

# REFERENCIAL CURRICULAR

EDUCAÇÃO  
INFANTIL



Cafarnaum · BA



# REFERENCIAL CURRICULAR

## EDUCAÇÃO INFANTIL



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAFARNAUM - BA



ADE CHAPADA DIAMANTINA E REGIÕES

2020



**Prefeita**

Sueli Fernandes Novais

**Secretário de Educação**

Luís Cláudio Souza Gomes

**Diretor Pedagógico**

Mauro Junio Francisco da Cruz

**Supervisora de Educação Infantil**

Marilene Ermínia da Silva

**Supervisora do Ensino Fundamental I**

Evirlândia Sena de Oliveira Cabral

**Supervisora do Ensino Fundamental II**

Ana Cristina Teles de Souza



**ICEP**

**EQUIPE EXECUTIVA**

**Elisabete Monteiro** Diretora Presidente e Pedagógica

**Patrícia Freitas** Diretora-Executiva

**Eliana Muricy** Diretora Jurídica

**Fernanda Novaes** Diretora de Relações Institucionais

**EQUIPE ADMINISTRATIVA**

**Cláudia Vieira dos Santos** Secretária Tesoureira e Analista Financeira

**Miriam Carvalho** Gerente Administrativo-Financeira

**Daniele Dantas** Analista Financeira

**Eraldo Nery** Assistente Financeiro

**Lavínia Dantas** Analista Administrativo-Financeira

**Marcela Moreira** Analista Administrativo-Financeira

**Vanessa de Carvalho** Coordenadora Administrativo-Financeira

**Ricardo Monteiro** Assistente Jurídico

**Ana Flávia Sousa** Analista de Comunicação

**Fabiana Pereira** Analista de Produção e Logística

**Luciana Pereira** Analista de Produção e Logística

**ASSOCIADOS**

Áureo Augusto Caribé de Azevedo, Cristina Meireles, Cybele Amado de Oliveira, Elisabete Monteiro, Enoque Francisco de Jesus, Eudete Almeida de Souza, Fernanda Ramos de Novaes, Gardênia Maria Guedes Nascimento, Giovana Cristina Zen, Joselânia Vieira Santos Leite, Maria Rozalