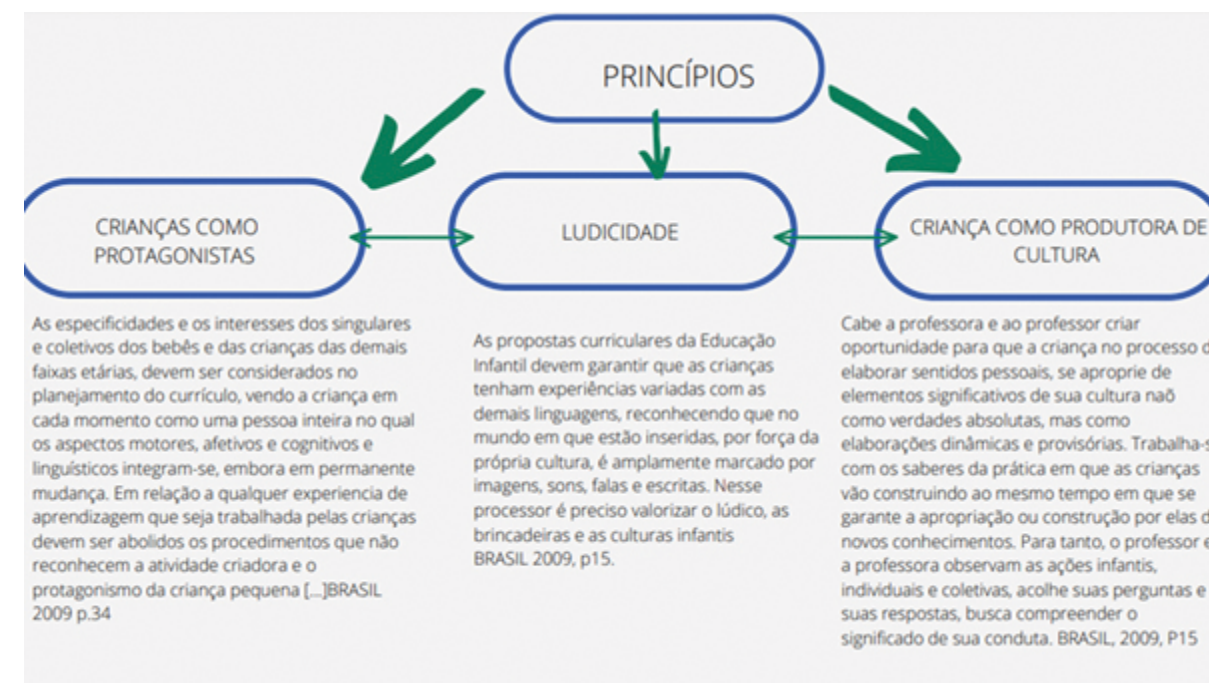
⁵ Segundo MELLO (2010), a escola como lugar da *cultura mais elaborada* compreende que o meio constituído pela herança cultural da humanidade é a fonte das máximas qualidades humanas postas como possibilidade de apropriação para as novas gerações em cada momento histórico

Na Resolução CNE/CEB 2009 – Art. 4º está previsto que:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança como centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direito que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 19).

Nessa perspectiva, na Educação Infantil, o educador deixa de ser aquele que detém exclusivamente o conhecimento e passa a ser aquele que organiza e medeia as relações entre as crianças e a cultura, como ilustrado no quadro⁶ abaixo:

Quadro 1. Princípios pedagógicos da educação infantil



Para Mello (2015), “Os educadores são os intelectuais do processo educacional organizando intencionalmente as condições concretas para as aprendizagens como: o ambiente, o espaço, as relações, o tempo e as próprias atividades”.

⁶ Quadro apresentado no documento “Aula 5 EAD, Escola da infância: práticas e fundamentos à luz da BNCC”. Organizado pela Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo, 2019.

Desse modo, afirma-se uma concepção de educação que reconhece a criança como sujeito ativo de sua história e aprendizagem, e não mais a antiga ideia de alguém que já nasce pronto com habilidades inatas, ou então alguém passivo que espera ser preenchido de conhecimentos por outros, como se fosse uma espécie de vaso vazio. A criança é alguém em constante transformação, pois o ser humano é capaz de aprender até o último instante de vida. É um ser biológico que constrói seus conhecimentos nas relações sociais e com o mundo que a rodeia. A criança é, portanto, um sujeito histórico e de direitos, construtora de cultura e conhecimento, é um ser de múltiplas linguagens, plena de potencial e iniciativa pessoal, participante, ativa e protagonista, que aprende por meio das experiências (ABRINQ, 2020, p. 7). Na mesma linha, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2009), em seu Artigo 4º, definem a criança como “Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo culturas” (BRASIL, 2009).

O referencial teórico histórico-cultural nos permite um novo modo de conceber as relações em sala de aula e as aprendizagens, e dele decorre o conceito de **triplo protagonismo**, que pressupõe – a partir da escuta atenta aos dizeres e fazeres das crianças e da observação de acontecimentos cotidianos – reunir os três elementos que possibilitam as aprendizagens: a cultura, o adulto e a criança.

A cultura é vista como fonte das qualidades humanas criadas ao longo da história pela atividade humana no mesmo processo em que foram criados os objetos materiais e não materiais que constituem a herança cultural da humanidade (Vygotsky, 1994). O mediador apresenta a cultura para as novas gerações, e faz isso a partir do acesso que ele próprio tem a essa herança cultural, histórica e socialmente acumulada, do sentido que atribui à cultura e das concepções que orientam seu pensar e agir, em especial, nesse caso, o conceito de criança. A criança é o terceiro elemento ativo que condiciona essa relação dialética que resulta na humanização (MELLO, 2010, p. 335).

Ao longo dos séculos, na sociedade ocidental, a criança foi considerada algo que ficava entre o ser humano e os animais, segundo Galzerani (2021). Apenas no século XXI que a criança, pelo menos pelas leis e pela ciência, deixou de ser considerada um ser que ainda não é visto

como sujeito e que somente passa a ser alguém, de fato, ao tornar-se adulta, sendo capaz de agir através de suas experiências, descobertas e transformar o mundo.



Concepção de infância

A palavra infância é oriunda do latim e tem como significado “aquele que não fala”, aquele que não tem direito de ser ouvido.

Nessa linha de pensamento, o que se poderia dizer então dos bebês? Se a crença é de que as crianças ainda não “são alguém”, menos seriam os bebês, aqueles que não falam, não andam e não se alimentam sozinhos.

São seres potentes e ativos que precisam de cuidados e um ambiente instigante para aprender e se desenvolver.

Por muito tempo, as famílias foram orientadas a enrolar os bebês em panos a fim de imobilizar o corpo, deixá-los no berço, pois para seu desenvolvimento só precisavam ser alimentados, trocados e banhados. Não havia a orientação de serem colocados próximo ao convívio da família, de ficarem com o corpo livre, de interagirem por meio de conversas e expressões faciais.

A ideia errônea de que berçários deveriam ser como enfermarias permaneceu por muito tempo. Silêncio, poucas interações e brincadeiras entre adultos e crianças eram a regra. Hoje em dia, essas ideias obsoletas dão lugar para ambientes amplos, pisos lisos em que os bebês possam ser colocados no chão para num primeiro momento ficar de barriga para cima, aprender a se virar, ficar em quatro apoios, engatinhar, se arrastar para pegar um brinquedo ou para brincar com outros bebês. Assim o bebê é visto como um sujeito ativo, livre, que tem seu corpo e movimentos respeitados. Do mesmo modo, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas também são vistas como seres dinâmicos, corporais, culturais e sociais.

Hoje em dia, essas ideias dão lugar a ambientes amplos, com pisos apropriados em que os bebês possam ser colocados no chão, sentar-se com apoio, posteriormente sem o apoio, se locomover em quatro apoios (engatinhar), ficar em pé, usar a marcha com apoio, até adquirirem a marcha sem apoio.

A creche é um território de memórias, sendo assim, para que o desenvolvimento dos bebês e crianças bem pequenas seja mais saudável e pleno, além das interações, é necessário priorizar a harmonia estética e tranquilidade na configuração do espaço. Os bebês e crianças bem pequenas têm direito a ambientes seguros, belos, agradáveis, orgâni-

cos (iluminação natural, ventilação natural, cores claras e neutras, temperatura agradável, silêncio, integração com a natureza), espaço e tempo e, mais do que isso, ambientes afetuosos, respeitosos, acolhedores.

Portanto, quando falamos em infância, falamos de mais do que uma etapa do desenvolvimento. A infância é uma categoria geracional. É também um lugar social, construído nas diferentes culturas e carregada de simbolismos.

A criança que habita essa infância possui natureza singular e pensa de maneira própria. Ela vive seu tempo no presente, tem muitos saberes, estabelece relações com o mundo, levanta hipóteses, cria teorias, constrói vínculos interpessoais, acessa e produz cultura, expressa-se em múltiplas linguagens. Ela precisa ser cuidada, acolhida, acompanhada e ter sua voz ouvida e suas ideias legitimadas. Ela é um sujeito ativo, que o tempo todo está construindo sua história.

O educar para infância, como princípio de todo trabalho realizado nas creches e pré-escolas, alicerça-se na imagem de criança que construímos, no papel dos adultos para planejar possibilidades e oportunidades. Dessa perspectiva, a escola é uma instituição educativa que se preocupa com seus espaços e que constrói uma pedagogia ética, estética e política, promotora de transformações na realidade.

Cuidar e educar

O alicerce do desenvolvimento humano saudável é a confiança que nasce do cuidado.
Erik Erikson (1950)

A discussão sobre a indissociabilidade do binômio “**cuidar e educar**” na Educação Infantil tem sido motivo de debate e disputas nos últimos anos. De um lado, o temor de reforçar uma visão assistencialista, que já marcou as instituições de Educação Infantil, quando tinham como objetivo ser espaços seguros e limpos para as mães deixarem seus filhos para poderem trabalhar. Mesmo a Educação Infantil sendo um direito da criança, a fim de garantir o seu pleno desenvolvimento em parceria com a família, ainda vivemos resquícios dessa cultura, uma vez que, para muitas pessoas, boas instituições são aquelas em que as crianças são bem alimentadas e vão para a casa com banho tomado,

roupas limpas e penteadas. Certamente, bons hábitos de higiene e cuidados são essenciais, mas não são os únicos critérios de avaliação do bom atendimento das crianças. Em contrapartida, em oposição a essa ideia, encontra-se a concepção de que uma boa instituição de Educação Infantil é aquela que prepara as crianças para as exigências do Ensino Fundamental, que alfabetiza, que ensina a escrever com letra cursiva, que trabalha sempre em função de um vir a ser.

Nesta proposta curricular, o pressuposto é outro: é o de que a escola de Educação Infantil deve respeitar as infâncias, as crianças todas, suas necessidades e singularidades – as crianças são a razão de ser do currículo, e o mais importante é a sua formação plena. Esse pressuposto se materializa quando os educadores as enxergam como sujeitos, como seres humanos que agem, sentem, desejam, escolhem e que, portanto, devem ser respeitados, como pessoas.

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2018).

Cuidar é garantir atendimento adequado às necessidades físicas da criança, como alimentação, descanso, higiene, mas é também proteção à sua integridade física, bem-estar e prevenção da dor, e é também garantia de um ambiente de escuta atenta às suas necessidades emocionais, a fim de favorecer vínculos afetivos fortes e duradouros, que garantam relações saudáveis e respeitadas e contribuam cada vez mais com o seu processo de humanização.

Esse tipo de abordagem requer diálogo com profissionais de diferentes áreas do conhecimento, como defende a pesquisadora Maria Carmen Silveira Barbosa:

Para realizar as atividades relacionadas à vida das crianças pequenas em consonância com as propostas pedagógicas é preciso que os professores em suas formações discutam com outros profissionais e estudem temas relativos à saúde, à higiene, à psicologia, à nutrição, além de noções básicas sobre segurança, primeiros socorros, higiene e saúde bucal (BARBOSA, 2009, p. 96).

A Secretaria Municipal de Educação junto com a Secretaria Municipal de Saúde de São Bernardo do Campo, desde 2012 vem promovendo formações para os profissionais da Educação Infantil a fim garantir um atendimento escolar saudável e inclusivo nas escolas do município. A partir dessas discussões, em 2019, foi publicado o documento “Educar e cuidar – orientações sobre cuidados, higiene e segurança no ambiente escolar”,⁷ que “assume a indissociabilidade entre cuidar e educar, a inclusão e o respeito à diversidade como sendo princípios do trabalho nas creches e pré-escolas, cuidando ainda para que se aponte alguns cuidados específicos considerando as crianças com deficiência” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2019).

Esse documento apresenta algumas orientações detalhadas que dizem respeito a Cuidados com os ambientes e materiais e cuidados com a higiene pessoal, conforto e saúde. Alguns manuais técnicos também são sugeridos: Manual de procedimentos para limpeza das escolas municipais; Manual de boas práticas para alimentação escolar; Quadro com descrição de plantas tóxicas; Lista de doenças de notificação compulsória; Encaminhamento para atendimento em saúde.

O documento “Educar e cuidar – orientações sobre cuidados, higiene e segurança no ambiente escolar”, em seu conjunto, contribui para que os profissionais que atuam na Educação Infantil ampliem a compreensão de que, embora sejam seres humanos com menos tempo de vida do que os adultos, as crianças já são pessoas com direitos, e esses direitos se relacionam ao respeito e acolhimento de suas necessidades e singularidades como crianças.

Em cada fase da vida as pessoas se caracterizam por peculiaridades que requerem atenção diferente dos que assumem o compromisso de cuidar delas. As crianças pequenas, por exemplo, possuem ritmos distintos para se locomover – enquanto algumas correm, outras andam lentamente. Os tempos de alimentação também são diferentes – algumas se alimentam rapidamente, quase não mastigam, enquanto outras

⁷ <https://bit.ly/educar-cuidar>

mastigam vagarosamente; algumas precisam de grandes quantidades, enquanto outras se sentem saciadas com pequenas quantidades. Mesmo quando são amamentadas exclusivamente pela mãe, mostram preferência mais por um seio do que por outro, ou por uma posição a outra; quando são introduzidas à alimentação sólida, algumas preferem alimentos salgados e outras preferem frutas, algumas se recusam a ser ajudadas, enquanto outras só comem se tiverem o auxílio de um adulto de confiança. Também são diferentes os ritmos em relação ao tempo e forma de pegar no sono – enquanto algumas crianças pequenas preferem dormir períodos curtos várias vezes ao dia, outras preferem uma única vez por um longo período, e outras dormem um único período curto e logo se sentem satisfeitas. São pessoas que mostram, desde que nascem, quais são as suas necessidades, singularidades e preferências.

Para um profissional com pouco conhecimento ou despreparado, isso pode eventualmente soar como birra ou característica de criança mimada, mas na verdade esses funcionamentos diferentes são ocasionados por temperamentos diferentes, pois as pessoas são diferentes. A tentativa de padronização do atendimento de todas as crianças em um mesmo momento e em um mesmo ritmo, é um desrespeito à evidência de que são diferentes entre si, com consequências muito negativas para elas.

A fim de contribuir para o estabelecimento da confiança entre todos, a proposta do educador-referência é muito importante especialmente para a criança de 0 a 3 anos. Esse adulto é quem assume o papel de ser o principal responsável por ela no cotidiano, que a recebe na porta da sala e conversa com os familiares, que a acalenta, que reúne todos os dias o mesmo grupo de crianças para se alimentarem junto, dá banho, faz a troca de fralda, a ajuda na higiene bucal.

Goldschmied (2006) afirma que “as crianças muito pequenas só podem reconhecer um interesse especial por elas se esse for expresso na interação pessoal próxima no dia a dia”. É pelo contato físico respeitoso e individualizado que a criança vai se desenvolvendo e entendendo os limites entre seu corpo e do outro, e aprendendo a considerar que não é qualquer pessoa que pode tocar em seu corpo. Isso traz para ela a possibilidade da construção desde a mais tenra idade da noção de privacidade e intimidade.





Organização curricular

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Atualmente, como sabemos, a tendência predominante nas concepções de currículo pressupõe o uso de conhecimentos construídos, e não o acúmulo de informações que se somam ano a ano, como previam os currículos tradicionais.

Essa é uma das razões das mudanças que, desde o final do século passado, vêm acontecendo nas propostas curriculares, pautando-se agora no desenvolvimento das diferentes capacidades humanas e nas possibilidades de utilização efetiva dos saberes concretizados em ato.

Por essa razão, os procedimentos e habilidades têm predominado nas propostas, por evidenciarem o nível de conhecimento já construído.

Conforme recomenda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a organização curricular deve ter como referência os campos de experiência, por abarcarem de maneira transversal e interdisciplinar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. A perspectiva, portanto, não é de organização por áreas ou componentes separados.

Um olhar retrospectivo permite compreender a dimensão da mudança.

A separação das disciplinas surgiu no século XIX e foi influenciada por uma forma de organização escolar consolidada na visão tradicional escolástica, ou seja,

[...] a questão não era ensinar um certo montante de conhecimentos no menor tempo possível, mas ter os alunos, entre as paredes da sala de aula, submetidos ao olhar vigilante do professor o tempo suficiente para domar seu caráter e dar forma adequada a seu comportamento (ENGUIA, 1989, p. 115).

Essa concepção, que valoriza a cultura predominante e pressupõe abordar os conteúdos de forma transmissiva, como instrução, tinha a função de adaptar os alunos e homogeneizar crenças, costumes e valores, consonantes com os interesses da burguesia industrial. Quanto maior o controle, mais próximo o aluno ia ficando dos padrões desejáveis pela fábrica e pelo mercado.

Santomé (1998, p. 3) afirma que “o problema das escolas tradicionais, nas quais se dá uma forte ênfase aos conteúdos apresentados assim, em pacotes disciplinares, é que não conseguem que os alunos e alunas sejam capazes de ver esses conteúdos como parte de seu próprio mundo”. A não atribuição de significado a eles dificulta a aprendizagem, pois como afirmam vários autores, como Paulo Freire (1987), Ângela Kleiman (1989) e outros, só se aprende de fato, de modo significativo, o que tem sentido. É preciso saber o que se está aprendendo e por que, ser instigado a formular hipóteses, buscar possíveis respostas para diferentes situações, tendo condições de interagir com o outro nas mais diversas situações de comunicação, expondo seu ponto de vista, fazendo críticas e indagações acerca do mundo. Os sujeitos interagem por meio de múltiplas relações e múltiplas dimensões, sejam elas afe-

tivas, corporais, cognitivas e, por este motivo, a formação humana e a educação integral são centrais em um currículo. Porque o ser humano é afetivo, corpóreo, cognitivo, histórico-social, transpõe a necessidade de sobrevivência por ocupar um lugar vivido no espaço cultural, relaciona-se de forma complexa consigo mesmo, com o outro, com a comunidade, com a sociedade e com o mundo.

No Caderno 1 da **Série Orientações Curriculares** é apresentada uma proposta de saberes inclusores, que reúne o que hoje é considerado imprescindível para garantir a formação integral de crianças, adolescentes e jovens na escola. São dez grandes categorias de saberes, decorrentes da concepção currículo vinculado à ética do cuidado. São eles:

- Cuidado;
- Curiosidade, imaginação, pensamento flexível e reflexão crítica;
- Valorização e uso pertinente dos diferentes tipos conhecimento;
- Resolução de desafios e de situações-problema;
- Uso das linguagens e adequada comunicação;
- Acesso à informação, meios de comunicação e recursos da internet;
- Valorização da diversidade e respeito às diferenças;
- Responsabilidade, participação na vida social e cidadania;
- Empatia, colaboração e trabalho coletivo;
- Autonomia, determinação e escolhas.

A Proposta Curricular de Educação Infantil tem como referência esses saberes inclusores, que foram definidos para todos os segmentos da educação básica da rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo e estão alinhados com o que preveem os principais documentos curriculares e recomendações internacionais dos últimos anos.

Concordamos com Macedo (2000, p. 43), quando afirma que

[...] o currículo é uma construção de atores e atrizes educativos de natureza ideológica, plural e encarnada. Dessa forma, é histórico, contextualizado e constitui um processo de identidade das práticas educativas de uma instituição, em meio à diversidade das suas relações.

Essa perspectiva orientou a elaboração desta proposta curricular, que se converterá em currículo, de fato, ao ser redimensionada na escola, por aqueles que fazem o trabalho pedagógico acontecer: os educadores.

Campos de experiência

Ao longo do tempo a organização curricular por **campos de experiência**, tal como recomenda a BNCC, vem se afirmando como a alternativa mais pertinente por ser mais compatível com bebês, crianças bem pequenas e pequenas, condizente com a maneira como elas significam o mundo. O pedagogo espanhol e filósofo da educação Jorge Larrosa afirma que “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Ele diz que experiências são aquelas vivências que nos “atravessam” e sensibilizam. Para ele, se informar não é o mesmo que experimentar, porque o que marca o ser humano é aquilo que o toca e o transforma. Ora, se aprender é o mesmo que viver transformações, então somente as experiências podem nos atravessar, sensibilizar e gerar aprendizagens. Aprender significa necessariamente mudar algo, mudar o jeito de fazer, sentir, pensar e entender o mundo.

Os **campos de experiência** constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, material e imaterial.

Nessa concepção, as propostas da educação infantil nada têm a ver com a tentativa de antecipar do que é pertinente ao ensino fundamental, mas, ao contrário, têm o compromisso de garantir práticas cotidianas pedagogicamente adequadas ao segmento, que privilegiam a interdisciplinaridade, a indissociabilidade entre cuidar e educar e a mediação dos professores para que as experiências possam ser apreciadas e vividas pelas crianças de forma integral. É através da troca/interação adulto-adulto e criança-adulto que as relações que têm lugar na escola se fortalecem e se tornam significativas.

A definição e a denominação dos **campos de experiência** baseiam-se no que dispõem as DCNEI com relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem garantidos às crianças e associados às suas expe-

riências. Dessa perspectiva, os campos de experiência, tal como descritos na BNCC e adotados nesta proposta, são os seguintes:

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

Corpo, gestos e movimentos – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo

repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.).

Traços, sons, cores e formas – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.

Escuta, fala, pensamento e imaginação – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação

em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade em relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos portadores que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo suas hipóteses sobre a linguagem escrita, reconhecendo os diferentes usos sociais. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que expressam. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com os diferentes gêneros literários, propicia a familiaridade com as características da linguagem que se usa para escrever. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em diferentes manifestações de suas hipóteses (garatujas, pseudoletras, uso das letras etc.)

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade, etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã, etc.). Demonstam também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento

e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (BNCC, 2017).

Para evitar que os **campos de experiência** se tornem dimensões isoladas na prática pedagógica, eles são abordados de modo integrado e interligado. Por isso, não devem ser compreendidos separadamente, mas sim como intercampos, favorecendo o processo de experimentação, investigação, construção de suposições por parte da criança e do bebê. Um bom exemplo de como isso ocorre é quando a proposta diz respeito à natureza e às relações que as crianças estabelecem com ela: não há como separar o eu, o corpo, as cores, o pensamento, a imaginação, as transformações diante de um jardim, um parque ou uma floresta. Em uma situação como essa, os campos de experiência se entrelaçam na perspectiva da criança, e o mesmo deve acontecer do ponto de vista pedagógico, de modo cuidadoso e intencional.

Os campos de experiência e seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são orientadores do desenvolvimento das crianças. Mas toda e qualquer ação deve estar centrada na criança, suas brincadeiras, emoções, sentimentos e interesses, como sujeito de direitos que interage com pessoas e com o mundo de modo curioso e investigativo. Isso é priorizar o protagonismo dos pequenos como condição para o planejamento diário.

Direitos de aprendizagem

Os direitos de aprendizagem são norteadores fundamentais para a organização do cotidiano, em todos os contextos de aprendizagem, e devem ser considerados um meio de garantir, respeitar e valorizar a forma como a criança e o bebê se expressam e aprendem nesse momento de sua vida. Não podem ser olhados de forma superficial, e requerem uma análise cuidadosa e aprofundada de suas proposições para entender a complexidade que apresentam. Nos contextos cotidianos na Edu-

cação Infantil, é importante considerar os saberes, interesses, necessidades e diferentes ritmos de desenvolvimento das crianças, ou seja, a singularidade de cada uma delas. É preciso criar condições para que possam expressar seus desejos, curiosidades, interesses, conhecimentos; garantindo um ambiente acolhedor e seguro para que exerçam sua independência e progressiva autonomia em suas explorações e investigações; valorizando e apreciando suas ideias.

A garantia dos direitos, no dia a dia, depende de conhecimento do professor sobre o desenvolvimento infantil e do exercício constante de análise dos contextos e processos de aprendizagens das crianças e do grupo, de forma a garantir um cotidiano repleto de oportunidades que valorizem suas potencialidades e que possibilitem o encontro com experiências significativas, para que construam relações, aprendam sobre si mesmas por meio de múltiplas linguagens e do respeito às suas diferentes formas de ser, se expressar e aprender.

Quando o trabalho pedagógico tem como premissa contribuir para o desenvolvimento infantil, em suas diferentes esferas (físico, cognitivo, emocional), é fundamental considerar os princípios éticos (autonomia, responsabilidade, solidariedade, diferenças e singularidades), **estéticos** (criatividade, ludicidade, liberdade de expressão) e **políticos** (direito da criança enquanto cidadã, criticidade e participação social), previstos nas DCNEI para orientar o trabalho nas instituições escolares. Também será preciso considerar as dimensões da sensibilidade, criatividade, liberdade de expressão, criticidade, ludicidade e democracia permeando o cotidiano infantil, bem como os eixos estruturantes já mencionados – **interação e brincadeira** – e as necessidades e interesses das crianças. Ao educador cabe levar em conta esses pressupostos, acolhendo, mediando as ações, bem como tendo clareza da intencionalidade do fazer pedagógico

Todas as crianças da Educação Infantil devam ter garantidos os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento apresentados na BNCC:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros

(crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017).



Figura 1. Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento.



Eixos norteadores

EIXOS NORTEADORES DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É a partir do corpo que as crianças constroem seus conhecimentos e se relacionam com o mundo ao redor. Por entender o corpo como o primeiro elemento de ligação da criança com o mundo, e a descoberta do próprio corpo como resultado da interação com o outro e com a realidade, a proposta é organizar o trabalho em torno dos eixos norteadores: brincadeiras e interações, tendo o contato com a natureza como potencializador de ambos. Nesse processo, participando de práticas pedagógicas humanizadoras e cooperativas,

As crianças constroem valores e passam a conhecer a si mesmas, as sensações e funções de seu corpo e, com gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física (BNCC, 2017).

Ao nascer, o bebê não se distingue do meio. Aos poucos, por meio do contato com seus familiares e responsáveis, e com o ambiente ao seu redor, vai percebendo seu corpo, seu contorno. À medida que vai crescendo, amplia suas habilidades motoras, suas possibilidades de movimento e passa a expressar intencionalmente emoções, sentimentos e pensamentos por meio do corpo. Ele descobre sensações e constrói uma imagem de si, que vai influenciar sua maneira de se colocar no mundo.

Essa imagem é construída na interação com os outros, principalmente aqueles com os quais a criança tem um vínculo afetivo (pai, mãe, demais familiares, educador, crianças e outros). Os olhares, os gestos, as palavras emitidas por essas pessoas poderão ajudar a criança a formar a sua autoimagem.

A dimensão expressiva/ subjetiva do movimento é predominante no início da vida. Por meio de gestos, expressões faciais e agitação corporal, o bebê vai revelar seus desejos e necessidades em momentos de irritabilidade. Cabe aos adultos significar esses sinais – se é fome, frio, cólica, fralda suja e é necessidade de colo, de toque, de acolhimento.

É essencial, portanto, um ambiente escolar composto por uma infraestrutura condizente com a faixa etária das crianças pequenas – o que inclui mobiliário, espaços seguros, arejados e amplos – e que conte com educadores que disponham de formação inicial e continuada adequadas, para desenvolver propostas de qualidade e para lidar com as singularidades infantis.

Garantir um ambiente propício à aprendizagem não pressupõe utilizar práticas educativas que restrinjam o movimento. Nos deslocamentos as crianças não precisam andar em filas, podem andar de mãos dadas, em grupos, juntas. A liberdade de movimento contribui para o aprendizado e para a constituição do pensamento. É de grande importância a educação pelo movimento no processo escolar, uma vez que seu objetivo central é contribuir para o desenvolvimento motor da criança, que auxiliará na evolução de sua personalidade e no seu sucesso escolar (LE BOUCH, 1987).

Algumas propostas exigem organizações de filas, como, por exemplo, para se servir no *réchaud* (*self-service*) e participar de determinadas brincadeiras – a fila é uma prática social que faz sentido em algumas situações, tanto fora quanto dentro da escola, mas não é pertinente em todos os momentos de movimentação.

Por fim, é importante destacar que a escola é um lugar privilegiado para que a criança entre em contato com as culturas corporais de grupos indígenas e africanos ou afro-brasileiros. A cultura corporal de um povo ou de uma comunidade reúne brincadeiras, danças, jogos e práticas esportivas vividas por todos, bem como habilidades manuais ligadas a atividades cotidianas, como cozinhar, costurar, moldar utensílios com cerâmica, etc. – além de propiciar momentos de reflexão sobre as diferenças e semelhanças entre povos.



Não será demais reafirmar que a escola da infância reconhece a criança como sujeito de direitos e visa promover seu desenvolvimento pleno, o que significa praticar uma educação para a vida.

Brincadeiras

As brincadeiras têm papel fundamental no processo de aprendizagem na Educação Infantil, pois é por meio delas que a criança aprende a se comunicar, desenvolve a imaginação, criatividade, autonomia, capacidade de reflexão e diversos tipos de habilidades, inclusive motoras. Elas contribuem para uma formação integral da criança englobando os âmbitos sociais, afetivos, culturais, cognitivos, emocionais e físicos.

O brincar pode proporcionar às crianças aprendizagens significativas, com sentido para elas. Para potencializar essas experiências, é preciso atuar com intencionalidade pedagógica na organização dos espaços e no planejamento das propostas.

A criança, ao brincar, pensa sobre sua realidade, interage com elementos da cultura e com o meio em que está inserida, vivenciando regras e papéis sociais. Ao brincar, aprende a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, o que favorece o desenvolvimento da autoconfiança, curiosidade, autonomia, linguagem e pensamento. O brincar tem um papel central no desenvolvimento infantil, como uma porta de entrada para desvendar sensações e sentimentos, inclusive na relação com os que estão à sua volta.

A única maneira de “preparar uma criança para o futuro” é proporcionar a ela a possibilidade de viver experiências significativas no presente. É preciso organizar o tempo didático para essa finalidade, buscando refletir sobre as melhores propostas, inclusive para minimizar alguns dos efeitos negativos do contato precoce com os temas e as tecnologias.



Do mesmo modo que, no caso da relação com a natureza, os campos de experiência se inter cruzam – a brincadeira é um tempo-espaço em que a experimentação, a descoberta e a criação acontecem simultaneamente.

Do ponto de vista da criança, brincar é sempre o melhor da infância. Vygotsky (1998) nos ensina que, ao brincar, as crianças vão muito além do que é esperado para a sua idade. Brincar é sua principal atividade, em que ela se coloca por inteiro. Nas brincadeiras, bebês e crianças vão aprendendo a representar papéis, esperar sua vez, exercitar o controle sobre a própria conduta.

Quando brinca, a criança compartilha referências de seu mundo e de sua cultura. À medida que agrega novos elementos à brincadeira, são trazidas novas referências que transformam o ambiente e a brincadeira. Outros significados são construídos e formas diversas de compreensão da realidade tornam-se possíveis.

Essa ampliação será maior sempre que houver outras crianças para troca. É importante considerar nessa equação que, para que haja troca, além de outras pessoas, é importante que estejamos diante de um ambiente propício ao diálogo, à comunicação, a acessar seus próprios pensamentos – o que nem sempre é possível quando há muitas crianças brincando juntas e, por isso, o trabalho em pequenos grupos é fundamental. Brincar em pequenos grupos é essencial para o desenvolvimento, pois nesse caso é possível uma dinâmica de negociações, decisões, escolhas, resolução de conflitos – gerados pelos diferentes pontos de vista –, desejos e formas de brincar.

A observação e escuta atenta das brincadeiras dará pistas ao professor dos questionamentos acerca do mundo que anda povoando o pensamento das suas crianças. É muitas vezes nas brincadeiras que o professor vai encontrar indícios para iniciar processos investigativos com seu grupo. O professor pode começar organizando um contexto (dispondo, por exemplo, de potes de diversos tamanhos, colheres, sementes, areia e água). Organizá-lo com intencionalidade e senso estético é um convite à pesquisa, interação e a imaginação.



Cabe ao professor, então, observar as crianças interagindo com esse contexto (brincando). É importante lembrar que as crianças pequenas “dizem” coisas com o corpo todo – elas se expressam verbalmente e também por meio de expressões faciais, gestos e movimentos. Durante as brincadeiras, importa muito observar/escutar as crianças, pois essa escuta atenta pode aprimorar o trabalho junto a elas, possibilitando a ampliação da própria brincadeira até encontrar um objeto de investigação, que acolha os interesses manifestos no brincar.

É interessante que essa observação seja orientada por algumas perguntas como: O que afeta as crianças? Que perguntas fazem? Que hipóteses elas levantam? É importante também registrar essas observações (durante e/ou após a brincadeira), o que pode ser feito por meio de fotos, vídeos, áudios ou anotações escritas. Esses registros, depois de analisados e interpretados pelo professor e seus parceiros de trabalho, subsidiarão a criação de novos contextos.

Qual é o papel do educador nas brincadeiras, afinal?

O papel do educador é mediar e organizar ambientes que oportunizem interações e situações significativas e desafiadoras, pois o brincar é a linguagem principal da criança pequena. É preciso qualificar o tempo destinado às brincadeiras, garantindo-as em sua rotina diária, sabendo que elas alimentam e são alimentadas por outras atividades, como as leituras, as conversas, as músicas e as investigações individuais e coletivas.

Como foi dito anteriormente, o brincar tem potência, e tem desafios também, por isso precisa ser mediado pelo professor. É preciso estar presente no cotidiano das crianças, sentir o pulsar em suas brincadeiras.

Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz (BRASIL, 2009, p. 7).

Sendo assim, as intervenções precisam ser fundamentadas nessa intencionalidade. A intervenção em uma brincadeira deve incentivar ao máximo que as crianças resolvam suas próprias dificuldades.

Alfredo Hoyuelos explicita em seus relatos que o mais difícil de ser educador é saber quando é o momento de parar e observar, ou seja, quando há uma ênfase no “não interferir”, no “não participar” – o que não significa ausência de intencionalidade. Nesse caso, é quando a observação espera o tempo da criança, como, por exemplo: quando esperamos as tentativas de amarrar os sapatos no lugar de amarrar por ela ou quando aguardamos que atenda à demanda de outra criança e empreste um brinquedo ou que faça o favor de pegar algo que não esteja ao alcance do colega. A espera do adulto, sem interferir nesse processo comunicativo, é a atitude mais adequada nessas situações. Esse exercício de parar e escutar, observar e aguardar, é um exercício constante que exige lidar com nossas próprias expectativas e ansiedades.⁸

Há diversos tipos de brincadeiras. A seguir trataremos da brincadeira simbólica, da brincadeira de construção e das brincadeiras tradicionais, queridas pelas crianças da Educação Infantil e fontes de infinitas aprendizagens.

⁸ A obra *Ritmos infantis: tecidos de uma paisagem interior* (CABANELLAS, 2020) é uma boa referência, de inspiração na abordagem Pikler-Lóczy, que pode contribuir com as decisões sobre quando participar, quando perguntar, quando observar.

A brincadeira simbólica

A capacidade de “jogar com a realidade” é uma característica essencialmente humana e a construção dos sistemas de representação é uma das dimensões mais importantes do desenvolvimento nos primeiros anos de vida.



Para as crianças e bebês, os objetos têm uma força motivadora inerente que orienta seu comportamento: uma caixa, por exemplo, serve para ser aberta, fechada, virada, arrastada. Conforme as crianças vão se desenvolvendo e dominando essas ações, os objetos perdem tal força e ganham novos sentidos: a caixa pode se transformar num carro, num foguete, ou num berço. Essa relação com a caixa ilustra o processo de construção da simbolização.

A brincadeira simbólica é importante para o desenvolvimento dos bebês, crianças pequenas e bem pequenas, considerando que o brincar é a atividade principal na escola da infância. Esse processo não é automático ou espontâneo, mas se dá na interação do sujeito com a cultura. Adultos e crianças mais experientes apresentam aos menores “as caixas” e seus usos e, na interação com esses objetos e com outras pessoas, dá-se a ampliação das formas de exploração e criação de novos sentidos.

Sendo assim, ao brincar, as crianças apropriam-se da cultura em que vivem, mas também a confrontam, demonstrando o caráter sempre provisório da realidade; elas anunciam que a realidade não é algo dado e acabado, mas sim uma infinidade de possibilidades.

Há diversos tipos de brincadeiras simbólicas e entre elas estão: as brincadeiras de faz de conta, as brincadeiras que utilizam materiais não estruturados. A experiência do brincar deve garantir o acesso tanto aos materiais estruturados (caminhões, panelinhas, *kit* de medicina, etc.) como a caixas, objetos da natureza e tudo que permita brincar com segurança.

Os *kits* simbólicos são importantes, pois ajudam na formação social da criança, a aproximam da realidade, contribuem para a fantasia e imitação de situações cotidianas. Quando a criança brinca com esses *kits* ela representa vários papéis sociais e, para interpretar os personagens, geralmente se inspiram nos adultos que as cercam. Brincar simbolicamente propicia o estabelecimento de relações com as pessoas, consigo mesma, com o espaço e com a natureza.

Os materiais não estruturados também contribuem muito para o desenvolvimento infantil, pois possibilitam que a criança crie, experimente, transforme e construa seu próprio brinquedo. Nessas situações as crianças e bebês têm a oportunidade de tentar, acertar, errar, divertir-se, surpreender-se. É importante que os objetos fiquem ao alcance das crianças, permitindo que os escolham e os manipulem com independência.



Brincadeiras de construção

Uma caixa, que no começo servia para ser aberta e fechada, transforma-se gradativamente em uma casa – a relação entre a brincadeira de construção e a brincadeira simbólica é estreita.

A brincadeira de construção:

- oferece às crianças as possibilidades de construir, transformar, destruir, reconstruir;
- permite a exploração rica das propriedades e características do objeto, bem como de seus usos culturais;
- viabiliza várias realizações não fixas, mutáveis, evolutivas.

Se for possível, é interessante manter uma construção por mais de um dia. As crianças criam algo hoje que poderão continuar amanhã. Caso isso não seja possível, vale fotografar o que foi feito para que, quando for o caso, possa ser refeito para prosseguir no dia seguinte. De qualquer forma, as produções merecem ser apreciadas, registradas, compartilhadas com a turma, com a equipe escolar e com os familiares. Pode-se pensar, inclusive, em um espaço permanente de exposição, para valorizar o trabalho das crianças. Em comunidades em que o acesso aos meios digitais é maior, pode-se até usar o *QR code*, via bilhete na agenda, para o compartilhamento.

Sugerimos caixas grandes e pequenas para o armazenamento de **materiais não estruturados**, tais como: tampinhas, paus, pedras, tábuas, blocos e estruturas de madeira, tecidos, pregadores, fita crepe, barbante, entre outros materiais. Eles devem constituir um acervo de construção que fique à disposição das crianças. O jeito que elas irão combinar esses materiais resultará em um número infinito de produções.

É interessante que as crianças possam usar diversos espaços da escola para construir. Construções pequenas cabem dentro da sala de aula, construções maiores, como cabanas, restaurantes e trens, precisam de um espaço mais amplo. Mesas, cadeiras e outros móveis podem fazer parte das produções das crianças (HORN, 2004, p. 71).

Dependendo do que as crianças inventarem, a ajuda de um adulto pode ser necessária. É fundamental fazer perguntas para elas a fim de entender exatamente suas ideias e ajudar a concretizá-las, caminhar junto das crianças na resolução de problemas que aparecerem pelo caminho.

Neste sentido, apesar de haver escolas que dispõem de *kits* prontos, o professor poderá organizar contextos brincantes convidativos, bem como proporcionar liberdade para que a criança tenha autonomia para pegar outros materiais, que podem vir a compor seu brincar, de acordo com seu processo criativo e investigativo. Os jogos de encaixe e de montar são importantes para que adquiram maior destreza com as mãos, para depois elaborar com criatividade e imaginação as construções com outros objetos, principalmente os não estruturados e com as madeiras e os cubos.

Essas propostas de construção podem estar associadas com diversos materiais, para além dos corriqueiros blocos de encaixe, com a inserção de elementos não estruturados, como: caixa de papelão, elementos da natureza, tampinhas, pedras, etc. Materiais de largo alcance (não estruturados) – caixotes de madeira, tábuas, pneus, tijolos, canos de PVC, caixas de papelão, tocos de madeira, bobinas, cordas, tecidos, etc. – devem ser oferecidos, ampliando os processos criativos das crianças.

Ao usar objetos pequenos como tampinhas, pedras, bolinhas, etc., é necessário observar se estão adequados à faixa etária, evitando acidentes muito comuns, como os engasgos. Quando esses materiais forem utilizados, é importante a supervisão atenta dos adultos.



Brincadeiras tradicionais

Brincadeiras tradicionais são saberes imateriais construídos historicamente, transmitidos de geração para geração e revelam crenças, valores, costumes, mitos e rituais inerentes a um povo, em um determinado tempo. Como patrimônio cultural de um povo, contemplam direitos de aprendizagem, pertencimento, identidade e história. São as brincadeiras de roda, de bola, de corda, adivinhas, parlendas, trava-línguas, pião, bola de gude, pipa, além de alguns jogos de estratégia e de percurso. À medida que são socializadas e integradas nos diferentes contextos culturais, as brincadeiras sofrem alterações, porém conservam alguns de seus aspectos originais.

Cabe à escola, como espaço da circulação da cultura produzida pela humanidade, o compromisso com o resgate e preservação das brincadeiras tradicionais, possibilitando sua difusão e, ao mesmo tempo, sua exposição a possíveis transformações. As crianças precisam ter a oportunidade não apenas de se apropriar dessas brincadeiras, mas também de assumir uma postura investigativa, questionadora e criativa frente a elas.

É importante que os educadores conheçam, apresentem e valorizem as diversas brincadeiras tradicionais existentes, o que implica pesquisar, comparar, divulgar, colocá-las em discussão, planejar estratégias para incluir e valorizar os saberes daquela comunidade escolar.

Brincar heurístico

A brincadeira heurística visa proporcionar à criança a possibilidade de explorar objetos simples do dia a dia, de forma que tenha oportunidade de expandir suas ideias, sua criatividade, suas percepções sobre o mundo e suas sensações.

A brincadeira heurística com objetos é uma atividade que aproveita as ações espontâneas dos meninos e das meninas, ao mesmo tempo em que as potencializa. Dessa forma, contribui para estruturar o pensamento, a linguagem, as relações pessoais e as ações das crianças. Possui duas fases: durante o primeiro momento exploram livremente os objetos, já durante a segunda fase, orientados pelos adultos e de modo organizado, os pequenos recolhem o material (ÔDNA, 2010, p. 39).

Goldschmied e Jackson, pioneiras na abordagem do brincar, afirmam que a brincadeira heurística pressupõe oferecer a um grupo de crianças, por um determinado período e em um ambiente controlado, uma grande quantidade e tipos diferentes de objetos e receptáculos, com os quais elas brincam livremente e sem intervenção de adultos (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 147-148). A brincadeira heurística pode ser organizada em três formatos: cesto dos tesouros, bandejas de experimentação e jogo heurístico.

- **Jogo heurístico**, ou brincadeira heurística com objetos, é uma proposta direcionada às crianças que já adquiriram a capacidade de se locomover com destreza ou já possuem controle da marcha, com idade entre 12 e 20-24 meses. Deve ser realizada em pequenos grupos com 6 e 10 crianças (ÔDNA, 2010, p. 37). Nessa faixa etária, os pequenos começam a ter um maior interesse em se deslocar, de modo que o professor deve estar atento aos novos interesses, proporcionando experiências que contemplem a evolução e o interesse.
- **Cesto dos tesouros** é destinado a bebês que já ficam sentados, mas que não fazem grandes deslocamentos. Cada cesto deve servir de três a quatro bebês, ter cerca de 60 objetos, todos naturais, evitando ao máximo o uso do plástico. A cesta oferece materiais diversos para que possam explorar livremente com



pouca necessidade da intervenção do adulto – uma das características do brincar heurístico é a pouca ou nenhuma intervenção do adulto no momento da exploração/criação.

- **Bandeja de experimentação** é destinada a crianças maiores, que já começam a se movimentar, ficar em pé e verbalizar. Com a bandeja de experimentação, a criança tem oportunidade de levantar hipóteses matemáticas e físicas, elaborando estratégias e respostas aos problemas que vão surgindo durante o brincar e que possibilitam aprendizagens com pouca interferência do adulto. Nessa modalidade os materiais oferecidos são mais elaborados e compostos por líquidos, farinhas e grãos, bem como objetos de medidas: potes, copos, colheres, etc. A manipulação, a observação, a transformação e o raciocínio lógico-matemático ficam muito favorecidos, pois a proposta envolve contagem, proporcionalidade, correspondência e outros conceitos.

As três propostas têm em comum o objetivo de que a criança seja ativa, explore o material, possa se concentrar e sentir prazer com sua própria brincadeira.

Interações

É na interação com o outro que a criança aprende e se desenvolve. Com os adultos e as crianças à sua volta, ela vai aprender a andar, utilizar o banheiro, a realizar a higiene, a imaginar, a representar o que pensa e sente, a conviver e a se relacionar. São as interações e vivências que irão convidá-la a conhecer e agir sobre o mundo, construindo e compartilhando significados.

É importante proporcionar às crianças diferentes experiências de Interações que lhes possibilitem construir saberes, fazer amigos, aprender a cuidar de si e a conhecer suas próprias preferências e características, possibilitando que elas participem de diversas formas de agrupamento (grupos de mesma idade e grupos de diferentes idades (BRASIL, 2009, p. 7).

Sendo assim, é importante que o professor planeje a rotina e organize os espaços de forma que as crianças possam interagir entre si. É na interação entre as crianças que se fortalece a cultura da infância,

expressa principalmente por meio da brincadeira. É interessante, por exemplo, acomodar os bebês em almofadas ou colchonetes dispostos no chão, possibilitando que eles se movimentem livremente. No chão eles podem se olhar, sorrir, emitir barulhos, mostrar, entregar e receber objetos, engatinhar na direção uns dos outros, interagindo com os adultos e seus pares. Sempre que possível, é importante que se encontrem com crianças de outras faixas etárias, no espaço externo, no chão ou em mesas coletivas.

Além do espaço, é fundamental que o professor instigue as crianças a conversarem enquanto brincam. Suas intervenções devem estimular a troca de ideias, o debate, a resolução de conflitos e a construção de conhecimento. Estimular a oralidade, de forma intencional, é importante para construção do conhecimento.

O educador também deve, na medida do possível, inserir as crianças na montagem dos espaços da brincadeira, mediar as interações entre elas, incentivar as interações, socializar e articular ideias.

Dessa maneira se colocam como essenciais na dinâmica da escola valorizar o ato criador e a construção pelas crianças de responsabilidades singulares em experiências diversificadas; organizar situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que as crianças já sabem, sem ameaçar-lhes a autoestima nem promover competitividade; ampliar as possibilidades de expressão, comunicação, criação, organização de pensamentos e ideias, convivência, brincadeiras e trabalhos em grupo; possibilitar a apropriação de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2019, p. 9).

É preciso também que o professor esteja atento em todas as etapas da rotina, ouvindo as crianças, fazendo perguntas, colocando seu ponto de vista e mediando relações. As crianças precisam brincar, interagir, se alimentar, descansar, cuidar da higiene, receber e compartilhar afetos. A mediação do adulto é importante para que elas descubram as possibilidades dos objetos, respeitem as regras e combinados, estabeleçam vínculos, aprendam e se desenvolvam,

É participando de diferentes práticas sociais e culturais no dia a dia que ela se desenvolve – quando se despede dos pais, quando brinca, quando toma lanche, quando vai ao banheiro, quando descansa, quando ouve uma

história, quando se relaciona com adultos e parceiros de diferentes idades etc. Dar importância a toda e qualquer experiência, por menor que pareça para nós adultos, faz parte de respeitar a infância; sendo assim, é preciso olhar para a escola como um grande contexto investigativo, que deve ser planejado a partir de intencionalidades, organizado e avaliado constantemente. “O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica” (HORN, 2004, p. 15).

Ao planejar, portanto, há que se considerar as atividades de cuidado pessoal (alimentação, higiene e descanso), atividades de transição (chegada, saída, deslocamentos e preparo dos espaços), as brincadeiras e as investigações, garantindo sua articulação.





A criança e a natureza

A CRIANÇA E A NATUREZA

A vida moderna nas grandes cidades tem trazido uma série de consequências para as crianças, tais como obesidade, hiperatividade, déficit de atenção, desequilíbrio emocional, baixa motricidade (falta de equilíbrio, agilidade e habilidade física) e miopia, alerta Barros (2018). Esses são alguns dos problemas de saúde mais evidentes causados por esse contexto.

A importância do contato com a natureza e brincar nas áreas externas da instituição vão além das questões pedagógicas.

Para muitas famílias com dificuldade de prover o que consideram essencial, a escola torna-se uma aliada, sen-

do o único lugar onde, bem ou mal, as crianças terão experiências típicas da infância. Em muitos casos, elas passam dez horas por dia no ambiente escolar (BARROS, 2018, p. 20).

A natureza inspira a criatividade da criança, pois é um espaço para brincar com liberdade e fantasia. Na natureza, o tempo transforma-se e torna-se infinito numa relação de entrega e cumplicidade. Observar uma criança pequena em contato com a natureza é uma experiência emocionante.

Ao se deparar com uma trilha de formigas ou as cores vivas de uma planta, ao recolher-se na sombra de uma árvore, empilhar gravetos, organizar pedrinhas, sentir o vento ou o cheiro da chuva ou mexer no barro, a criança experimenta variadas sensações e reflete sobre o mundo natural e a vida. Quanto mais pudermos oferecer às crianças uma conexão com a natureza, elas mais se sentirão pertencentes ao meio ambiente e terão desejo de conservá-lo.

Criar no espaço escolar caminhos para esse contato é algo fundamental. Isso é possível mesmo em unidades que não tenham uma ampla área verde. Vale ressaltar que brincar ao ar livre, sentir o vento bater no rosto, poder olhar para o céu e as suas cores, observar a chuva caindo são atividades que podem configurar-se como brincadeiras na natureza.

Brincar na natureza também tem um valor muito importante nessa primeira infância e isso pode ser oferecido às crianças por meio de contextos bastante simples, compostos por objetos naturais como pedrinhas, gravetos, cascas de árvores, sementes e folhas secas. Disponibilizar barro para se manusear, flores para cultivar e se contemplar, insetos para se observar são outras ideias. Por fim, incluir elementos naturais nos contextos de brincadeira também pode enriquecer a experiência das crianças.



É fundamental investir no propósito de desemparedar e conquistar os espaços que estão para além dos muros escolares, pois não apenas as salas de aula, mas todos os lugares são propícios às aprendizagens: terreiros, jardins, plantações, criações, riachos, praias, dunas, descampados; tudo que está no entorno, o bairro, a cidade, seus acidentes geográficos, pontos históricos e pitorescos, as montanhas, o mar... Além de se constituírem como espaços de brincar livremente e relaxar, esses lugares podem também ser explorados como ambiente de ouvir histórias, desenhar e pintar, espaços de aprendizagem em que se trabalha uma diversidade de conhecimentos (LEA TIRIBA, 2010).

Ao planejar o trabalho cotidiano, é fundamental que o professor considere o encontro das crianças com a natureza como uma prática transversal ao currículo. Para isso, não basta frequentar os espaços externos da escola, é preciso transformá-los em lugares de investigação, deleite e construção de conhecimentos.





Organização de tempos, espaços e materialidades

Cotidiano escolar

O cotidiano é o fio condutor privilegiado do trabalho com as crianças dentro da escola, uma vez que, por serem pequenas, estão o tempo todo se desafiando e aprendendo. É na vida cotidiana que o professor deve pautar suas escolhas, suas propostas, suas práticas pedagógicas. Todas as experiências vividas pelas crianças têm grande valor e devem ser pensadas e cuidadas.

O documento organizado pela rede “O espaço escolar, olhares e práticas”, publicado em 2019, apresenta uma série de boas experiên-

cias de escolas do município a serem compartilhadas com a finalidade de servirem de inspiração para outras unidades escolares. Conta também com um questionário que serve como roteiro para a avaliação dos espaços feito conjuntamente entre gestores, docentes e comunidade escolar.

O material teve por objetivo afinar o olhar para os espaços da escola: como eles estão traduzindo as aprendizagens no ambiente educativo e provocando novas aprendizagens; o que comunicam sobre as relações que ali se estabelecem e quais são os cuidados que temos com eles no que se refere à manutenção, limpeza e organização. São relatos que ampliam a noção de que as aprendizagens só acontecem dentro de sala de aula, e o documento compreende todos os espaços da escola como espaços de aprendizagens para adultos e crianças. Fochi (2019), nesse sentido, chama a atenção para a fachada das escolas, como elas se comunicam com o entorno, com as famílias, com a comunidade e por fim com a cidade. Como os corredores podem ser reveladores da concepção de criança e educação infantil daquela unidade, como a organização do refeitório pode facilitar ou impedir a autonomia das crianças, como podemos organizar os espaços e os materiais que promovam as brincadeiras, as interações e as aprendizagens das crianças.

É fundamental organizar contextos significativos para as crianças, considerando a vida cotidiana como pano de fundo; realizar um percurso metodológico que envolva o planejamento, a observação, o registro e a reflexão, para favorecer cada vez mais a aproximação das ações das crianças e ampliar a compreensão do que elas significam.

A intencionalidade do professor

Segundo Madalena Freire, todo planejamento é uma hipótese, porque, antes da ação pedagógica propriamente, se está no terreno do sonho e da imaginação. É na interação com as crianças que se inicia a aterrissagem, ou seja, avalia-se, questiona-se o sentido de seguir a hipótese planejada ou redimensioná-la, considerando os acontecimentos inusitados que vão surgindo.

Quanto mais o nosso olhar é expandido para acontecimentos inusitados, mais agilidade teremos para recriar o planejamento. É deste modo que a previsão do planejamento (sonho) vai aterrissando no real,

no possível a ser seguido, executado. Nessa concepção, o planejamento liberta voo para a criação e a recriação permanente da aula.

Ou seja: planejar uma experiência significa fazer uma representação provisória da cena sabendo que certamente seremos surpreendidos, já que ninguém pode antecipar com certeza as construções de sentidos que serão feitas pelas crianças. A predisposição à surpresa por parte do professor é por si só uma postura metodológica e ideológica em toda e qualquer vivência com as crianças. O professor deve partir do princípio de que as significações ou as maneiras de interagir com os contextos não estão dadas de antemão.

Ou seja, embora seja essencial que o professor planeje cuidadosamente cada proposta que será feita, ele precisa estar aberta à observação e à escuta. Isso significa estar atento às falas, aos sons, às expressões faciais, aos gestos e aos movimentos de cada criança. A criança pequena expressa-se corporalmente.

Podemos considerar que o profissional da educação é aquele que se ocupa permanentemente em conhecer como todos aprendem e se desenvolvem as crianças, que se compromete a estar com as crianças, as respeita e brinca com elas. Aquele que aprecia a companhia dos pequenos e tem a certeza de que a escola é um lugar privilegiado para que o brincar aconteça (GTs de 2018/2019, São Bernardo do Campo).

Cada professor deve inventar um jeito de planejar algo que faça sentido para o seu grupo, considerando a realidade em que atua e uma série de aspectos, como tempo, espaço, materiais, intencionalidade, agrupamentos, etc.

Dentro do tempo disponível, o professor poderá planejar a partir de suas intencionalidades cada um dos contextos de aprendizagem que irá propor às crianças.

A organização temporal contribui para a organização da criança e para o desenvolvimento de sua autonomia. Pensar uma rotina que contenha marcadores temporais que podem ser internalizados e usados pela criança é essencial nos espaços de Educação Infantil, já que para ela o tempo não é linear, tampouco cronológico, e adquire sentido a partir da repetição de algumas vivências.

É comum que as crianças fiquem ociosas entre uma etapa e outra da rotina. Os professores costumam pedir para que elas fiquem sentadas, paradas, a fim de evitar que se agitem e entrem em conflito. O ideal é envolver as crianças nos procedimentos de transição: elas podem ajudar a guardar o material, organizar e limpar a sala e montar o contexto seguinte. Dessa forma, são responsabilizadas pelo que é delas e usam o tempo para algo que faz sentido.

Para as situações de brincadeira e de investigação (que, como foi dito, acontecem misturadas uma com a outra), o educador precisa reservar tempos longos, suficientes para que as crianças criem uma certa intimidade com o contexto, experimentem os materiais disponíveis, levantem perguntas, conversem entre si, testem novas ideias, façam conexões, tirem conclusões, etc. As crianças precisam de tempo para mergulhar na experiência.

Os contextos de aprendizagem

Em parceria com as crianças, é possível criar contextos de aprendizagem que favoreçam a expressão livre e o contato com diferentes linguagens. Aqui, o sentido atribuído à expressão “contexto de aprendizagem” guarda uma certa semelhança com o que antes se chamava atividade. A diferença é que, tal como aqui abordado, um contexto de aprendizagem privilegia aberturas para que a criança imagine, invente, seja autora, viva uma experiência. Já o sentido mais convencional da palavra “atividade” geralmente remete à ideia de algo mais fechado, previsto para acontecer com etapas determinadas, idênticas para todos os aprendizes, com pouca possibilidade de criação.

Dessa perspectiva, os contextos de aprendizagem estão intimamente ligados aos Campos de Experiência e caberá ao professor:

- Apoiar as crianças nos processos de construção de sentido e significado de si e do mundo;
- Garantir às crianças o acesso e interação com o patrimônio cultural, científico, artístico e tecnológico construído pela humanidade ao longo dos tempos;
- Oferecer instrumentos que permitam às crianças elaborem suposições e possam confrontá-las com a realidade;

- Ser capaz de contrabalancear contextos propostos pelas crianças com contextos planejados pelo educador;
- Compreender a importância da organização dos espaços e materiais para a criação de ambientes ricos em possibilidades de aprendizagens.

É fundamental definir objetivos na Educação Infantil: por exemplo, no começo do ano, queremos que todas as crianças cheguem, cada uma em seu tempo, ao ponto de poderem despedir-se tranquilamente dos adultos responsáveis e fiquem bem na escola. No entanto, no que diz respeito aos contextos de aprendizagem, como consideramos criança e bebê como uma pessoa inteira, potente, capaz de pensar, inventar, resolver problemas e construir conhecimento, devemos possibilitar que eles edifiquem suas próprias jornadas investigativas, respeitando suas singularidades. É preciso ter claras as intencionalidades, mas a construção do trabalho se dará no dia a dia com as crianças.

O planejamento e o registro devem ser organizados pelo educador de forma a favorecer sua prática diária com as crianças e, sendo assim, cada escola deve discutir a melhor forma de sistematizar os tempos ao longo da semana. Para isso, é importante considerar os itens relacionados;

- **Tempo:** data e horário reservados para o contexto previsto acontecer.
- **Espaço:** o lugar em que o contexto será organizado e vivido – sala de referência, parque, quadra, sala de artes, biblioteca, etc.
- **Intencionalidade:** o que se pretende, considerando a reflexão sobre as experiências vividas pelas crianças anteriormente e a proposta curricular.
- **Materiais:** lista do que é necessário para a organização daquele contexto.
- **Organização das crianças:** formas de interação com o contexto – em subgrupos ou coletivamente, com a indicação dos critérios para um caso e outro.
- **Organização dos adultos:** indicação de se todos adultos sempre estarão junto das crianças – procurando acompanhar o pensamento delas, fazendo boas intervenções e registrando o que acontecer de mais significativo – ou não. Muitas vezes o educador estará sozinho, o que exige um planejamento ainda mais cuidadoso.

- **Registro:** indicação de como o registro será feito – por meio de foto, vídeo, áudio, anotações escritas. Ao planejar o registro, é possível pensar a melhor forma de fazê-lo e já separar os materiais necessários (câmera, bateria carregada, prancheta, etc.).

Os materiais

Considerando vida cotidiana, direitos de aprendizagem e cuidados metodológicos, é possível começar a dar forma ao contexto. Onde ele acontecerá? Quais materiais serão disponibilizados? Como estarão dispostos no ambiente? Quando ele acontecerá? Quanto tempo aproximadamente deve durar a experiência vivida pelas crianças nesse contexto?

Para as crianças pequenas, é importante oportunizar momentos em que possam experienciar e descobrir suas possibilidades – motoras, criativas, investigativas e comunicativas – pelas quais poderão manifestar seus sentimentos, necessidades e interesses. Por meio da escuta, é possível contribuir com o enriquecimento dos contextos com diferentes materiais e assim fomentar a curiosidade, o desenvolvimento das habilidades e o conhecimento do “eu” como sujeito.

A organização do espaço deve ser feita de forma criteriosa para que a criança possa usufruir dele com autonomia. Para isso, além de instigante, ele precisa ser seguro e acolhedor. Embora a organização do espaço seja feita de antemão, é comum que o professor precise reorganizá-lo: adicionando, retirando ou mudando coisas de lugar enquanto as crianças brincam.

Assim como o espaço, o material escolhido e selecionado também suscita ideias nas crianças. Nessa perspectiva, é importante garantir alguns cuidados:

- Selecionar materiais convidativos à exploração e à invenção;
- Selecionar materiais que possam favorecer a criação de enredos;
- Disponibilizar uma quantidade significativa de materiais;
- Garantir que haja materiais de largo alcance (cones, carretéis, madeiras, caixas, conduítes, tecidos, mangueiras, pneus), orgânicos e naturais;
- Garantir que haja materiais do repertório cultural daquela determinada comunidade;

- Pensar na materialidade e nas cores dos materiais oferecidos;
- Organizar os materiais no espaço de forma que eles fiquem atraentes e instigantes.

É importante termos claro que as intencionalidades são diferentes de acordo com a faixa etária trabalhada. Para o bebê, a intenção é apresentar o mundo ao seu redor por meio das interações com as pessoas, os objetos, despertando seus sentidos sensoriais, respeitando suas necessidades físicas de dormir num lugar tranquilo quando sentir sono, de ser ninado se assim o preferir, de poder se alimentar quando sentir fome e não ter que seguir uma forma padronizada que sirva para todos os bebês. Para as crianças pequenas, começamos a ter outras intenções que decorrem do início do uso da linguagem mediando as relações. Com elas, o interesse pelas cantigas e histórias aumenta, assim como o interesse por desenhar e pintar.

A organização dos espaços

A proposta é manter espaços organizados com prateleiras que facilitem o acesso das crianças aos materiais. Pensar na sala de referência como um espaço acolhedor e convidativo para as infâncias, que em nada se pareça com uma sala de aula tradicional do Ensino Fundamental, requer uma reestruturação dos espaços – com mobiliários adequados às faixas etárias atendidas, dando preferência às salas amplas que possibilitem a organização de cantos de interações, espaços cobertos para os dias chuvosos e, sempre que possível, uma sala ambiente para experimentações com elementos da natureza.

Para além de uma simples reorganização dos espaços, é possível planejar uma reorganização dos tempos e das relações dentro da escola. Um bom exemplo disso é a experiência das intersalas e, para isso, é preciso o envolvimento de toda a equipe pedagógica. A proposta tem como objetivo promover a interação de crianças de faixas etárias distintas, assim como com outros educadores que não sejam de sua sala referência. Num momento combinado da rotina, as salas são organizadas com materiais específicos para experimentação de alguma linguagem com, por exemplo: uma sala com instrumentos musicais, objetos sonoros e tudo mais que puder produzir sons e música; outra com materiais de artes plásticas; outra com objetos para brincar de casinha; outra com um palco, cortina, fantasias para jogos simbólicos. Antes do início da ati-

vidade, os educadores levam as crianças para conhecer os ambientes e explicam que poderão escolher o espaço em que irão brincar. A proposta dura em média 40 minutos e é também uma ótima oportunidade para que adultos percebam que a criança não é de responsabilidade de um determinado professor apenas, mas sim do coletivo escolar.

É nessa fase que podemos começar a pensar na organização do espaço a partir dos ateliês. Para ajudar nesta reorganização dos espaços escolares, contamos com os conhecimentos de um professor muito experiente – o francês Célestin Freinet (1896-1966). Em uma escola rural com uma turma multisseriada composta de crianças de 5 a 14 anos, ele propôs uma série de mudanças na mobília que o ajudaram a atender os interesses e necessidades das crianças com idades tão distintas. Entre os instrumentos criados, estão os ateliês, que em alguns lugares no Brasil também são conhecidos por cantinhos.

Podemos organizar a sala de aula com espaços determinados para os seguintes ateliês: pintura, desenho, recorte e colagem, modelagem, biblioteca, jogos de encaixe, quebra-cabeça, cultivo de plantas, criação de animais, água, casinha, fantasias, costura, marcenaria e gravador. Deixe a criança tatear, alongar os tentáculos, experimentar e cavar, inquirir e comparar, folhear livros e fichas, mergulhar a curiosidade nas profundezas caprichosas do conhecimento, numa busca, às vezes árdua, do alimento que lhe é substância (FREINET, 1991, p. 82).

Munhoz (2022) explica que o sonho de Freinet era o de construir uma escola viva, na qual as crianças possuíssem autonomia para a escolha de seus trabalhos. Lá, os materiais ficariam organizados para os ateliês e seriam acessíveis a todos. Sonhava também com um lugar onde as crianças não precisassem aguardar as ordens do que deveriam fazer, tampouco esperar que lhes dissessem quais os objetos para a execução do trabalho. Estaria tudo à mostra, como numa grande oficina ou “canteiro de obras”, como ele gostava de chamar.

Como diz Freinet (1998), “precisamos deixar a vida entrar na sala de aula”. Para isso, ele e seus colegas, professores do Movimento da Escola Moderna, criaram outros instrumentos, como a Roda de conversa, o livro da vida, a aula-passeio e a correspondência. A essas antigas propostas, têm se acrescentado outras tantas, criadas por muitos educadores, com esse mesmo propósito de encher de vida na Educação Infantil.



Roda de conversa

A roda de conversa –embora nem todos saibam tenha começado com Freinet – é um momento privilegiado de interação na educação infantil. Através dela, crianças podem se expressar, contar suas novidades, ouvir umas às outras, combinar quais serão as atividades realizadas no dia, fazer a lista de chamada, cantar, perguntar sobre assuntos que desejam pesquisar e propor atividades.

É importante salientar que realizá-la não garante que seja, de fato, democrática e que haja escuta real das crianças – as rodas também podem ser só diretivas e adultocêntricas, dependendo da forma que acontecem.

A Roda feita no início do dia cumpre suas funções de acolhimento e organização dos trabalhos, mas também vale a pena propor uma roda final ao término do período, pois é nesse momento que as crianças podem avaliar como foi o dia, quais foram os pontos altos e o que pode ser melhorado para o dia seguinte. Também a resolução de conflitos e o estabelecimento de normas de convivência no grupo podem ocorrer na roda final, assim como registro no livro da vida dos acontecimentos que marcaram a turma naquele dia.

O livro da vida é um instrumento também criado pela pedagogia de Freinet, o qual pode ser um caderno de desenho ou uma pasta-catálogo em que o professor se torna escriba da turma e registra junto com as crianças as memórias do grupo. Além dos textos, o livro pode conter desenhos e fotografias que ajudem a contar as experiências vividas.

Para ilustrar como a roda de conversa e o livro da vida podem ser instrumentos férteis e potentes, seguem duas pequenas narrativas escritas por Lilian Oliveira, professora de Educação Infantil em Campinas.

Terça-feira, 18 de outubro de 2011

Como a borboleta sai do casulo?

Terminamos nosso móbile com o ciclo de vida da borboleta (ovo – lagarta – pupa – borboleta). Hoje, cantamos a música “Metamorfose da Borboleta” juntos e fomos “ilustrando” com o trabalho que fizemos. Todos adoraram. E a parte que sabem em coro é a da “pupa, pupa, pupa, lagarta vira pupa!”

Quando terminamos de cantar vieram tantas dúvidas. Eles estão muito intrigados sobre como a borboleta sai de dentro do casulo. Hoje, levantaram algumas hipóteses.

– Ela pega uma faca e corta. – Achou a Naclá.

Aí eu falei que não dava pra ter uma pessoa cortando todos os casulos do mundo, que a borboleta tinha que sair sozinha.

– Ela vai empurrando com a língua. – Achou o Vi.

– Ela vai mordendo com os dentes. – Achou o Kes.

– Ela vai empurrando com as patas. – Achou o Mi.

Foi muito bacana vê-los formulando perguntas e levantando hipóteses.

Combinamos que vamos pesquisar...

25 de fevereiro de 2013

Novidade!

Cheguei com novidade para a turma! Barriguda!

Desde o primeiro dia, já conversamos um pouco sobre isso, eles perguntaram algumas coisas...

Na semana passada, me atrasei por conta de um ultrassom que fui fazer (e atrasou no consultório).

Quando cheguei, mostrei a “foto” tirada no exame... Aí eles mostraram mais curiosidade.

Falei que poderíamos pesquisar sobre o assunto. O que eles querem saber? Falei que precisávamos conhecer quais são as nossas dúvidas, para procurarmos respostas para nossas dúvidas. As perguntas foram:

1. Eu quero saber se dentro da barriga eles têm brinquedos. – Ya.

2. Eu quero saber se eles ficam crescendo dentro da barriga. – Ka.

3. Eu quero saber como eles saem de dentro da barriga. – Kami.

4. Eu quero saber como que dá comida dentro da barriga. – Je.

5. Essa merece o diálogo completo:

- O bebê não troca fralda dentro da barriga. – já começa afirmando Isa.
- Então como faz? – pergunto.
- Faz dentro. – responde o Jogá, com ar de obviedade.
- Não pode. Suja tudo. – responde Isa indignada.
- Eu quero saber como é que troca fralda na barriga.
- pergunta Isa.

No dia seguinte, levei um livro repleto de imagens do desenvolvimento do bebê ainda na barriga.

Nos deliciamos!

Narrativas como estas revelam a sensibilidade da professora em registrar esses momentos, em considerá-los importantes, tanto para as crianças que viveram as experiências, quanto para os adultos poderem conhecê-las. Nelas é possível reconhecer diferentes campos de experiência vários desdobramentos para futuras propostas.

No momento em que se vive os acontecimentos, não há como separar os diferentes Campos de Experiência, e nem seria desejável, mas quando o trabalho pedagógico é registrado pelo professor, é possível reconhecê-los e analisá-los a fim de aprimorar o fazer pedagógico.

Atividades de cuidado

A construção da rotina deve considerar o ritmo e as necessidades do grupo de crianças, bem como a organização da escola, que tem uma demanda a atender. Essa rotina será pautada pelas atividades de cuidado pessoal (alimentação, higiene e descanso), atividades de transição (chegada, saída, deslocamentos), brincadeiras e investigações.

Contextos de cuidado pessoal devem ser pensados ao longo de todo o período em que as crianças estiverem na escola. Para isso, precisam contar com uma supervisão constante para que permaneçam limpos e preparados para quem chegar.

A mesa do lanche deve ser organizada com capricho, pois é considerada como um contexto de aprendizagem, de modo a incentivar e possibilitar que as crianças se sirvam e comam sozinhas. A disposição das cadeiras deve favorecer a interação entre as crianças e o tem-

po deve ser expandido, para que elas possam alimentar-se e conversar calmamente.

O descanso precisa acontecer em ambiente confortável, silencioso e com claridade reduzida. Uma música instrumental pode ajudar as crianças a diminuírem o ritmo. É importante legitimar a maneira de descansar de cada um. Tem criança que dorme, criança que fica deitada de olhos abertos observando o ambiente e criança que prefere não se deitar. Para essas, pode-se, por exemplo, arrumar um cantinho com almofadas e uma caixa de livros ou uma mesa com materiais para desenho.

A chegada das crianças à escola requer certos cuidados importantes. Ao entrar na sala, elas precisam ser recebidas e acolhidas, sentindo-se seguras para o começo de mais um dia. Nem sempre o professor dá conta de receber uma por uma na porta, por isso, precisa contar com suas crianças e o ambiente nesse acolhimento. Um colega pode dar um abraço de boas-vindas ou estender a mão para quem chega, um contexto interessante para poder convidá-lo a logo começar a brincar. É importante que haja uma caixa ou uma prateleira onde as crianças guardem seus pertences (mochila, casaco, entre outros) sozinhas.

A saída deve ser feita em um espaço que favoreça a movimentação das crianças para o portão. É interessante que cada uma possa organizar suas coisas e a sala, participando do fechamento do dia, e também que possa carregar a sua mochila sozinha, responsabilizando-se por ela. Antes da saída, é importante verificar as fraldas e levar os que já desfraldaram ao banheiro.



Documentação pedagógica

A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E O PROFESSOR PESQUISADOR

Tudo o que diz respeito à Educação Infantil pode ser encarado pelo professor como objeto de estudo. Assim, a ele caberá o lugar de pesquisador que busca compreender a complexidade dos acontecimentos vividos pelas crianças. Estar atento ao desenvolvimento das crianças, aos processos de ensino e aprendizagem, às múltiplas relações que se estabelecem entre as pessoas, à cultura da infância é de suma importância. Para isso, é preciso que o professor esteja em constante formação e que essa formação seja abrangente e dê conta de conteúdos objetivos (das áreas da Pedagogia, da Psicologia, da Filosofia, etc.), mas também de

conteúdos subjetivos: é fundamental que o professor olhe e cuide de si próprio, ao mesmo tempo que esteja de peito aberto para receber, conhecer e acolher o outro.

O professor contemporâneo, que entende a criança e o bebê como protagonista de seu processo de aprendizagem, não dá aulas como se fazia no passado, mas, sim, busca criar bons encontros delas com os objetos de conhecimento, situações que instiguem as crianças a questionar, a problematizar e a investigar os acontecimentos do mundo. Cabe a ele também propor contextos que promovam uma ampliação dos horizontes culturais, artísticos e científicos das crianças.

O papel do professor de hoje é atuar como mediador da aprendizagem. Para esse propósito, a partir de uma intencionalidade, ele planeja e organiza com cuidado estético bons contextos que possibilitam interações e brincadeiras. Ao planejar, considera as especificidades de cada faixa etária de maneira a convidar sempre as crianças para o crescimento e o desenvolvimento. Quando pesquisador, o professor compreende que a criança e o bebê “já é”. Por isso, busca uma posição na relação com a criança que é a de acolher seu universo e encorajá-la para que construa significados sobre si e sobre o mundo. Isso significa dizer que ele assume um outro modo de estar com as crianças, acolhe suas ideias e vozes e as considera elementos de investigação e de proposição para a organização do trabalho pedagógico. Essa ideia de professor investigador vai se concretizando no modo como planeja e organiza o cotidiano pedagógico.

Os instrumentos metodológicos para registro do trabalho pedagógico

A discussão sobre a importância da documentação pedagógica está presente na rede de São Bernardo do Campo desde a década de 1970, sobretudo na Educação Infantil, destacando-se o documento conhecido como “Amarelinho”, a primeira proposta curricular construída de forma democrática para as creches e pré-escolas.

A proposta curricular de 2007, por meio do documento “Instrumentos Metodológicos”, posteriormente retomado pelo GT Percurso do Ensino Fundamental 2018-2019 e, mais recentemente, pelo Documento Orientador 2022, constituem-se como referências que evidenciam e

sistemizam as concepções, contribuições e propostas da documentação pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Esses diferentes documentos destacam a importância do registro da ação educativa no cotidiano escolar e cada um deles reflete, evidentemente, as concepções vigentes no período.

A concepção de registro como descrição do trabalho a fim de informar a direção da escola, isto é, como conjunto de arquivos que representam a memória do processo educativo, forte na década de 1970, veio sendo substituída pela concepção de registro como avaliação diagnóstica e processual baseada na escuta da criança/turma a favor do acompanhamento da sua aprendizagem e desenvolvimento e de reflexão do professor sobre sua prática.

O documento “Instrumentos Metodológicos” de 2007 é orientado pelas contribuições dos estudos de Madalena Freire com ênfase na observação, registro, reflexão, planejamento e avaliação do professor. O GT Documentação Pedagógica (2018-2019) retoma esses estudos, amplia as referências com outros autores, e enfatiza a importância da articulação entre diferentes instrumentos metodológicos para explicitação da intencionalidade pedagógica do planejamento do professor.

A documentação pedagógica orientada pela observação, registro, reflexão, planejamento e avaliação não é, contudo, sua única contribuição. Como expressão da intencionalidade do trabalho do professor, é também experiência formativa na medida em que potencializa a reflexão e a revisão da prática, redirecionando o olhar do professor e o ajuste da sua intervenção.

As diversas estratégias são, ainda, fonte de comunicação entre os profissionais da escola e as famílias, permitindo que conheçam o Projeto Político Pedagógico da escola, conscientizem-se sua importância em relação à aprendizagem e desenvolvimento global da criança.

A elaboração da documentação pedagógica pelo professor acontece em vários contextos, mas o Horário de Trabalho Pedagógico (HTP) e o Horário de Trabalho Pedagógico Livre (HTPL), que fazem parte da jornada de trabalho, são considerados momentos privilegiados para a elaboração e organização dos registros, reflexão para replanejamento e avaliação das situações de aprendizagem em que a criança está inserida, bem como oportunidade para avaliação da sua própria prática – o quanto tem favorecido a aprendizagem e desenvolvimento das crian-

ças. Depreende-se, portanto, que a documentação pedagógica é uma ferramenta imprescindível para dar visibilidade e forma aos processos educativos, sistematizar o acompanhamento da vida escolar das crianças e qualificar o diálogo entre a escola e comunidade.

Em diferentes momentos e contextos, o professor utiliza-se de instrumentos que ajudam a estruturar a sua ação e a caracterizar a intencionalidade da sua prática.

A BNCC afirma que:

Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças (BRASIL, 2018).

Hoje, concebe-se o trabalho nas escolas pressupondo intencionalidade didática e organização, mas também a sensibilidade e a criação. Ao professor, não basta ter um repertório técnico, relacionado aos campos de experiência e às estratégias didáticas. Cabe-lhe a observação, a reflexão e a tomada de decisões, num processo em que ela assume a autoria da sua prática. Diante dessa realidade, os instrumentos metodológicos têm papel fundamental: o planejamento, a observação, o registro e a reflexão.

Cada um deles será tratado individualmente a seguir, mas é importante deixar claro que eles somente fazem sentido se forem utilizados em conjunto, de forma articulada. Para que de fato auxiliem o professor a acompanhar e garantir o desenvolvimento de todas as crianças, eles devem operar de forma contínua, em que um sempre depende do que vem anteriormente, ao mesmo tempo que impulsiona o seguinte.

Diário de bordo

O diário de bordo é instrumento privilegiado de registro. Alves (2001) o define como registro diário do professor sobre o cotidiano, seus sentimentos, dúvidas, frustrações, conquistas, as relações com as crianças e familiares, bem como sua relação com as teorias pedagógicas já estudadas ou a necessidade de conhecer outras, diante das experiências vividas e narradas.

Um diário de bordo bem realizado é, algo que documenta processos de criação e que acaba por ganhar, como texto, “vida própria”, funcionando como ferramenta de concomitantes aproximação e distanciamento do trabalho processual (Machado, 2002, p. 262).

A prática de documentação do trabalho pedagógico nesse tipo de registro permite ao professor analisar não só o percurso de suas ações e os efeitos que elas têm na aprendizagem das crianças, como também a evolução do seu processo pessoal de significativa para o fortalecimento da autonomia docente.

quanto mais sabemos o que sabem as crianças, o que desejam saber, as formas de expressão que utilizam, mais teremos condição de refletir sobre sua aprendizagem, pensar sobre as possíveis contribuições para ampliar seus saberes, a possibilidade de criar ambientes que potencializem as aprendizagens, enfim, projetar novas propostas (GT Documentação Pedagógica 2018-2019, p. 6).

Planejamento, observação, registro e reflexão

PLANEJAMENTO → OBSERVAÇÃO → REGISTRO → REFLEXÃO → PLANEJAMENTO → [...]

Observação

O uso articulado de instrumentos metodológicos que favorecem a docência pode contribuir para uma melhor compreensão sobre como as crianças constroem seus conhecimentos e também para ampliar o olhar para os avanços, desafios e necessidades que elas têm. Pode contribuir, ainda, para que os professores se reconheçam como parte integrante do processo de produção de conhecimento pedagógico.

Considerar a observação como um instrumento metodológico implica compreender que o ato de observar é mais do que ver/constatar: exige profundidade e reflexão. Um bom observador precisa ter um olhar estudioso e intencional da realidade; um olhar direcionado, pesquisador, questionador e argumentador, que se apoia constante exercício da ação-reflexão-ação. As observações ajudam o professor a identificar padrões, planejar atividades e perceber como as crianças aprendem e o que aprendem para assim criar oportunidades que promovam o desenvolvimento das crianças.

O olhar reflexivo é um olhar pensante, que busca formas de enxergar sempre melhor e de compreender. É um olhar que pressupõe presença atenta e percepção da reação do outro aos desafios apresentados. Além disso, favorece a superação de um modo de olhar cristalizado, atravessado por estereótipos, preconceitos e certezas – o que é imprescindível quando o compromisso é com uma educação viva, dinâmica, que considera a criança protagonista do seu processo de aprendizagem.

Como dito anteriormente, o professor planeja e prepara contextos de aprendizagem com os quais as crianças irão interagir. A observação dessa interação, materializada por meio do registro, servirá de apoio para uma reflexão mais profunda que lhe dará pistas do que propor a seguir. Essa observação deve ser orientada por algumas perguntas, tais como: o que afeta as crianças? Que perguntas elas fazem? Que hipóteses elas levantam?

Por meio da observação, o professor coleta tudo aquilo que julga ter afetado as crianças. O registro dessa observação assegura que esse conteúdo não caia no esquecimento. O registro dá conta de marcar, de historicizar a experiência vivida.

É importante, de antemão, definir um foco de observação. Esse foco, intimamente ligado à intencionalidade da proposta, irá guiar também o registro. Aspectos que podem ser foco do registro:

1. O processo da criança
2. As relações com os objetos e com o espaço
3. Os efeitos das mediações realizadas pelo professor
4. As interações com os colegas

Ter um foco permite ao professor editar o registro antes mesmo dele acontecer, ou seja, em vez de tirar dezenas de fotos ou preencher várias páginas de anotações, ele vai se ater apenas aquilo que lhe interessa naquele momento. Vamos supor que o professor esteja interessado em saber sobre como se dá a interação entre as crianças em um contexto de dança livre. A interação será o seu foco e isso guiará a sua observação e o seu registro. Às vezes, pode ser surpreendida por um acontecimento que lhe chama a atenção e não se encaixa no foco – nesse caso, pode registrar esse acontecimento e depois decidir se vale a pena debruçar-se sobre ele ou não.

Em qual linguagem registrar?

Definido o foco de observação, é hora de escolher a linguagem mais adequada para registrar a experiência. Será por meio de foto? De vídeo? De áudio? De um desenho? De uma tabela? De anotações escritas? Muitas vezes, combinam-se duas ou mais linguagens para dar conta do registro de uma determinada experiência. Nesse território, toda ideia e toda iniciativa é válida e bem-vinda.

Como começar?

O primeiro passo é conversar com o grupo de crianças, explicando a proposta e avisando sobre o registro (“Vocês serão filmados porque...”). Esse cuidado evitará que elas se sintam invadidas em sua privacidade. É

interessante que o professor, em determinado momento, compartilhe os registros com as crianças, para que compreendam pouco a pouco a importância desse instrumento e se sintam à vontade para se expor. O segundo passo é aguçar os sentidos e mergulhar na experiência, com abertura para o que as crianças irão dizer.

Etapas do registro

Começada a experiência, Madalena Freire sugere que o registro seja feito em três etapas:

1. Registro no ato

O registro no ato consiste em tudo o que será coletado durante a experiência, ou seja, o material bruto, incluindo todas as anotações, as fotos, os vídeos, os arquivos de áudio inteiros, sem cortes, sem nenhuma edição.

2. Notas imediatas

As notas imediatas são anotações feitas pelo professor imediatamente após a experiência e que dizem respeito aos seus próprios afetos. Algumas perguntas que podem nortear as notas imediatas são: O que estou sentindo e pensando? O que mais me chamou a atenção? Como fui afetado? Como vivi essa experiência?

3. Síntese

A síntese é elaborada a partir do registro no ato e das notas imediatas que passam por um processo de análise, interpretação e avaliação. É o registro acrescido do pensamento do professor; acompanhado da reflexão sobre o vivido.

Esse percurso reflexivo mostrará ao professor possíveis caminhos para a continuidade do trabalho. Sendo assim, a síntese carrega o passado (aquilo que já aconteceu), mas também o futuro (aquilo que pode vir a acontecer).

O ideal é que a síntese, depois de pronta, seja compartilhada com outros educadores e também com a coordenação para que seja enriquecida com olhares externos.

Escrita/reflexão

São diversas as maneiras de se registrar, mas pela capacidade de potencializar a reflexão, a escrita é um instrumento privilegiado. O poeta João Cabral de Melo Neto dizia que “Escrever é estar no extremo de si mesmo” (MELO NETO, 1994, p. 413).

Para fazer da escrita sua aliada, o professor precisa ressignificá-la, superando a visão de que o ato de escrever é uma habilidade mecânica, cuja finalidade está fora, não dentro de nós.

Infelizmente, ao longo da vida, são raras as oportunidades de escrevermos de maneira solta, espontânea e sobre aquilo que pensamos ou sentimos. É algo que precisa ser aprendido e exercitado, e não há outra forma de fazê-lo a não ser escrevendo.

O professor que se propõe a registrar a sua prática por meio da escrita, em geral começa anotando os fatos – descreve tudo que vê e ouve e demonstra pouca preocupação com o vocabulário, as regras gramaticais, a norma culta. Com o exercício continuado da escrita, ele passa a escrever também *sobre* os fatos, acrescentando ao texto suas reflexões sobre a experiência vivida (o que pensou, o que sentiu). Mais tarde, passa a fazer relações com a teoria e a construir hipóteses sobre o que vive com as crianças.

A frequência da escrita tende a ampliar o desejo de aprimorá-la. O texto passa a ser algo precioso, pois guarda a sua história, a sua memória, as experiências vividas com intensidade e significado. Chegar a um texto considerado suficiente para o momento dá trabalho e exige um exercício disciplinado de resistência, persistência e insistência. Significa ocupar um lugar de escritor, sujeito-produtor de linguagem escrita. “Escrever é imprimir o próprio pensamento”, como afirma Cecília Warschauer (2001). A escrita torna-se visível, materializa, dá concretude ao pensamento. O pensamento “impresso” permite tomar a distância necessária para o ato reflexivo, que consiste em olhar com profundidade para a sua prática.

É importante refletir sobre a ação pedagógica enquanto ela acontece (*reflexão na ação*), mas a reflexão tende a adquirir maior qualidade quando há um distanciamento da ação, podendo então se ater a cada acontecimento com calma (*reflexão sobre a ação*). Sendo assim, o ato de refletir faz daquele que o exerce construtor de um novo conheci-

mento desenvolvido por meio de seu pensar. Por isso, a prática da reflexão deve ser sistemática: para que, no exercício contínuo do ato de refletir, sejam construídos novos sentidos para o ato de educar.

Vale lembrar que esse processo de construção do ato de refletir não é fácil; por vezes, provoca desprazer, mal-estar, inquietudes das mais variadas ordens. E é no incômodo, no reconhecimento das faltas, que é possível se mobilizar para buscar mais, a fim de compreender melhor a realidade à volta. Assim, o educador reporta-se às teorias, e, a partir delas, recria sua prática, tornando-se autor e criando sua identidade pedagógica.

A documentação pedagógica nada mais é do que um material que torna visível as aprendizagens e o modo de aprender dos indivíduos e do grupo. Ela é composta por fragmentos selecionados do registro feito durante uma determinada experiência (ou um conjunto de experiências relacionadas entre si), mais a reflexão do professor acerca dos processos vividos pelas crianças.

[...] o conceito de documentação pedagógica como uma estratégia: um está relacionado à forma como o professor planeja, organiza e cria possibilidades de aprendizagem e o outro está relacionado à forma de tornar visíveis as aprendizagens das crianças e o cotidiano pedagógico (FOCHI, 2021, p. 145).

Ao elaborá-la, o professor vai olhar para seus registros e perguntar:

- O que é possível enxergar com essas informações?
- O que condiz com as minhas hipóteses?
- O que me surpreendeu? Por quê?
- Quais foram as aprendizagens das crianças?

O processo de reflexão-ação em busca de respostas para perguntas como essas é constitutivo da docência.

Documentação – Fragmentos selecionados do registro de uma experiência ou um conjunto de experiências mais a reflexão do professor

A documentação pedagógica pode se materializar de diversas formas: um pôster, uma apresentação em Powerpoint, um vídeo, etc. De

forma geral, ela contém imagens e textos. As imagens ilustram o que foi vivido pelas crianças e o texto dá conta de fornecer alguma informação importante para a compreensão da experiência, e também a reflexão do professor. Caso se opte por fazer um vídeo, o texto pode aparecer em forma de narração ou legenda.

O professor também tem a oportunidade de se encontrar por meio da documentação, ao revisitar e refletir sobre as suas estratégias de ensino e as suas intervenções. Ou seja, a trajetória educacional torna-se concretamente visível por meio de uma documentação cuidadosa, marcada pela intencionalidade que o trabalho docente pressupõe.

Ao colecionar uma quantidade razoável de materialidades sobre o seu trabalho, o professor tem elementos que lhe permitem dizer, refletir, analisar, propor mudanças em seus afazeres pedagógicos, portanto é a documentação pedagógica que dará condições ao educador de se autoavaliar e avaliar as crianças.

Por isso é importante que a professora tenha claro qual a finalidade do que se coleciona, para qual público ela será destinada – se é para as próprias crianças, suas famílias, outras professoras, ou a comunidade escolar como um todo (MALAGUZZI, 1999, p. 75).

Quando pensamos na documentação para as famílias, gestão escolar e comunidade podemos fazer uso de alguns instrumentos metodológicos, como a **carta de intenções** e os **relatórios de aprendizagens**.

A carta de intenções diz a respeito às intencionalidades e objetivos de aprendizagens que o professor junto de sua equipe elaborou a respeito do grupo de crianças que está trabalhando naquele ano letivo. É uma forma de comunicar à comunidade escolar o que se pretende fazer a partir da escuta e observações do grupo. Ela pode ocorrer no começo do primeiro semestre, quando os educadores já tiverem um tempo para conhecerem as crianças e também pode ser refeita como um modo de replanejamento para o segundo semestre.

A carta de intenções tem como destinatário às crianças e suas famílias e deve ser elaborada ao final do período de adaptação das crianças. Ela tem como objetivo apresentar as intencionalidades pedagógicas que os educadores planejam para o grupo, bem como seus compromissos com os direitos de aprendizagens e desenvolvimentos das crianças.

É importante que a Carta siga alguns pontos, como:

- É importante que os profissionais se apresentem brevemente.
- Que apresentem o grupo de crianças.
- Quais brincadeiras e experiências acreditam que sejam interessantes para aquelas crianças.
- Estar alinhada aos documentos da rede municipal e federal.
- Estar de acordo com o projeto político-pedagógico da escola.
- Ter as crianças como protagonistas de suas aprendizagens.
- Reconhecer os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem da faixa etária trabalhada.
- Quais são os valores e princípios que consideram importantes para um bom trabalho?

Outro instrumento que se beneficia da documentação pedagógica são os relatórios de desenvolvimento individuais. Em nossa rede os relatórios são semestrais e entregue às famílias nas reuniões de pais.

Nos relatórios coletivos, o professor, ao olhar para as materialidades colecionadas, é capaz de narrar todos os percursos investigativos realizados pelas crianças para a elaboração dos projetos coletivos da turma. Já nos relatórios individuais, eles narram como cada criança vivenciou e construiu seus saberes a partir dos projetos coletivos da turma.

Os relatórios descritivos individuais são um modo de documentar a avaliação na Educação Infantil, entendida como processual e personalizada, portanto, ela deve ser um processo contínuo e permanente. Não tem a intenção de comparar uma criança com a outra, mas sim, observar a criança em relação a ela mesma, como forma de acompanhar suas conquistas e dificuldades (BRASIL, 2009).

O uso dos portfólios também é uma forma de usar a documentação pedagógica para a comunicação entre escola e comunidade escolar, bem como um rico instrumento de avaliação.

A avaliação baseada no portfólio pode e deve concentrar a atenção de todos (das crianças, dos professores e familiares) nas tarefas importantes do aprendizado, o processo pode estimular o questionamento, a discussão,

a suposição, a proposição, análise e reflexão (SHORES; GRACE, 2001, p. 15).

Além da avaliação dos trabalhos realizados na instituição, o portfólio permite a autoavaliação de cada criança, pois quando estão maiores, as crianças são capazes de participarem da seleção de suas produções para comporem seu portfólio.

Ao manusear seu portfólio a criança é capaz de observar seus avanços, lembrar dos motivos que a levaram a escolher determinada cor de tinta ou fazer um tipo de traço. É também uma oportunidade de a criança tomar conhecimento de suas preferências estéticas e potencialidades, assim como as crianças os portfólios nunca são iguais (SHORES; GRACE, 2001, p. 43).

É preciso ter clareza nos critérios de elaboração do portfólio, por exemplo, especificando, caso ele seja composto somente por produções artísticas das crianças, ou se contará com fotografias das mesmas em diferentes momentos, como nos ateliês, brincadeiras no parque, produções escritas das crianças tendo o professor como escriba, assim como registros escritos de suas impressões ao folhear o portfólio em sala de aula ou com a família em casa. Também é importante saber se irão para a casa das crianças ao longo do ano, ou apresentados somente nas reuniões de pais.

São documentos que podem ter destinatários distintos, enquanto o Relatório de Aprendizagem pode ser uma escrita para profissionais da educação, ou seja, aquele relatório que é encaminhado para o professor do ano seguinte, norteador a continuidade do percurso de aprendizagem da criança. O Portfólio seria o instrumento que comunicasse o percurso da aprendizagem às famílias (além da própria equipe escolar). É importante, ao elaborar uma documentação, que o professor tenha clareza de a quem ela será endereçada, a fim de ajustar a quantidade de informações e a linguagem.

Outro registro potente que podemos lançar mão são as mini-histórias, que são mais uma possibilidade de documentação, pois elas são fruto do olhar apurado do professor em relação ao que as crianças estão fazendo, tornando especiais momentos que antes pareciam passar despercebidos e que são resgatados graças a uma concepção de aprendizagem, de criança e de currículo que acolhe as múltiplas experiências dos meninos e meninas (BRESSLER et al., 2019, p. 88).



Família e educação infantil

FAMÍLIAS E EDUCAÇÃO INFANTIL

Para que a função da Educação Infantil seja realizada com sucesso, faz-se necessário o diálogo permanente entre a escola e as famílias, como destacam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: “Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias” (BRASIL, 2009).

A relação de confiança entre os envolvidos permite que a criança se sinta segura e acolhida dentro da instituição. Há muitas estratégias possíveis para o estabelecimento de uma parceria sólida e respeitosa:

- A entrevista com os familiares antes do período de adaptação, na qual os pais comunicam a rotina, preferências e cuidados necessários para a saúde e bem-estar do bebê ou da criança.
- A interação cordial com os familiares na entrada e saída, a comunicação efetiva por meio da agenda e de um mural na entrada da unidade com informações institucionais, além da comunicação por meio das redes sociais (WhatsApp e Facebook), sempre que fizer sentido, são procedimentos necessários e que merecem toda atenção e cuidado. Acreditamos que

Compartilhar cuidados implica o encontro de famílias e profissionais que podem ter perspectivas diferentes sobre desenvolvimento e necessidades infantis, o que demanda uma constante negociação entre as partes. No entanto, é preciso considerar, sobretudo, a perspectiva da criança, foco do cuidado e, ao mesmo tempo, participante ativa da relação entre sua família e os profissionais de Educação Infantil (MARANHÃO; SARTI, 2008, p. 21).

- A regularidade de reuniões coletivas e individuais para comunicar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, bem como o envio de relatórios escritos. As reuniões individuais podem ser solicitadas por ambas as partes, escola ou família, para conversar sobre determinados assuntos pertinentes ao desenvolvimento das crianças.
- O convite para as atividades pedagógicas, mostras das produções das crianças e profissionais, assim como na elaboração do projeto político-pedagógico da unidade escolar.

PARTE 2



Propósito da educação infantil

PROPÓSITOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A seguir são apresentados os compromissos necessários para favorecer a ampliação progressiva de direitos de aprendizagem, capacidades, experiências e saberes a serem garantidos para as crianças e os bebês na escola. Ou seja, são proposições que indicam as condições institucionais necessárias para viabilizar as propostas.

Assim, são estes, no momento atual, os propósitos da Educação Infantil:

- Garantir a todas as crianças os seis direitos de aprendizagem (brincar, participar, conviver, expressar, conhecer-se e explorar) apresentados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e neste documento.
 - Organizar as propostas pedagógicas a partir dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento expressos nesta proposta curricular, considerando a **tríade cuidar, educar e brincar**, bem como os interesses de cada turma.
 - Assegurar às crianças conhecimentos, práticas culturais e experiências relevantes, relacionadas às interações e brincadeiras, considerando seus direitos de aprendizagem, a formação que se pretende para elas e as contribuições mais atualizadas de diferentes ciências e outros campos da cultura.
 - Fortalecer contextos institucionais apoiados em valores e princípios humanistas, como ética, liberdade, equidade, verdade, senso de justiça, solidariedade, paz, respeito, cooperação e empatia também promovendo vivências escolares cotidianas em que as crianças possam experienciá-los e refletir sobre eles.
 - Constituir-se, para todas as crianças, em um espaço de desenvolvimento progressivo das possibilidades de expressão e de independência, em que possam exercer o direito de manifestar interesses, desejos, necessidades, sentimentos, vontades, pensamentos, ideias, opiniões, preferências, desgostos.
 - Contribuir para que todas as crianças tenham uma imagem positiva de si, ampliando sua autoconfiança e respeito, vendo-se como potente, ampliando suas possibilidades e agindo de acordo com elas.
 - Criar condições para que todas as crianças se sintam pertencentes aos grupos dos quais participam, aprendendo cada vez mais a conviver com as diferenças de forma respeitosa.
 - Garantir a dimensão lúdica necessária à construção de conhecimento, possibilitando uma aprendizagem significativa.
 - Transformar todo espaço de convívio na escola em ambiente de aprendizagem colaborativa e solidária, constituindo sua identidade como indivíduo e membro de diferentes grupos sociais.
- Fazer da escola um lugar de respeito aos modos de falar que as crianças trazem de suas comunidades de origem e, ao mesmo tempo, de ampliação das possibilidades de uso da linguagem oral.
 - Engajar as crianças em propostas que ultrapassem os limites da sala referência e possibilitem um contato frequente com a natureza, sempre que possível.
 - Priorizar metodologias pautadas na progressiva autonomia infantil e no levantamento de suposições das crianças sobre os objetos de conhecimento.
 - Organizar o cotidiano escolar, como espaço coletivo, viabilizando o trabalho com diferentes campos de experiência, de modo a favorecer e potencializar o desenvolvimento de capacidades cognitivas, físicas, afetivas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal.
 - Privilegiar processos de avaliação contínua e reflexiva, que considerem os direitos de aprendizagem, assim como os avanços das crianças no percurso, considerando seus conhecimentos prévios, cuidando para que o foco não esteja apenas no desempenho, mas também no percurso de aprendizagem – evidenciados por meio da documentação pedagógica, que deve contextualizar todo o processo de avaliação.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO, OBJETOS DE CONHECIMENTO, CAMPOS DE EXPERIÊNCIA E DIREITOS DE APRENDIZAGEM

No documento introdutório, estão explicitadas todas as concepções que fundamentam as propostas da **Série Orientações Curriculares** e aqui seguem destacadas as que dizem respeito à forma de apresentação das informações em quadros organizados por faixa etária.

Os quadros curriculares da Educação Infantil, em São Bernardo do Campo, estão organizados por faixa etária – Bebês, Crianças bem pequenas e Crianças pequenas – e explicitam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e os objetos de conhecimento, ou seja, tudo aquilo que é preciso garantir que as crianças aprendam, tendo em conta a função social da escola, a proposta de saberes inclusores e suas reais possibilidades de aprendizagem.

Quadro 3. Quadro de organização curricular

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento Encontros das crianças com:	Campos de experiência
---	--	-----------------------

A coluna em que estão relacionados os objetos de conhecimento tem como título “Encontros das crianças com” para marcar a concepção desta Proposta de que, em relação aos objetos de conhecimento, o compromisso na Educação Infantil é criar aproximações significativas e potentes das crianças, considerando o que se pretende que elas aprendam, e de que forma. Não há nessa escolha nenhuma perspectiva espontaneísta de que esses encontros aconteçam ao acaso, sem intencionalidade ou planejamento. Pelo contrário, são contextos de aprendizagem escolhidos com critério, alicerçados nos eixos de interação e brincadeiras e tendo como cenário a vida cotidiana, visando que as crianças reconstruam o mundo através de seu olhar e de suas mãos.

O processo de atualização das propostas, a partir dos documentos já produzidos na Rede Municipal de São Bernardo do Campo, tomou como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outros subsídios produzidos externamente, mas o modo de apresentar as informações no quadro se constituiu num trabalho autoral da Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo.

A escolha de um quadro que explicita os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e os objetos de conhecimento (os “Encontro das crianças com”) teve como propósito considerar os saberes fundamentais sem relacioná-los linearmente a cada campo de experiência, para que estes não sejam tratados de maneira isolada, como disciplinas, áreas ou eixos. A premissa consagradora dessa forma de organização é a concepção de que o centro do trabalho educativo é **o fazer e o agir das crianças**.

Os campos de experiência são articuladores dos saberes e experiências infantis, se inter-relacionam com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e com os objetos de conhecimento (“Encontro das crianças com”) nas investigações e diferentes situações da vida cotidiana. Para evidenciar essa concepção, os campos de experiência estão mencionados na coluna final do quadro a seguir na forma de números, de modo a facilitar a relação entre os elementos da proposta curricular. Embora números possam, à primeira vista, não sugerir tal relação em uma perspectiva aberta e relacional, a intenção é justamente o contrário: evidenciar as conexões existentes, para que os campos de experiência não sejam considerados de maneira estanque e desarticulada.⁹

⁹ A sugestão, para a versão final da proposta curricular, é usar outros recursos, que representem melhor as conexões existentes, no lugar de números.

QUADROS DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

BEBÊS – 0 a 18 meses**Campos de experiência**

1. O eu, o outro e o nós
2. Corpo, gestos e movimentos
3. Traços, sons, cores e formas
4. Escuta, fala, pensamento e imaginação
5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento BEBÊS (0-18 meses)	Objetos de conhecimento Encontros das crianças com:	Campos de experiência
Produzir marcas gráficas em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas	FORMAS DE EXPRESSÃO ARTÍSTICA – PINTURA E DESENHO: Viver experiências individuais ou coletivas em que possa: <ul style="list-style-type: none"> • Explorar diferentes riscadores (giz de cera grosso, giz pastel, giz de lousa, carvão e outros); • Explorar espaços em grandes suportes (rolos de papel kraft, cartolinas grandes, etc.); • Pintar utilizando a tinta guache as criadas a partir de elementos da natureza, como legumes e frutas (morango, beterraba, cenoura, repolho roxo, etc.) e também terra e areia;* • Usar o corpo para produzir diferentes marcas com tintas diversas. • * Uma das tintas mais adequadas para os bebês é a mistura de maizena, água morna e corantes naturais de frutas e legumes 	3, 2

Explorar diferentes materiais gráficos e plásticos, bem como elementos da natureza (individualmente ou com os colegas) para criar marcas, cores e formas	FORMAS DE EXPRESSÃO ARTÍSTICA – PINTURA, DESENHO, FORMAS TRIDIMENSIONAIS Viver experiências individuais ou coletivas em que possa: <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisar diferentes marcas, formas e cores ao criar garatujas ou pintar com as mãos, com pincéis, os pés, elementos da natureza, como folhas e galhos e outros objetos do cotidiano; • Pesquisar diferentes formas e cores ao modelar e construir com massas de modelar, massas caseiras ou argila. 	3
Explorar os mais variados movimentos e gestos para criar desenhos, pinturas e modelagens	FORMAS DE EXPRESSÃO ARTÍSTICA – DESENHO, PINTURA E FORMAS TRIDIMENSIONAIS Viver experiências individuais ou coletivas em que possa: <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisar os efeitos dos gestos e movimentos – em diferentes posições, deitado, em pé, sentado – ao explorar riscadores, tintas, massas de modelar, argila etc. sobre diferentes suportes. 	2, 3

<p>Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente</p>	<p>O SOM e O SILÊNCIO Viver experiências individuais ou coletivas em que possa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisar diferentes gestos e movimentos para criar sonoridades com o próprio corpo – bater palmas, bater os pés no chão, bater na barriga, no peito, etc.; • Pesquisar diferentes gestos e movimentos para criar sonoridades com instrumentos musicais disponíveis e objetos do cotidiano; • Pesquisar maneiras de utilizar a voz – alto, baixo, fininho, ou grosso, etc.; • Perceber silêncios e sons no cotidiano – ao alimentar-se, ao brincar, na hora do sono; • Pesquisar sonoridades ao interagir com os colegas. 	2, 3
<p>Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias</p>	<p>A MÚSICA: INSTRUMENTOS MUSICAIS Viver experiências individuais e coletivas em que possa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explorar os instrumentos musicais disponíveis, objetos do cotidiano, a voz e o próprio corpo para criar sonorizações ao acompanhar músicas, cantigas, parlendas etc. 	3
<p>Participar de brincadeiras cantadas, rodas de música ou outras situações do cotidiano ouvindo e explorando balbucios, gestos e movimentos</p>	<p>REPERTÓRIOS MUSICAIS Viver experiências individuais e coletivas em que possa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experimentar a música em seu cotidiano, em brincadeiras, em rodas de música, ao interagir com colegas e outras práticas sociais. 	2, 3

<p>Participar de festas e outras manifestações da cultura de sua comunidade que envolvem a dança, a música e outras formas de expressão artística</p>	<p>MANIFESTAÇÕES CULTURAIS Viver experiências coletivas em que possa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participar de festas e manifestações culturais, discutidas com o Conselho de Escola e dentro de um calendário fornecido pela Secretaria da Educação e validado no PPP. 	1
<p>Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar</p> <p>Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos quando leem poemas e cantam Desenvolver interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas)</p>	<p>OS LIVROS E A LITERATURA Viver situações em que a proposta é:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ouvir a leitura de diferentes gêneros literários adequados à faixa etária (parlendas, canções, livros ilustrados, histórias com repetição); • Usar, quando fizer sentido, recursos como fantoches, dedoches, sucatas e outros objetos para acompanhar a leitura. • Participar de brincadeiras cantadas 	1, 2, 3, 4
<p>Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura) Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles Explorar as possibilidades dos objetos (colocar em pé, deitar, rolar, etc.) Explorar as possibilidades associativas dos objetos (juntar, empilhar, encaixar, transferir, etc.)</p>	<p>OS OBJETOS Viver experiências em que seja convidado a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explorar diferentes contextos planejados pelo professor – cestos do tesouro, brinquedos não estruturados; elementos da natureza como: folhas, gravetos etc. 	2, 5

<p>Observar/sentir incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva, etc.)</p>	<p>OS FENÔMENOS DA NATUREZA Viver experiências cotidianas em que seja convidado a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observar as variações de temperatura, de claridade; • Sentir o vento, a chuva, a luz solar através das mãos, visão e audição; • Observar os efeitos do vento nas árvores; • Brincar em mesas de luz e sombra. 	2, 5
<p>Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos</p>	<p>O AMBIENTE Viver experiências do cotidiano em que seja convidado a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explorar cestos de tesouro; • Brincar com areia, água e terra; • Empilhar, rolar, misturar, transvasar, carregar diferentes objetos. 	2, 3, 5
<p>Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.)</p>	<p>O MOVIMENTO Viver situações cotidianas e de brincadeiras em que possa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Brincar livremente em espaços organizados pelo professor em que seja preciso subir, descer, pular, agachar, caminhar rapidamente ou vagarosamente, engatinhar; • Dançar aos sons de cantigas do repertório da cultura infantil e de diferentes estilos musicais. 	1, 2, 3, 5

<p>Interagir com outras crianças e adultos, adaptando-se ao convívio social Interagir com crianças e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos e brinquedos Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos</p>	<p>O OUTRO E O NÓS Viver experiências cotidianas em que seja:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acolhido pelos adultos; • Cuidado de modo respeitoso e não invasivo pelos adultos de referência; • Convidado a interagir com crianças da mesma faixa etária e de outras idades para brincar, se alimentar e descansar. 	1, 2, 4
<p>Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos Explorar formas de deslocamento no espaço (rolar, se arrastar, engatinhar, andar, escalar, equilibrar) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos Perceber, gradativamente, as sensações físicas conforme suas vivências</p>	<p>O CORPO Viver experiências cotidianas que permitam:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer sensações físicas (cansaço, dor, sono); • Brincar com o próprio corpo dançando e se deslocando no espaço escolar; • Perceber os cuidados que os professores dispensam ao corpo das crianças; • Brincar de imitar movimentos; • Brincar em diferentes contextos organizados pelo professor em que segurem objetos, encaixem e lancem. 	1, 2, 3, 4

CRIANÇAS BEM PEQUENAS – 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses**Campos de experiência**

1. O eu, o outro e o nós
2. Corpo, gestos e movimentos
3. Traços, sons, cores e formas
4. Escuta, fala, pensamento e imaginação
5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Objetos de conhecimento Encontros das crianças com:	Campos de experiência
Utilizar elementos da natureza e materiais variados com possibilidades de manipulação (giz, canetinhas, argila, carvão, massas variadas (caseiras ou industrializadas) explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos bidimensionais ou tridimensionais	DESENHO, PINTURA, MODELAGEM E CONSTRUÇÃO Em contextos organizados em que possa: <ul style="list-style-type: none"> • Desenhar utilizando diferentes suportes e riscadores; • Modelar usando massas caseiras ou industrializadas e argila; • Pintar diferentes suportes, individualmente e coletivamente. 	3
Explorar as características e possibilidades de diferentes objetos e materiais para criar, recriar e transformar imagens, esculturas e construções	DIFERENTES POSSIBILIDADES EXPRESSIVAS DOS MATERIAIS Em contextos organizados em que possa: <ul style="list-style-type: none"> • Construir com diferentes materiais explorando suas possibilidades de criação; • Criar imagens através de desenho, colagem. 	3
Explorar e experienciar os diferentes riscadores, a fim de perceber as marcas – imagens – colagens, entre outros, deixadas nos suportes	DIFERENTES RISCADORES Em contextos em que possa: <ul style="list-style-type: none"> • Experimentar diferentes riscadores e suportes; • Observar as marcas produzidas. 	2 e 3

Conviver com imagens criadas por si, pelos colegas e artistas, conhecendo também artistas e autores que fazem parte das manifestações culturais de sua comunidade	IMAGENS DA CULTURA Em contextos planejados em que possa: <ul style="list-style-type: none"> • Apreciar as imagens produzidas por si mesmo e pelos colegas; • Apreciar produções de diferentes artistas e movimentos artísticos; • Apreciar as imagens produzidas pelos colegas; • Zelar pelas produções realizadas, quer individuais, quer coletivas. 	1, 3
Criar sons com materiais, objetos, instrumentos musicais e com o próprio corpo, para acompanhar diversos ritmos musicais	PESQUISA DE FONTES SONORAS, EXPLORAÇÃO DE INSTRUMENTOS MÚSICAIS, GÊNEROS MÚSICAIS E RITMO Em contextos planejados em que possa: <ul style="list-style-type: none"> • Explorar objetos sonoros estruturados e não estruturados; • Brincar com objetos sonoros estruturados e não estruturados; • Ouvir canções de diferentes gêneros produzidas ou não para o público infantil; • Brincar com objetos sonoros variando o ritmo em que se produz os sons; • Identificar alguns instrumentos contidos nas gravações ouvidas; • Usar o corpo para produzir diferentes sons. 	1, 3

<p>Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas, melodias e às produzidas pelos fenômenos naturais (chuva, vento, trovão...)</p>	<p>PRODUÇÃO MUSICAL, BRINCADEIRAS E CANTIGAS DA INFÂNCIA Em contextos planejados em que possa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criar músicas a partir das que já conhece; • Explorar objetos sonoros, estruturados ou não para acompanhar cantigas; • Ampliar seu repertório de cantigas e brincadeiras; • Observar os sons produzidos pelos diferentes fenômenos naturais; • Identificar as fontes sonoras. 	3
<p>Expressar-se utilizando a voz, o corpo, materiais sonoros, e o espaço, na exploração e produção musical</p>	<p>CANTO, DANÇA E PRODUÇÃO MUSICAL Em situações cotidianas em que possa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cantar individual ou coletivamente; • Dançar ao som de canções e brincadeiras; • Acompanhar a música expressando-se com o corpo, a voz e materiais sonoros estruturados e não estruturados. 	2, 3
<p>Participar de manifestações culturais de sua comunidade garantindo o princípio da laicidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> • MANIFESTAÇÕES CULTURAIS RELEVANTES PARA A SUA COMUNIDADE Em experiências coletivas em que possa: • Participar de festejos, cortejos e outras manifestações que fazem parte das culturas de sua comunidade, explorando gestos, instrumentos, vestimentas e outros objetos que as compõem. 	1

<p>Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, observando a diferença entre escrita e ilustrações e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • OS LIVROS E A LITERATURA • Em situações em que a proposta é: • Ouvir a leitura de textos de diferentes gêneros; • Conversar sobre as histórias lidas; • Escolher as histórias e portadores textuais, para ouvir e manusear; • Apreciar a contação de histórias e a recitação de textos poéticos (canções, poemas). 	3, 4
<p>Reconhecer o próprio nome e de alguns colegas em situações cotidianas</p>	<p>OS NOMES PRÓPRIOS Em situações cotidianas em que seja possível:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer seu nome e de alguns colegas, em situações cotidianas; • Identificar seus pertences; • Distribuir materiais identificados; • Reconhecer seu nome numa lista. 	1, 4
<p>Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios Demonstrar progressiva independência no cuidado tanto com seu corpo como com seus pertences</p>	<p>CONSIGO MESMO Em situações cotidianas em que seja possível:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Receber dos educadores declarações de suas potências ao enfrentar dificuldades e desafios; • Ser tratado com respeito tendo suas emoções validadas e respeitadas; • Cuidar com crescente independência do seu corpo, usando como referência os cuidados dispensados pelos adultos; • Reconhecer seus pertences e cuidar deles com progressiva independência; • Participar de situações de cuidado com o próprio corpo, como escovar os dentes, alimentar-se, utilizar o banheiro com progressiva independência, entre outros cuidados. 	1, 2

<p>Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos</p> <p>Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária, de outras faixas etárias e com os adultos</p> <p>Participar da organização e do cuidado com os espaços e materiais coletivos</p> <p>Participar da elaboração de regras simples de convívio e cuidado com os espaços e materiais</p> <p>Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender</p> <p>Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças</p> <p>Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras</p> <p>Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto</p>	<p>O OUTRO E NÓS</p> <p>Em situações cotidianas em que possa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interagir com crianças e adultos para aprender sobre seus limites e dos outros; • Contribuir com a organização dos espaços e materiais coletivos assim como seus pertences; • Demonstrar seus sentimentos e observar o dos outros com quem convive; • Aproximar-se da adequação de suas ações em situações coletivas; • Observar as diferenças físicas, acolher e ser acolhido pelas crianças e adultos com quem convive; • Brincar respeitando os espaços do outro; • Brincar com jogos regrados simples em que precise respeitar as regras; • Expressar oralmente, com progressiva autonomia, seus sentimentos e emoções; • Construir progressivamente uma comunicação verbal que possa evitar ou solucionar conflitos, apoiada em modelos de falas dos adultos que o cercam; • Compartilhar espaços e objetos com crianças de diferentes faixas etárias. 	1, 4
<p>Explorar formas de deslocamento no espaço (andar, correr, pular, saltar), combinando movimentos e seguindo orientações</p> <p>Deslocar seu corpo no espaço desenvolvendo uma atitude de confiança nas suas habilidades motoras (andar, correr, pular, saltar)</p> <p>Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora, etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas</p> <p>Perceber a presença e respeitar o espaço do outro ao movimentar seu corpo</p> <p>Explorar o potencial expressivo do corpo e do movimento (nas brincadeiras, na dança, etc.)</p> <p>Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros</p> <p>Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras</p> <p>Conhecer diferentes culturas corporais por meio de jogos, brincadeiras e histórias</p> <p>Relacionar-se com pessoas de seu grupo social e com pessoas de diferentes culturas por meio de manifestações artísticas – literatura, produções audiovisuais etc.</p>	<p>O CORPO</p> <p>Em situações cotidianas e nas brincadeiras planejadas pelo professor em que seja preciso:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deslocar-se pelo espaço com cada vez maior independência; • Participar de diferentes brincadeiras em que seja convidado a subir, descer, engatinhar, arrastar-se, respeitando seus limites e de seus colegas; • Respeitar o espaço do outro e as regras das brincadeiras; • Utilizar o corpo para produzir imagens, relacionadas às múltiplas linguagens da arte; • Explorar espaços bi e tridimensionais; • Conhecer brincadeiras, jogos e culturas corporais da cultura infantil de sua comunidade e de outros povos (indígenas, africanos, migrantes de outras regiões de nosso país); • Reconhecer o corpo no espaço, deslocando-se de modo a não se chocar com objetos e/ou pessoas; • Respeitar seus limites corporais, buscando ultrapassá-los à medida que se sente seguro. 	1, 2, 3, 5
<p>Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho)</p> <p>Explorar as possibilidades dos objetos (colocar em pé, deitar, rolar etc.)</p> <p>Explorar as possibilidades associativas dos objetos (juntar, empilhar, encaixar etc.)</p> <p>Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.)</p>	<p>AS PROPRIEDADES DOS OBJETOS</p> <p>Em situações cotidianas em que seja preciso:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explorar diferentes contextos de exploração de objetos organizados pelos professores; • Brincar com diferentes objetos no espaço escolar; • Participar de jogos e brincadeiras em que faça sentido utilizar as diferentes habilidades físicas. 	5

<p>Observar/sentir e descrever fenômenos naturais (luz solar, vento, fogo, chuva etc.)</p>	<p>OS FENÔMENOS NATURAIS Em situações cotidianas e projetos de investigação em que seja possível:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observar o céu, a chuva, as mudanças climáticas e o efeito produzido pelo vento nos seres vivos e objetos; • Observar o efeito produzido pelo fogo; • Observar e produzir a luz e suas sombras; • Brincar com a água da chuva. 	2, 5
<p>Observar e interagir com o ambiente, desenvolvendo a curiosidade pelo mundo, levantando suposições a partir do que observa Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços escolares e fora deles</p>	<p>A NATUREZA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em situações cotidianas e projetos de investigação em que seja preciso: • Observar seres vivos e seus habitats; • Compartilhar suas observações, suposições e conclusões com outras crianças. 	2, 5
<p>Utilizar conceitos básicos de espaço no cotidiano Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar) Usar, com progressiva independência, palavras relacionadas a passagem o tempo e configurações espaciais</p>	<p>O ESPAÇO E O TEMPO Em situações cotidianas e em projetos de investigação em que seja preciso:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deslocar-se pelo espaço; • Participar de situações de brincadeira relacionadas a passagem do tempo e relações espaciais; • Comunicar-se adequadamente utilizando palavras relacionadas a passagem de tempo e configurações espaciais. 	5

<p>Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos Corresponder cada número falado a um item contado Apresentar, de forma lúdica, por meio de músicas, histórias e brincadeiras, números, quantidades, sequência numérica oral</p>	<p>A CONTAGEM NUMÉRICA ORAL Em situações cotidianas em que seja preciso:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recitar a sequência numérica para contar: passos, degraus etc.; • Recitar a sequência numérica para participar de brincadeiras da cultura da infância: brincadeiras de esconde-esconde, pega-pega, culinária, blocos de construção, corda e boliche; • Contar a quantidade de passos necessários num deslocamento; • Contar elementos de uma coleção de objetos. 	5
<p>Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.) Acompanhar datas importantes em um calendário</p>	<p>AS ESCRITAS NUMÉRICAS Em situações cotidianas em que seja preciso:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anotar uma data importante em um calendário; • Conviver com números e letras em suas respectivas funções sociais; • Registrar a quantidade de meninos e meninas; • Registrar diferentes quantidades respeitando as estratégias pessoais; • Presentes para organizar as locais e materiais necessários para uma brincadeira ou atividade; • Registrar a quantidade de uma coleção; • Brincar com jogos que envolvam escritas numéricas; 	5

<p>Resolver pequenos problemas cotidianos que envolvam repartir, juntar, tirar. Perceber que o todo pode ser dividido em partes menores Usar estratégias adequadas para controlar quantidades</p>	<p>AS SITUAÇÕES PROBLEMA Em situações cotidianas em que seja possível:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distribuir materiais para todos os presentes; • Registrar quantidades agregadas em uma coleção; • Resolver problemas que envolvam definir quem foi o ganhador em um jogo; • Dividir materiais. 	5
<p>Vivenciar alguns procedimentos de pesquisa (observação, levantamento de suposições, busca por soluções, socialização)</p>	<p>OS PROCEDIMENTOS DE QUEM PESQUISA Em situações cotidianas, contextos e projetos de investigação em que seja possível:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observar fenômenos naturais e seres vivos; • Compartilhar suas suposições; • Selecionar a partir da escuta da leitura de um texto enciclopédico informações úteis para solucionar uma dúvida; • Assistir pequenos vídeos informativos para retirar informações. 	4, 5

CRIANÇAS PEQUENAS – 4 e 5 anos

Campos de experiência

1. O eu, o outro e o nós
2. Corpo, gestos e movimentos
3. Traços, sons, cores e formas
4. Escuta, fala, pensamento e imaginação
5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (4 e 5 anos)	Objetos de conhecimento Encontros das crianças com:	Campos de experiência
<p>Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais</p>	<p>DESENHO, PINTURA, MODELAGEM E CONSTRUÇÃO Em situações cotidianas e projetos de investigação em que possa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenhar, pintar, colar, dobrar e esculpir utilizando diferentes materiais e suportes; • Compartilhar suas produções com a comunidade escolar e a família; • Receber o reconhecimento sobre seu empenho, sendo incentivado para que avance cada vez mais; • Praticar ações de cuidado com os materiais de uso individual ou coletivo. 	2, 3
<p>Apreciar e refletir sobre diferentes produções e movimentos artísticos</p>	<p>IMAGENS DA CULTURA Em contextos planejados em que possa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Appreciar as imagens que produz; • Appreciar produções de diferentes artistas e movimentos artísticos; • Appreciar e respeitar as imagens produzidas pelos colegas e por si mesmo. 	1, 3, 4

Perceber e comparar diferentes tipos de linhas, cores e formas	ELEMENTOS DA LINGUAGEM PLÁSTICA Em contextos e projetos de investigação em que possa: <ul style="list-style-type: none"> • Experimentar diferentes composições usando os diferentes elementos da linguagem plástica; • Sentir-se desafiado a aprimorar suas produções; • Utilizar os diferentes suportes e portadores para produzir arte. 	1, 2, 3, 4, 5
Conhecer e comparar diferentes modalidades artísticas – desenho, pintura, colagem, escultura etc.	DIFERENTES MODALIDADES DAS ARTES VISUAIS Em contextos e projetos de investigação em que possa: <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar as diferentes modalidades artísticas para produzir arte; • Escolher a modalidade artística que melhor se adequa ao que deseja produzir; • Sentir-se desafiado a buscar diferentes formas de produção, para atingir os efeitos que deseja produzir. 	1, 3
Conhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons	PARÂMETROS SONOROS E GÊNEROS MUSICAIS VARIADOS Em contextos e projetos de investigação em que possa: <ul style="list-style-type: none"> • Ouvir diferentes sons, produzidos por objetos sonoros estruturados e não estruturados; • Identificar as qualidades do som ao ouvir músicas; • Desenvolver a escuta ativa, não só de músicas, mas também das paisagens sonoras e seus elementos; • Ouvir diferentes ritmos; • Vivenciar e reconhecer as qualidades do som, utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons. 	3

Pesquisar e utilizar sons produzidos por materiais, objetos, o próprio corpo e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas	PESQUISA DE FONTES SONORAS, INSTRUMENTOS MUSICAIS, BRINCADEIRAS, PRODUÇÃO MUSICAL E APRECIÇÃO MUSICAL Em contextos cotidianos e projetos de investigação, em que possa: <ul style="list-style-type: none"> • Produzir diferentes sons utilizando objetos estruturados e não estruturados; • Participar de brincadeiras sonoras; • Participar de brincadeiras de faz de conta que envolvam canções e sons; • Participar de situações em que seja convidado a produzir sons com o próprio corpo; • Construir objetos sonoros. 	2, 3
Participar de atividades musicais – de apreciação, improvisação, composição, confecção de instrumentos, e objetos sonoros, expressando sensações, sentimentos e pensamentos Apreciar diferentes manifestações artísticas envolvendo músicas	PRODUÇÃO MUSICAL, INSTRUMENTOS MUSICAIS, PESQUISA DE SONS E APRECIÇÃO MUSICAL Em contextos cotidianos e projetos de investigação, em que possa: <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisar objetos que produzem sons; • Ouvir e assistir apresentações musicais; • Utilizar instrumentos convencionais e não convencionais que produzam sons; • Apreciar diferentes manifestações artísticas envolvendo músicas, considerando a ocupação do espaço e as características do movimento e das interações. 	1, 2, 3, 4 e 5

<p>Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música</p>	<p>JOGOS TEATRAIS E BRINCADEIRAS CANTADAS Em diferentes contextos em que possa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Brincar com o próprio corpo para produzir sons; • Participar de brincadeiras e jogos teatrais; • Escolher músicas para dançar, cantar e representar diferentes papéis; • Expressar seus sentimentos, sensações e emoções nas atividades relacionadas a dança, ao canto e ao teatro. 	1, 2, 3 e 4
<p>Criar movimentos, gestos, olhares, e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música (re)inventando jogos simbólicos e reproduzindo papéis sociais</p>	<p>JOGO SIMBÓLICO E BRINCADEIRAS TRADICIONAIS DA INFÂNCIA Em contextos cotidianos em que possa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criar gestos e movimentos para compor suas brincadeiras; • Participar de diferentes jogos simbólicos sugeridos por outros colegas e pelo professor; • Criar e participar de jogos simbólicos que envolvam o teatro, a dança e o canto; • Criar e participar de jogos simbólicos que acontecem cotidianamente; • Vivenciar diferentes papéis e funções no jogo simbólico; • Brincar com jogos musicais. 	1, 2, 3
<p>Participar de festas e outras manifestações culturais de seu grupo social, compartilhando suas produções</p>	<p>MANIFESTAÇÕES CULTURAIS RELEVANTES PARA A SUA COMUNIDADE Vivenciar experiências coletivas em que possa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participar de festejos, cortejos e outras manifestações que fazem parte das culturas de sua comunidade, explorando gestos, instrumentos, vestimentas e outros objetos que as compõem, considerando as características de cada unidade escolar e preservando o caráter laico destas celebrações. 	1, 2, 3

<p>Reconhecer o nome escrito como identificação pessoal e de pertencentes, utilizando-o dentro de sua função nas situações do cotidiano, lendo-o e escrevendo-o convencionalmente Reconhecer e grafar os nomes de alguns colegas</p>	<p>OS NOMES PRÓPRIOS Nas situações cotidianas, em que seja necessário:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar objetos (escovas, canecas, livros); • Identificar suas produções (desenhos, modelagens); • Organizar listas em que o uso do nome próprio seja necessário; • Marcar a presença numa lista; • Distribuir materiais identificados; • Organizar fichas de controle de empréstimos de livros na biblioteca escolar ou de classe; • Assinar um convite ou bilhete; • Participar de jogos e brincadeiras que envolvam a escrita e leitura de nomes; • Perceber que seu nome e dos colegas podem ser fontes de pesquisa para a escrita de novas palavras; • Familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de diversos portadores textuais. 	1, 4
<p>Comunicar-se, através da linguagem oral e escrita, com gradativo domínio, clareza e adequação Estruturar sequências de ideias Ampliar a capacidade de argumentação, narração de fatos e interlocução Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão Produzir oralmente suas próprias histórias Considerar e respeitar as variações linguísticas que fazem parte do Português falado Criar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos</p>	<p>A ORGANIZAÇÃO DA FALA CONSIDERANDO DIFERENTES CONTEXTOS COMUNICATIVOS Nas situações cotidianas em que seja preciso:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participar de rodas de conversa; • Compartilhar uma ideia ou suposição sobre histórias, situações problemas e observações; • Recontar uma história; • Recitar poemas, adivinhas e parlendas; • Participar da organização de saraus para compartilhar poemas preferidos; • Emitir opiniões sobre os textos ouvidos; • Inventar ou adaptar a partir das referências que se tem, brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, alterações e ritmos; • Participar da organização de rodas de leituras para compartilhar os textos favoritos de diferentes gêneros; • Expressar sentimentos, desejos e suas necessidades básicas como “Quero beber água” ou “Quero ir ao banheiro” ou para a resolução de conflitos. 	1, 2 e 4

<p>Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea</p> <p>Compreender a função social da escrita</p> <p>Produzir escritas para a organização do cotidiano com diferentes propósitos (identificação de materiais, de trabalhos realizados, para registrar fatos que precisam ser lembrados)</p> <p>Produzir textos orais e escritas (escrita espontânea), em situações de uso social</p> <p>Produzir e revisar textos, através do professor, respeitando a estrutura do gênero escolhido</p> <p>Avançar em seus conhecimentos, habilidades e hipóteses sobre a língua oral e escrita</p> <p>Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens e a estrutura da história, observando a sequência narrativa</p> <p>Recontar histórias para produção de reconto escrito, tendo os professores como escriba</p>	<p>A PRODUÇÃO ESCRITA</p> <p>Nas situações cotidianas em que seja preciso:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escrever à sua maneira para organizar brincadeiras, registrar pequenos textos poéticos, para recordar de alguma tarefa; • Identificar materiais e trabalhos; • Produzir textos oralmente para que o professor registre; • Refletir sobre as características da escrita alfabética; • Revisar, oralmente, textos produzidos coletivamente; • Refletir coletivamente sobre as diferentes formas de escrever uma palavra para definir a que será utilizada em uma produção coletiva de textos de diferentes gêneros. 	1, 4
<p>Apreciar a contação de histórias e a recitação de poemas, fruir a literatura</p> <p>Comunicar e expressar opiniões, ideias, preferências e sentimentos nas diversas situações de interação com a literatura e outras leituras</p>	<p>OS LIVROS E A LITERATURA</p> <p>Em situações cotidianas em que faça sentido:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ouvir histórias, poemas, cantigas; • Conversar sobre os textos lidos pelos professores e pelas crianças; • Brincar de ler textos que saiba de cor; • Brincar de ler histórias; • Encenar textos literários; • Contar histórias que mais gostam para os demais, mesmo sem o livro em mãos. 	1, 4

<p>Escolher e folhear materiais impressos, como livros, gibis, revistas etc., procurando orientar-se por temas e ilustrações</p> <p>Levantar hipóteses sobre os textos contidos em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura, ainda que não convencional</p> <p>Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos</p>	<p>OS DIFERENTES PORTADORES DE TEXTOS</p> <p>Em situações cotidianas em que faça sentido:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explorar impressos que circulam no espaço escolar; • Folhear revistas, jornais e livros; • Consultar <i>sites</i> para obter informações para projetos de pesquisa; • Consultar folhetos de propaganda; • Manusear diferentes livros, cuidando de sua preservação. 	1, 3, 4
<p>Ouvir textos lidos pelo professor para resolver problemas relacionados aos projetos que envolvam as ciências sociais e naturais</p> <p>Identificar trechos dos textos que apresentam informações necessárias para responder as investigações da classe</p> <p>Encontrar informações usando índice de livros, imagens e outros recursos audiovisuais oferecidos pelo professor</p> <p>Produzir registros de diversas formas para contribuir com as investigações e desenvolver comportamento de pesquisador ativo</p>	<p>OS COMPORTAMENTOS DE ESTUDANTE</p> <p>Em situações de projetos de investigação em que faça sentido:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buscar respostas para perguntas levantadas pela classe; • Levantar suposições sobre o mundo social e natural; • Buscar informações para resolver problemas cotidianos; • Observar imagens para guiar a busca de informação; • Registrar por diversos meios suas suposições, observações, conclusões, perguntas e respostas. 	1, 4 e 5
<p>Demonstrar empatia e respeito pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir</p> <p>Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação, cooperação e solidariedade com todas as crianças, sejam elas portadoras de deficiência ou não</p> <p>Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos</p> <p>Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos, conhecendo, respeitando e apropriando-se das regras de convívio social</p> <p>Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida</p> <p>Compreender e nomear emoções e sentimentos</p>	<p>O EU, O OUTRO E NÓS</p> <p>Em situações cotidianas em que faça sentido:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relações de parceria nas brincadeiras, atividades de organização do cotidiano e outras situações em que interaja com outros adultos e crianças; • Dividir objetos e espaços; • Brincar coletivamente, respeitar o espaço do outro e chamando o colega pelo nome; • Decidir coletivamente sobre ações e regras necessárias para a resolução de conflitos do grupo; • Tentar colocar-se no lugar do outro, seja pela brincadeira, literatura ou encenação. 	1, 2, 3, 4

<p>Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive</p> <p>Adotar hábitos de autocuidado relacionados à higiene, alimentação, conforto e aparência, atuando de forma progressiva e autônoma nos cuidados essenciais, de acordo com suas necessidades</p> <p>Agir de maneira independente e conquistar progressiva autonomia com confiança em suas capacidades físicas, reconhecendo suas conquistas e limitações</p> <p>Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e relato de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades</p> <p>Coordenar suas habilidades no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas</p> <p>Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música</p> <p>Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música</p> <p>Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras</p> <p>Conhecer diferentes culturas corporais por meio de jogos, brincadeiras e histórias</p> <p>Explorar o potencial expressivo do corpo e do movimento (nas brincadeiras, na dança, etc.)</p> <p>Respeitar seus próprios limites e os limites de seus pares</p>	<p>O PRÓPRIO CORPO</p> <p>Nas situações cotidianas em que faça sentido:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuidar da higiene pessoal com progressiva independência; • Alimentar-se com progressiva independência, aproximando-se da noção de saciedade e evitando o desperdício de alimentos; • Conhecer-se e construir uma imagem positiva de si; • Ouvir histórias e dramatizações (fictícias ou de personagens históricos) que apresentem etnias diversas, em especial relacionadas às culturas indígenas e africanas; • Interagir com imagens, histórias, dramatizações, jogos teatrais, brinquedos, etc. que abordem a diversidade de corpos e conversar sobre estes aspectos valorizando suas características; • Brincar com bonecos e bonecas de diferentes características físicas; • Ter reconhecidos pelo professor os progressos que realiza em relação a sua independência nas tarefas cotidianas; • Respeitar os limites de seu próprio corpo, bem como os limites de seus pares nas brincadeiras, jogos e outras situações do cotidiano; • Divertir-se em brincadeiras corporais e danças • Explorar os movimentos que o corpo é capaz de produzir, sempre respeitando os seus limites; • interessar-se por culturas corporais diferentes da sua. 	1, 2, 3, 4
--	---	------------

<p>Utilizar a contagem em situações nas quais reconheça a sua necessidade (brincadeiras, jogos, situações do cotidiano)</p> <p>Contar e comparar quantidades</p> <p>Identificar diferentes funções do número nos diferentes contextos</p> <p>Registrar números e quantidades em situações de uso, ainda que de forma não convencional</p> <p>Comparar escritas numéricas, identificando algumas regularidades.</p> <p>Construir noções de número e sistemas de numeração</p> <p>Comunicar ideias matemáticas oralmente ou por meio de registros, convencionais ou não</p> <p>Resolver problemas a partir de situações do cotidiano, utilizando saberes lógico-matemáticos</p>	<p>O SISTEMA DE NUMERAÇÃO DECIMAL</p> <p>Em situações cotidianas em que faça sentido:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aproximar-se do sistema de numeração decimal por meio de jogos, brincadeiras, músicas e outras situações do cotidiano; • Ler e escrever números ainda que de forma não convencional; • Ordenar números para organizar sequências em jogos e brincadeiras; • Aproximar-se do sistema monetário em situações de jogos simbólicos; • Ler o calendário e anotar datas que não podem ser esquecidas; • Contar e comparar quantidades de objetos de uma coleção; • Utilizar diversos jogos que envolvam a leitura, escrita, comparação e ordenação de números (bingos, batalha dos dados, batalha de cartas, etc.); • Compartilhar suas hipóteses sobre a escrita de números de diferentes grandezas; • Resolver problemas do cotidiano (adequar a quantidade de peças de um jogo ao número de participantes, contar a quantidade de materiais necessários para o grupo, colocar a quantidade adequada de pratos ou talheres para um lanche coletivo, etc.) usando seus conhecimentos lógico-matemáticos. 	2, 4, 5
---	--	---------

<p>Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades e registrando dados relativos a tamanhos, pesos, volumes e temperaturas</p> <p>Estabelecer relações simples de grandezas e medidas em situações cotidianas</p> <p>Utilizar, nos procedimentos de medida, unidades convencionais ou não convencionais</p> <p>Explorar instrumentos convencionais e não convencionais de medida.</p> <p>Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes</p>	<p>AS GRANDEZAS E AS MEDIDAS:</p> <p>Em situações cotidianas e projetos de investigação em que faça sentido:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registrar diferentes medidas; • Explorar brinquedos de diferentes tamanhos – blocos, lego, etc. e compará-los; • Comparar medidas ; • Aproximar-se do sistema monetário em situações de jogo simbólico; • Usar instrumentos convencionais de medida (metro, trena, régua, termômetros, balanças) nas situações de investigação e pesquisa para a construção de conhecimento; • Usar instrumentos não convencionais de medida (palmos, passos, palitos, etc.); • Utilizar diferentes registros para as medidas obtidas, incluindo gráficos simples. 	3, 4, 5
<p>Observar e reconhecer, na vida cotidiana e no mundo, as diversas formas e suas características, necessárias e adequadas aos seus usos e finalidades, explorando-as, comparando-as e classificando-as</p> <p>Utilizar objetos de diferentes formatos, de acordo com a necessidade das propostas, problema a ser resolvido, brincadeira ou criação artística</p>	<p>AS FORMAS GEOMÉTRICAS</p> <p>Em situações cotidianas e projetos de investigação em que faça sentido:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explorar e identificar propriedades geométricas de objetos, figuras e elementos da natureza, como forma, bidimensional, tridimensional, faces planas, lados e retas; • Observar objetos da cultura ou do ambiente, reconhecendo e nomeando as figuras geométricas presentes; • Nomear objetos e figuras nos diversos ambientes e contextos; • Comparar formas geométricas, identificando semelhanças e diferenças; • Criar e nomear formas geométricas em jogos de montagem, como tangram, lego, mandalas, etc.; • Perceber a transposição do tridimensional para planificação dos corpos; • Confeccionar objetos tridimensionais a partir de diferentes suportes (papelão, massinha, argila, etc.). 	5

<p>Situar-se e deslocar-se no espaço, a partir de pontos de referência</p> <p>Explicitar e representar a posição de pessoas e objetos, tendo um ponto de referência</p> <p>Descrever e representar pequenos percursos e trajetos, observando pontos de referência</p> <p>Marcar o tempo por meio de calendários</p> <p>Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade, observando (de acordo com suas possibilidades) a ordem, o local e quem participou dos acontecimentos</p>	<p>O ESPAÇO E O TEMPO</p> <p>Em situações cotidianas e projetos de investigação em que faça sentido:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conversar sobre acontecimentos que compõem sua história pessoal; • Registrar eventos importantes (aniversários, festas, mostras, saídas pedagógicas, etc.) utilizando diferentes instrumentos (relógio, calendário, rotina, agenda, etc.); • Preencher um naturário as percepções das mudanças climáticas e das estações do ano; • Observar e reconhecer diferentes trajetos realizados em seu cotidiano, bem como alguns pontos de referência; • Localizar-se nos diferentes espaços da escola; • Representar trajetos ou circuitos motores produzindo registros bidimensionais ou tridimensionais; • Compreender a marcação do tempo, utilizando adequadamente os termos ontem, hoje, amanhã, daqui a “X” dias, horas, entre outros; • Conversar sobre acontecimentos importantes para sua comunidade, como por exemplo: inauguração e aniversário da escola, e sobre fatos relevantes para o projeto de investigação; • Observar a ordem dos acontecimentos (o que ocorreu antes ou depois) ao conversar sobre sua história de vida, sobre fatos importantes para a sua comunidade ou ao relatar acontecimentos relacionados a seu cotidiano (o que aconteceu durante a semana, o final de semana, numa brincadeira, etc.). 	2, 3, 4, 5
--	--	------------

<p>Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos e tabelas básicos, utilizando unidades de medidas convencionais ou não convencionais</p> <p>Vivenciar, em situações do cotidiano e de brincadeira, a coleta de dados e sua organização por meio de tabelas e gráficos simples</p>	<p>O TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO</p> <p>Em situações cotidianas e projetos de investigação em que faça sentido:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construir gráficos simples (individual ou coletivamente) para compartilhar informações sobre coleções ou um projeto; • Construir tabelas para organizar informações coletadas em projetos; • Elaborar pequenas entrevistas ou consultas para obter dados de interesse da classe e posteriormente organizar a comunicação dos dados obtidos usando tabelas e gráficos simples; • Analisar gráficos simples para obter informações; • Medir diferentes espaços da escola; • Explorar, conhecer e investigar gráficos e tabelas em situações do cotidiano (pesquisas, brincadeiras, organização de eventos, etc.); • Resolver pequenos problemas relacionados ao seu cotidiano utilizando gráficos e tabelas simples. 	3, 4, 5
--	--	---------

<p>Observar, localizar-se e interagir com o meio ambiente em que se vive, valorizando a manutenção dos espaços, conscientizando-se de seu papel para a conservação ou destruição deles</p> <p>Estabelecer relações entre os seres humanos e a natureza, valorizando a preservação das espécies e a qualidade de vida no planeta</p> <p>Ter atitudes e comportamentos cooperativos, solidários, e que valorizem a vida</p> <p>Demonstrar curiosidade sobre aspectos referentes a fenômenos naturais e sociais de grande repercussão</p>	<p>A NATUREZA</p> <p>Em situações cotidianas e projetos de investigação em que faça sentido:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Investigar as características elementos da natureza coletados (folhas secas, gravetos, flores); • Coletar elementos da natureza (folhas secas, gravetos, flores) para investigar suas características; • Observar seres vivos (animais e plantas); • Analisar características de diferentes seres vivos; • Observar e levantar hipóteses diferentes fenômenos da natureza; • Elaborar hipóteses sobre o que observa na natureza; • Confrontar suas suposições com as dos colegas e com o conhecimento historicamente construído; • Preencher um naturário, as percepções das mudanças climáticas/estações do ano/desenvolvimento das fases de vida das crianças; • Plantar, cultivar, cuidar e acompanhar o desenvolvimento de espécies de plantas; • Promover ações de cuidados com o destino correto dos resíduos; • Observar o resultado da ação do homem na natureza e conversar sobre desafios e soluções; • Discutir e ter ações cotidianas de sustentabilidade; • Sentir-se parte e em comunhão com o ambiente e todos os seres, de forma integrada e interdependente; • Conhecer e explorar as diferentes fontes de informações sobre a natureza e seus fenômenos, sua conservação a partir de suas curiosidades. 	1, 4, 5
--	--	---------

<p>Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida, valorizando as marcas culturais do seu grupo de origem e de outros grupos</p>	<p>DIFERENTES POVOS, SUAS CULTURAS E HISTÓRIAS</p> <p>Em situações cotidianas e projetos de investigação em que faça sentido:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Investigar sua própria história; • Investigar outros povos e suas formas de ser e viver; • Conhecer outras manifestações culturais diferentes das suas, investigando a culinária, a história e as características de outros povos; • Conhecer manifestações culturais diferentes das suas, investigando a culinária, os costumes, memória, histórias e as características de outros povos, relacionando-os com elementos da cultura de sua comunidade; • Considerar a perspectiva e os sentimentos do outro; • Colaborar com os demais para tomar decisões coletivas, valorizando e respeitando as diferenças que constituem os sujeitos ao brincar, interagir, relacionar-se com o outro; • Oferecer às crianças representações gráficas, literárias, científicas, artísticas que contemplem a diversidade de povos, suas culturas e histórias; • Aproximar-se de contribuições histórico-culturais de diferentes povos; • Participar, de acordo com suas possibilidades, de conversas acerca de ações antirracistas e desenvolver atitudes éticas na convivência com os seus colegas e educadores. 	1, 4, 5
--	---	---------

<p>Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação, utilizando, com ou sem ajuda dos professores, diferentes instrumentos para coleta</p> <p>Realizar procedimentos de pesquisa, como formulação de hipóteses, busca, localização e seleção de informações, socialização</p>	<p>OS PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA</p> <p>Em situações cotidianas e projetos de investigação em que faça sentido:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buscar informações em diferentes portadores e reconhecer seus usos sociais; • Registrar, à sua maneira, informações obtidas a partir da leitura de diferentes textos informativos; • Realizar procedimentos de pesquisa, como formulação de questões, levantamento de hipóteses, busca, localização e seleção de informações, socialização; • Localizar informações em livros ou sites guiando-se por palavras nos títulos ou índices e imagens que ilustram o texto”; • Desenvolver um comportamento investigativo. 	4; 5
--	---	------



Orientações e proposições metodológicas

ORIENTAÇÕES E PROPOSIÇÕES METODOLÓGICAS

As propostas para todos os anos da Educação Infantil pressupõem cuidados metodológicos transversais a todo o trabalho, para orientar o planejamento pedagógico. São eles:

- Garantir situações cotidianas que funcionem como contextos de aprendizagem da ética, da solidariedade, da colaboração, das relações.
- Garantir às crianças experiências de autoria, expressão individual, socialização de descobertas, múltiplas interações, êxito e reconhecimento.

- Instigar a curiosidade das crianças, o interesse pelo que é novo, o gosto por aprender e a postura investigativa em relação ao mundo que as cerca.
- Encorajar as crianças para que façam suas próprias escolhas, explorem o que está à sua volta, criem soluções pessoais para os desafios e, quando já forem capazes de demonstrar, que compartilhem como descobriram suas respostas.
- Criar situações com propósito e sentido, que sejam atraentes, convidativas e mobilizem desejo e disponibilidade para aprender.
- Adotar como critério principal de escolha das propostas que elas sejam ajustadas às possibilidades e necessidades das crianças, de modo que elas possam sempre se sentir desafiadas.
- Privilegiar propostas metodológicas que considerem o respeito ao conhecimento prévio das crianças, às suas histórias de vida, suas necessidades e garantam, nas situações de aprendizagem.
- Valorizar as experiências e a produção das crianças, estimulando-as para que, sempre que possível, mostrem o que aprenderam, apoiando-as para que façam isso da melhor forma que conseguirem.
- Ler para criança diferentes gêneros literários e não literários de boa qualidade, adotando sempre como critério de escolha a possibilidade de despertarem interesse e utilizar a versão física do livro e de outros portadores.
- Evidenciar que o erro, quando acontece, faz parte do processo de aprendizagem, evitando sentimentos de incapacidade e fracasso e apoiando as crianças para que não se sintam dessa maneira.
- Adotar como critério de escolha de propostas que sejam ajustadas às possibilidades e necessidades das crianças, de modo que elas possam sempre se sentir desafiadas e também acolhidas dentro de sua rotina escolar.
- Garantir às crianças recursos humanos e/ou materiais diferenciados quando houver necessidade, para que possam acompanhar e participar de todas as propostas com qualidade.
- Desenvolver competências socioemocionais como autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional, abertura ao novo e outras atitudes que podem contribuir

para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. As crianças têm que lidar diariamente com muitas emoções – sentem raiva, alegria, tristeza e passam por situações que geram frustrações. Cada uma reage a esses sentimentos de maneira distinta, e conversar a esse respeito é uma forma de trabalhar as situações de conflito de forma construtiva. Desse modo, tendem a agir de forma mais tranquila, adotando atitudes da qual possam se orgulhar posteriormente.

A seguir estão relacionados os cuidados metodológicos aos objetos de conhecimento indicados nos quadros curriculares acima, aqui agrupados por semelhança.

Cuidados metodológicos essenciais no planejamento dos encontros das crianças com os objetos de conhecimento:

Objetos de conhecimento

Música – Instrumentos musicais; canto e produção musical; pesquisa de fontes sonoras, exploração de instrumentos musicais, gêneros musicais e ritmo; produção musical, brincadeiras e cantigas da infância.

Formas de expressão artística – Desenho, pintura, modelagem e construção; diferentes possibilidades expressivas dos materiais; imagens da cultura; jogo simbólico e brincadeiras tradicionais da infância; jogos teatrais e brincadeiras cantadas; manifestações culturais; sons com o corpo e com elementos da natureza.

Ao planejar intencionalmente os encontros das crianças com esses objetos de conhecimento, e ao desenvolver as propostas, é preciso:

- Oferecer uma diversidade de riscantes e suportes.
- Observar as preferências das crianças, quanto a riscantes e suportes e promover situações de continuidade, em que elas se encontrem com o que já exploraram, construindo novos saberes e novas experiências.
- Apresentar diferentes produtores e materiais de arte, para que as crianças tenham a oportunidade de conhecer e ampliar seu repertório.

- Organizar situações de apreciação das obras de artistas consagrados, valorizando artistas locais estabelecendo parcerias com eles.
- Organizar situações de apreciação das próprias produções e também das dos colegas.
- Garantir a frequência e a diversidade das situações propostas para que as crianças tenham oportunidade de ampliar as possibilidades de exploração.
- Valorizar as produções infantis, evidenciando seus avanços e seu processo de construção de saberes.
- Expor as produções preocupando-se com a estética da exposição, para valorizar o processo de realização e comunicar o que foi vivido.
- Registrar, sempre que possível, fotografando e/ou filmando o desenvolvimento das propostas.
- Produzir registro pedagógico documental ou material sempre que o professor decidir que esta será uma boa forma de comunicar este trabalho.
- Promover situações em que as crianças possam escolher, com independência, os materiais e as formas de participar em brincadeiras sonoras.
- Oferecer um repertório variado de canções, valorizando as que compõem a cultura da infância.
- Disponibilizar um repertório musical de diferentes culturas.
- Garantir que as crianças possam se expressar com todo corpo, brincando e dançando.
- Observar, formular perguntas ou sugerir ações nas situações de produção considerando os objetivos da proposta, os conhecimentos prévios das crianças e os resultados obtidos anteriormente – às vezes será o caso de apenas observar, às vezes de formular perguntas ou sugerir ações.
- Oportunizar a escolha de brincadeiras.
- Planejar e construir contextos que inspirem as crianças a construir, desenhar, dramatizar, cantar.
- Criar situações de contemplação dos mais variados tipos de

sons, inclusive do silêncio

- Observar e registrar as emoções expressas pelas crianças nas situações de produção registrando, sempre que possível (fotografando e/ou filmando), o desenvolvimento das propostas.
- Criar exposições frequentes das produções das crianças como forma de valorização, ampliação de repertório, apreciação e comunicação com a comunidade escolar, incluindo os autores nas decisões sobre o que, como e onde expor.
- Considerar a participação das crianças por meio de escolhas e sugestões.
- Garantir o acesso aos materiais produzidos pela turma que possam servir como fonte de consulta como listas, cartazes, rotina, calendário, etc.

Objetos de conhecimento

A organização da fala considerando diferentes contextos comunicativos; os livros e a literatura; os nomes próprios; a produção escrita; os diferentes portadores de textos.

As listas a seguir tratam do planejamento intencional dos encontros das crianças com esses objetos de conhecimento e das ações necessárias ao desenvolvimento das propostas.

Organização da fala considerando diferentes contextos comunicativos:

- Estabelecer conversas frequentes com as crianças, mesmo com as que ainda não falam.
- Chamar as crianças e adultos pelo nome.
- Evitar apelidos que as crianças não gostem ou que as exponham.
- Respeitar as falas infantis.
- Propor situações em que as crianças precisem se expressar por meio da fala considerando os diferentes contextos de comunicação (fazer pedidos, elaborar perguntas, contar fatos cotidianos, apresentar descobertas, dar recados, cantar, recitar, etc.)

- Organizar situações de conversas em pequenos grupos, de modo que as crianças possam socializar suas opiniões sobre o texto, dentro do contexto do brincar.
- Conversar com as crianças nos momentos destinados aos cuidados de higiene e alimentação, comunicando as ações e as intenções.

Livros e a literatura:

- Ler, diariamente, bons textos, de diferentes gêneros.
- Ler livros ilustrados para que as crianças observem as imagens, enquanto ouvem a leitura.
- Organizar conversas em torno da literatura para que as crianças possam compartilhar suas emoções, sentimentos, suposições sobre as possíveis intenções dos autores.
- Organizar um acervo de livros, gibis e outros portadores que circulem na comunidade para que as crianças possam explorá-los.
- Garantir a apresentação de textos de diferentes gêneros (cantigas, poemas, quadrinhas, histórias com repetição, contos acumulativos e tradicionais).
- Garantir a presença de textos que ampliem o repertório de textos que compõe a cultura da infância (cantigas, poemas, quadrinhas, histórias com repetição, contos acumulativos e tradicionais).
- Demonstrar comportamento leitor e de preservação do acervo.
- Organizar um espaço acolhedor para a escuta de histórias e para manter o acervo de livros da sala.
- Respeitar a postura corporal das crianças nos momentos de escuta de textos lidos pelo professor, desde que não incomode o outro e a leitura.
- Evidenciar, como professor, os comportamentos e atitudes de leitor e escritor.
- Respeitar as escolhas das crianças.

Produção escrita:

- Criar situações significativas e diversificadas em que as crianças possam se desenvolver como praticantes da língua escrita, mesmo antes de saber ler e escrever.

- Considerar as crianças como leitores e escritores em potencial.
- Cuidar para que as situações de leitura, escrita, fala e escuta sempre se aproximem das práticas de uso social e garantam diversidade e continuidade.
- Oferecer diferentes suportes para a escrita (lousa, folhas avulsas, bloquinhos, etc.).
- Criar situações, sempre que possível, para que as crianças possam escrever, mesmo quando não sabem a forma convencional.

Nomes próprios

- Propor situações de uso do nome para organizar o cotidiano (registrar o nome numa lista, registrar o nome quando empresta um livro, identificar materiais e locais de guardá-los, etc.).

Objetos de conhecimento

As grandezas e as medidas; o sistema de numeração decimal; as formas geométricas; o espaço e o tempo; o tratamento da informação; as situações problema; as escritas numéricas; a contagem numérica oral.

Ao planejar intencionalmente os encontros das crianças com esses objetos de conhecimento, e ao desenvolver as propostas, é preciso:

- Garantir as condições necessárias para que as crianças possam explorar os espaços com segurança.
- Oportunizar brincadeiras e práticas cotidianas que favoreçam a noção espacial e temporal.
- Usar os marcadores temporais (relógio, calendário) para organizar o cotidiano.
- Disponibilizar materiais diversos em que as crianças possam criar, investigar e explorar.
- Propiciar experiências nas quais as crianças possam comparar diferentes materiais considerando a forma, tamanho, cor, peso e volume.
- Utilizar a linguagem matemática no cotidiano.
- Organizar contextos em que as crianças possam usar diferentes instrumentos de medida, convencionais e não convencionais,

nas situações cotidianas e nos projetos de investigação.

- Organizar contextos em que seja necessário, comparar, ordenar, produzir e interpretar escritas numéricas.
- Promover brincadeiras em que as crianças experimentem diferentes níveis de ritmo e velocidade.
- Propiciar situações em que relacionem o tempo às atividades cotidianas (hora de parque, almoço, higiene).
- Organizar situações cotidianas que possibilitem a contagem oral (contar degraus, passos, objetos não estruturados e estruturados).
- Organizar pequenas coleções de objetos encontrados na natureza.
- Colecionar objetos escolhidos pela turma, contando, registrando as quantidades, pensando em pequenos problemas relacionados à coleção.
- Usar situações cotidianas em que seja necessário distribuir objetos, controlar quantidades e registrar escritas numéricas.
- Registrar escritas numéricas que ajudem a organizar o cotidiano.
- Considerar os conhecimentos prévios ao propor os contextos de investigação.
- Organizar situações em que possam expor gráficos simples e tabela para comunicar processos investigativos.
- Criar contextos investigativos em que as crianças possam observar, formas, cores e texturas no espaço da escola e também em obras de arte.
- Organizar contextos de construção com objetos estruturados e não estruturados de diferentes dimensões.

Objeto de conhecimento

Natureza.

Ao planejar intencionalmente os encontros das crianças com esse objeto de conhecimento, e ao desenvolver as propostas, é preciso:

- Garantir que, sempre que possível, as crianças tenham contato diário com a natureza.
- Cuidar para que o ambiente seja seguro.
- Organizar contextos nos espaços externos, junto a natureza, que possibilitem a observação e investigação de plantas, animais e elementos naturais (água, terra, areia, pedras).
- Organizar, sempre que possível, contextos que aconteçam fora do espaço da sala de aula.
- Orientar as crianças para o zelo e cuidado com os espaços externos, plantas e animais.
- Proporcionar oportunidades significativas para o aprendizado pela experiência.
- Organizar o espaço garantindo que as crianças coloquem em uso diferentes habilidades (pular, correr, saltar, atravessar, escalar, escorregar, etc.).
- Observar as cenas que ocorrem nos encontros com a natureza para registrar, refletir e propor novas situações.
- Reconhecer que este contato gera marcas no corpo e no vestuário das crianças, que revelam aprendizagens significativas.
- Garantir o direito ao brincar e à brincadeira.
- Possibilitar a ampliação do repertório de brincadeiras junto a natureza.
- Criar memórias afetivas relacionadas aos momentos de brincadeira e investigação junto à natureza.
- Encantar as crianças.

Objeto de conhecimento

O outro, o corpo

Ao planejar intencionalmente os encontros das crianças com esse objeto de conhecimento, e ao desenvolver as propostas, é preciso:

- Cuidar de não invadir o corpo das crianças nas situações de cuidado e higiene, sempre informando o que precisará ser feito.
- Conversar com as crianças enquanto participa de sua alimentação e de sua higiene.
- Evitar qualquer comparação entre os corpos das crianças, acolhendo todas as singularidades.
- Estabelecer limites claros nas relações entre as crianças, compreendendo as manifestações físicas, mas contribuindo para que usem a linguagem oral e não o corpo para enfrentar os desafios colocados pelo encontro com o outro.
- Acolher o choro das crianças, como uma forma de expressão de sentimentos, emoções e desejos.
- Planejar situações em que as crianças precisem trabalhar em diferentes agrupamentos (em dupla, coletivamente).
- Contribuir para que a criança aprofunde os laços de afeto com os adultos e crianças com quem convive.
- Conversar cotidianamente com as crianças, para acolhê-las, conhecê-las e contribuir para que também se conheçam.
- Considerar que há várias formas de ser criança no mundo, evitando rotulá-las, investindo no ensino de atitudes adequadas para o espaço coletivo.
- Celebrar datas importantes para as crianças – aniversário, chegada de um novo membro na família.
- Desafiar as crianças a ampliarem seus limites, lembrando de garantir a segurança.
- Contribuir para que as crianças construam uma imagem positiva sobre seu corpo.
- Garantir espaços em que as crianças possam compartilhar seus sentimentos, emoções, preferências e ideias.

Objetos de conhecimento

Procedimentos de quem pesquisa; os comportamentos de quem e pesquisa.

Ao planejar intencionalmente os encontros das crianças com esse objeto de conhecimento, e ao desenvolver as propostas, é preciso:

- Planejar situações em que possam ouvir a leitura dos gêneros da esfera de pesquisa e estudo (verbetes, curiosidades científicas, etc.).
- Considerar as práticas de uso social relacionadas às situações de pesquisa.
- Propor situações em que as crianças tenham que anotar usando a escrita, ainda que não convencional, ou desenhos que ajudem a recuperar informações obtidas através da escuta de textos lidos pelo professor, ou em vídeos exibidos.
- Organizar projetos de investigação de temas instigantes que permitam a observação direta, por exemplo: pássaros do entorno da escola, árvores do quintal, pequenos animais do jardim.
- Encantar as crianças com o conhecimento propondo situações de observação direta.
- Incentivar a elaboração de perguntas sobre os temas de estudo.
- Considerar o conhecimento prévio.
- Conduzir os projetos de investigação a partir das curiosidades da turma.
- Definir, com as crianças, contextos que permitam compartilhar o que aprenderam.
- Organizar saídas nas proximidades da escola, sempre que possível, para coletar informações.
- Usar todos os recursos disponíveis na escola para registrar os percursos investigativos (fotos, vídeos).
- Garantir, sempre que possível, que as crianças possam pesquisar em diferentes mídias e suportes (livros, computador, revistas, jornais).
- Propiciar que as crianças consultem pessoas que possam contribuir com os temas de pesquisa realizando pequenas entrevistas.

Todas essas orientações devem ser analisadas, discutidas, aprimoradas e ampliadas pela equipe de educadores, para que se possa oferecer às crianças as melhores oportunidades de desfrutarem plenamente da infância na escola, de desenvolverem suas diferentes capacidades, de crescerem pensando criativamente, se expressando com liberdade, convivendo de forma fraterna e solidária.

Como nos lembra Hoyuelos (2019):

Trabalhar no cotidiano da escola infantil supõe, como afirma Morin, entrar em um oceano de incertezas com alguns arquipélagos de certeza. É uma ocasião para indagarmos a nós mesmos. Não podemos educar sem nos indagarmos, pois com isso iniciamos um processo de compreensão, ou seja, um processo em que formulamos algumas perguntas prévias que são uma série de estratégias para compreender o fenômeno que buscamos explicar.

A seguir está descrito um projeto que se orienta por cuidados metodológicos como estes, aqui apresentados e, na nota de rodapé da próxima página, há um *link* de acesso ao registro de outra proposta.

EXEMPLO DE UMA PROPOSTA METODOLÓGICA

Projeto – Artes Visuais¹⁰ Marcas do corpo e gesto

Tema: **Marcas do corpo**

Faixa etária: 2 a 4 anos

Duração: aproximadamente um semestre

Produto final: Galeria de trabalhos que explicitam as relações entre o corpo e as marcas produzidas pelas crianças.

Objetivo didático

Criar condições para que as crianças estabeleçam relações entre a exploração sensorial, os gestos, os movimentos e as marcas produzidas intencionalmente.

Objeto de conhecimento principal

Investigação das possibilidades do próprio corpo, seu movimento e as marcas que produz.

É importante que se realize durante o percurso do projeto registros fotográficos que ajudem a acompanhar e retomar o processo pelo qual passaram. Este registro servirá para a atividade que encerra o projeto e para a exposição final.

Seqüência de atividades e procedimentos metodológicos

Atividade 1

MARCAS DO CORPO

- Propor situações em que as crianças explorem o próprio corpo através de massagens e toques sutis em algumas partes como pés, mãos, cotovelos e joelhos.
- Em seguida, convidá-las para escolherem uma parte do corpo para marcarem ou gravarem sobre diferentes suportes como:

¹⁰ Projeto elaborado e desenvolvido pela Professora Carolina Cossi. Um outro exemplo de projeto pode ser encontrado em <https://rosaurasoligositeoficial.files.wordpress.com/2022/10/rosangela-veliago-e-rosaura-soligo-projeto-para-brincar-de-....pdf>

1. Papéis de diferentes tipos (ondulado, liso, transparente, escuro).
→ Escolher uma única cor, para marcar as partes do corpo da criança, pois o foco precisa ser a produção da marca, não o uso da cor.
 2. Placas de argila (argilogravura) e massa.
→ Nesse momento será preciso orientar as crianças em relação à força necessária para produzir uma marca. E também estimular para que, além de deixarem a marca da parte do corpo, elas desenharem com as pontas dos dedos sobre outras placas.
- Ao terminar a atividade, organizar o espaço junto com as crianças.
 - Organizar, com as crianças, os trabalhos produzidos para que sejam apreciados.
- Iniciar a conversa perguntando:
- O que você descobriu fazendo esse trabalho?
 - O que você sentiu?
- Deixar a exposição por alguns dias em algum espaço da escola para que seja vista por outras turmas.
- Os trabalhos que não forem expostos, nem guardados para a exposição final, poderão ser levados para casa. Essa é uma forma de estimular as crianças a contarem para suas famílias sobre o trabalho que está sendo desenvolvido na escola.
- Conversar com as crianças sobre a exposição a ser feita no final do projeto.

Materiais:

Papéis cortados em forma quadrada (coletivo)

Tintas (de uma única cor)

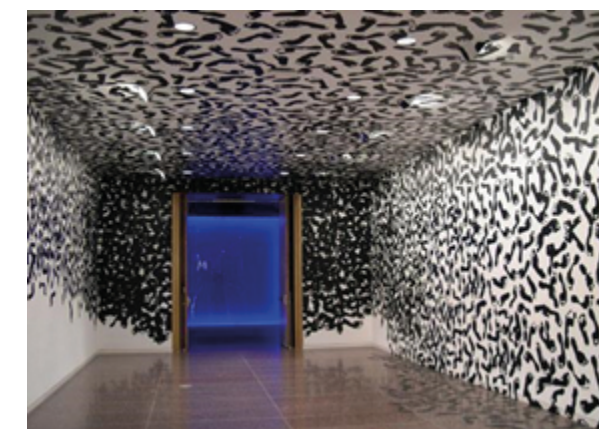
Argila cortada em placas quadradas e massas de farinha;

Atividade 2

CORPO QUE PRODUZ MARCAS – PEGADAS, CAMINHOS

- Apresentar para as crianças imagens de obras de Regina Silveira (Trilhas-pegadas humanas).
- Perguntar se imaginam como foram feitas.

Imagens para apreciar:



Regina Silveira. Disponível em: www.reginasilveira.com.

- Deixar algumas imagens do trabalho da artista Regina Silveira disponíveis na sala de aula (imagem plastificada).
- Preparar um espaço amplo com papel kraft preso ao chão e deixar uma bacia com tinta de uma única cor (de preferência preto) para que, em duplas as crianças passem pelo espaço produzindo marcas pelo chão.
- Usar o mesmo papel para todas as crianças.
- Ao saírem, as crianças deverão lavar os pés em bacias e podem brincar de pegadas na areia (usar um rodo para alisar a areia, antes de fazer as pegadas).
- Organizar o espaço com as crianças.
- Escolher com as crianças quais desses trabalhos serão guardados para a exposição final.
→ O que não for exposto poderá ser dividido pelas crianças para leva-

rem para casa.

Materiais:

Papel kraft ou algodão cru

Fita crepe (larga)

Tinta preta

5 bacias (2 para tinta, 3 para água) ou placa de EVA (com textura) molhada de tinta.

Atividade 3

GARRAS

- Prender grandes papéis em diferentes posições no espaço.
- Convidar as crianças a criarem garras em seus dedos, usando fita crepe e giz de cera ou canetinha.
- Convidá-las a experimentar suas garras no papel, observando as marcas que se pode fazer.
- Apreciar com elas as marcas produzidas por este tipo de movimento.
- Organizar o espaço com as crianças.
- Escolher com as crianças quais desses trabalhos serão guardados para a exposição final.
 - O que não for exposto poderá ser dividido para levarem para casa.
- Para realizar essa proposta sugerimos que sejam organizados diferentes cantos de atividades para que as crianças possam circular, pois para prender o material nos dedos há um tempo razoável de espera e a quantidade de material disponível pode não ser suficiente para cada criança. Assim se divide o grupo que vai trabalhar com as garras.

Materiais:

Papel kraft ou papel branco (cartolina)

Fita crepe (estreita)

Aproximadamente 10 pedaços de giz de cera ou canetinha para cada criança.

Atividade 4

DANÇA DO PINCEL

- Escolher diferentes ritmos de músicas para tocar.
- Forrar uma parede com papel kraft.
- Preparar bandejas com tinta guache.
- Convidar as crianças para dançar, como se estivessem fazendo uma pintura imaginária.
- Propor uma brincadeira de estátua com o pincel na mão. Neste momento é importante que os professores se dividam em diferentes tarefas: incentivar e dançar junto com as crianças, fazendo observações sobre as diversas possibilidades de movimento, controlar o som pausando e dando continuidade à música, tirar fotos das poses realizadas.
- Convidar as crianças para iniciar uma pintura no Kraft, chamando a atenção para os movimentos que acabaram de experimentar com o pincel e as marcas que eles produzem (como amplitude, força, fluência e diferentes direções).
- Durante a pintura, deixar as diferentes músicas tocando.
- Depois da pintura, organizar o espaço com as crianças e se sentar para observar o que produziram.
- Conversar com as crianças sobre as descobertas que fizeram, sobre a movimentação e as marcas deixadas no papel por meio dos movimentos corporais.
- Escolher com as crianças uma parte do trabalho e guardar para a exposição final.
 - O que não for exposto poderá ser repartido e levado para casa.

Materiais:

Aparelho de som (uma extensão para o som, se necessário)

Músicas selecionadas previamente

Um grande pedaço de papel kraft

Bandejas

Tinta guache

Pincéis grossos (um por criança)

Fita crepe

Atividade 5

DESENHO GESTO – DEITADO

- Apresentar em data-show imagens do vídeo “Gestos Vazios” de Heather Hansen (<http://www.heatherhansen.net/film/>)
- Preparar um espaço amplo com papel Kraft branco ou muitas cartolinas brancas presas ao chão.
- Convidar as crianças a desenharem deitadas, como a artista, usando carvão.
- Repor os papéis, conforme for necessário.
- Apreciar com as crianças as marcas produzidas por esse tipo de movimento.
- Organizar o espaço com as crianças.
- Escolher com as crianças quais desses trabalhos serão guardados para a exposição final.
 - O que não for exposto poderá ser levado para casa.

Materiais:

Papel Kraft branco ou 8 cartolinas para cada criança
 Fita crepe (3 rolos de fita estreita)
 Aproximadamente 4 pedaços de carvão para cada criança

Vídeos disponíveis em:

YouTube. Heather Hansen, 2014. <<http://www.youtube.com/watch?v=C-t015J4-oVo>>

YouTube . Heather Hansen, 2013. <<http://www.youtube.com/watch?v=C4oBc-oInpg>>

YouTube . Heather Hansen, 2012. <<http://www.youtube.com/watch?v=mnnUpxAuWUI>>

Atividade 6

DESENHO GESTO – EM PÉ

- Colar nas paredes folhas de jornal emendadas para cada criança.
- Convidá-las a experimentar as possibilidades de seus gestos sobre o papel, utilizando carvão.
- Apreciar com elas as marcas produzidas pelo movimento nesta posição (em pé).
- Organizar o espaço com as crianças.

- Escolher com as crianças quais desses trabalhos serão guardados para a exposição final.
 - O que não for exposto poderá ser levado para casa.

Materiais:

Jornal 4 folhas para cada criança
 Fita crepe – fita estreita
 Aproximadamente 4 pedaços de carvão para cada criança

Atividade 7

DESENHO GESTO – EMBAIXO DA MESA, CADEIRAS

- Colar folhas de jornal embaixo das mesas e bancos.
- Convidar as crianças para desenhar deitadas, debaixo das mesas, utilizando carvão.
- Apreciar com as crianças as marcas produzidas pelo movimento nesta posição (embaixo).
- Organizar o espaço com as crianças.
- Escolher com as crianças quais desses trabalhos serão guardados para a exposição.
 - O que não for exposto poderá ser levado para casa.

Materiais:

Jornal 4 folhas para cada criança
 Fita crepe– 3 rolos de fita estreita
 Aproximadamente 4 pedaços de carvão para cada criança

Atividade 8

CONTANDO A HISTÓRIA DAS NOSSAS MARCAS – MONTAGEM DE EXPOSIÇÃO

- Rever com as crianças os trabalhos selecionados por eles.
- Rever fotografias dos processos.
- Combinar onde montaremos a exposição desses trabalhos.
- Esvaziar espaço com as crianças para receber a exposição.
- Iniciar a montagem da exposição com as crianças.



Considerações sobre a avaliação da aprendizagem

CONSIDERAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A avaliação é o elemento que permite reconhecer o momento em que as crianças se encontram no processo de aprendizagem, as marcas de subjetividade de cada uma, suas preferências, características e necessidades, favorecendo o acompanhamento de avanços e desafios que permeiam o seu desenvolvimento. Por isso, é primordial para o fazer pedagógico, subsidiando o planejamento, a criação das situações de aprendizagem, a organização dos espaços, a gestão do tempo, as intervenções na relação com os alunos, as reflexões sobre o próprio processo de ensino, as contínuas necessidades de replanejamento e demais decisões.

O desenvolvimento de uma escuta atenta, curiosa e sensível¹¹ do professor permitirá evidenciar os percursos de aprendizagem e as conquistas que ocorreram durante um determinado tempo de observação, que jamais deverá intencionalmente classificar, rotular, aprovar ou a seleção das crianças. Ao contrário, deverá sempre caminhar no sentido de garantir os seus direitos de aprendizagem. Em síntese:

A avaliação será sempre da criança em relação a si mesma e não comparativamente com as outras crianças. O olhar que busca captar o desenvolvimento, as expressões, a construção do pensamento e do conhecimento deve identificar, também, seus potenciais, interesses, necessidades, pois esses elementos serão cruciais para a professora planejar atividades ajustadas ao momento que a criança vive. A avaliação ocorre permanentemente, e nunca como ato formal de teste, comprovação, atribuição de notas e atitudes que sinalizem punição (BRASIL, 2012, p. 14).

Tendo em conta a concepção assumida na rede municipal de São Bernardo do Campo, o objetivo essencial dos professores é o de criar condições para que as crianças construam seus saberes em relação a si próprias e ao meio social, cultural e natural em que estão inseridas, para que, através desses saberes, desenvolvam formas de compreender e interagir com eles.

Nessa linha, a abordagem de avaliação da escola deve ser processual e contínua, como forma de favorecer ajustes constantes no processo educativo, a comunicação com as famílias e assim o desenvolvimento das crianças.

É por meio da **documentação pedagógica** que o professor poderá reunir elementos que permitam entender melhor as crianças. São instrumentos avaliativos os diferentes registros já abordados anteriormente: observações do **diário de bordo**, fotografias, mini-histórias, vídeos, áudios, desenhos e outras produções materiais das crianças. Os avanços, os desafios e as singularidades que elas apresentam são conteúdos dos **relatórios e/ou portfólios individuais de aprendizagens**.

Como pontos de partida para alicerçar a construção de instrumen-

¹¹ Para aprofundar as pesquisas relativas à escuta da criança, sugerimos a apreciação do seminário oferecido pela Escola Carandá Vivavida em que Paulo Fochi fala sobre “A escuta da criança e as contribuições para nosso aprendizado sobre a infância”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=p-VYPqrr5x0>. Acesso em 5 de fevereiro de 2023.

tos avaliativos, podemos tomar tanto os elementos que compõem os **direitos de aprendizagem** como também aqueles que compõem os **campos de experiência** que, integrados, podem se configurar como norteadores para a observação e o acompanhamento do desenvolvimento de cada criança.

Vale ressaltar que tais elementos, também no contexto da avaliação, não devem ser compreendidos como áreas ou disciplinas, vistos de forma isolada ou como métricas que limitam análises. Ao contrário, devem ser vistos como referências que guiam, orientam o olhar e a escuta dos professores, sem deixar que aspectos fundamentais permaneçam ocultos ao seu acompanhamento.

Os elementos que compõem os direitos de aprendizagem – conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se – podem orientar os processos de avaliação na medida em que oferecem subsídios para observar e qualificar o modo singular como cada criança se desenvolve e as descobertas que realiza na relação consigo mesma, com os outros e com o mundo. Tendo estes elementos como referência, podemos observar como costuma conviver com os outros, suas preferências nas situações de brincadeira, a maneira como se envolve e participa das mais variadas situações e as explora, como costuma expressar-se, em que momento se encontra com relação à construção de sua identidade, e assim por diante.

Já os campos de experiência – o eu, o outro e o nós; corpo, gesto e movimentos; traços, cores, sons e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – podem compor os processos avaliativos na medida em que apoiam a criação de situações de avaliação (brincadeiras, jogos, as rodas de conversa, de música e leitura, as experiências com as formas, sons e cores), e ainda a observação de ações, perguntas, modos de reagir frente aos desafios, as soluções que a criança encontra para superá-los, etc.

Assim como nas situações de planejamento dos contextos de aprendizagem, o planejamento da documentação pedagógica e das observações para a avaliação será sempre mais efetivo se realizado no coletivo de educadores, considerando os contextos, culturas e realidades da comunidade escolar em que atuam.

Algumas perguntas relacionadas aos diferentes campos de experiência trazem bons indicadores para a observação das crianças e podem nortear o planejamento pedagógico e o trabalho educativo. A se-

guir estão alguns exemplos.

O eu, o outro e o nós

Como a criança chega na escola? Parece estar contente, confiante, insegura, com sono?

Como se relaciona com os adultos? Possui um adulto-referência?

Como se relaciona com as outras crianças? Gosta de brincar com todas as crianças ou sempre com as mesmas?

Como se relaciona com crianças maiores e menores?

Aceita todas as refeições?

Dorme na instituição? Como prefere dormir?

Como lida com conflitos?

Usa a fala para expressar sentimentos?

Corpo, gestos e movimentos

Engatinha, anda, corre, salta, rola, sobe e desce escada?

Gosta de brincadeiras corporais agitadas ou mais calmas?

Quais são suas brincadeiras e músicas preferidas?

Há atividades corporais que não realiza? Por quê?

Traços, sons, cores e formas

Gosta de se expressar por meio de desenho, pintura, modelagem?

Quais materiais prefere?

Tem resistência no uso de algum material?

Aprecia os trabalhos que realiza?

Escuta, fala pensamento e imaginação

Inventa brincadeiras?

Faz perguntas interessantes?

Gosta de ouvir histórias?

Participa das rodas de conversa?

Tem disponibilidade para ouvir as falas dos adultos e de outras crianças?

Estabelece relações com as histórias que conhece?

Tem interesse em levar livros e outros portadores para casa?

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Percebe as diferenças no clima?

Gosta de brincar com as coleções da turma?

Faz observações sobre mudanças na sala de aula, no parque, na escola, no bairro?

O fato é que a avaliação só faz sentido quando é formativa, isto é, quando contribui para que as crianças aprendam e para que os professores ensinem mais e melhor. A tarefa é, portanto, compreender o que está acontecendo com as crianças e criar as condições necessárias para que elas percebam cada vez mais suas possibilidades e construam uma imagem positiva de si mesmas, condição necessária para o pleno desenvolvimento, para a formação integral que é propósito de todo o trabalho na Educação Infantil.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, F. C. **Diário** – um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. Instituto Politécnico de Viseu.

BARROS, M. I. A. **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. 2. ed. Rio de Janeiro: Alana, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Parecer CNE/CEB n. 20**, de 11/11/2009. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12745&Itemid=866. Acesso em: 2 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Educação infantil: subsídios para construção de uma proposta de avaliação**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 2 out. 2022.

BRASIL. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Curriculo da Cidade**: Educação Infantil. – São Paulo : SME/COPED, 2019 <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/cc-educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 2 out. 2022.

BRESSLER, D. K.; CAVALHEIRO, G. A.; GALLINA, J. et.al. As mini-histórias como instrumento de comunicação entre família e escola. In: FOCHI, P. (Org.). **Mini-histórias**: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019. p. 87-103.

BROUGÈRE, G.; ULMANN, A. **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012.

DEWEY, J. A escola e a sociedade e a criança e o currículo. Lisboa: Relógio d'Água, 2002.

FOCHI, P. S. Documentação pedagógica como estratégia de transformação pedagógica: planejamentos e ciclos de comunicação difusa. In: SANTIAGO, F.; MOURA, T. A. (Org.). **Infâncias e docências**: descobertas e desafios de tornar-se professor e professora. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021.

FOCHI, P. S. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico**: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. 347p. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de

Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

GANDINI, L. História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 1999.

GALZERANI, M. C. B.; KOYAMA, A. C.; GALZERANI, J. C.; PRADO, G. V. T. (org.). **Imagens que lampejam**: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades. Campinas: FE/Unicamp, 2021.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HOYULOS.A. RIERA. M.A. **Complexidade e relações na Educação Infantil**. São Paulo: Phorte Editora, 2019.

HORN, M. G. S. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MACHADO, M. M. O diário de bordo como ferramenta fenomenológica para o pesquisador em artes cênicas. **Sala Preta**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 260-263, 2002.

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MARANHÃO, D. G.; SARTI, C. A. Creche e família: uma parceria necessária. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 171-194, jan./abr. 2008.

MELLO, S. A. Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação da pequena infância. **Caderno de Educação**, Pelotas, n. 50, p. 1012, 2015.

MELO NETO, J. C. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

PINAZZA, M. A.; FOCHI, P. S. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago, 2018.

SHORES, E.; GRACE, C. **Manual de portfólio**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.



Município de São Bernardo do Campo
Secretaria de Educação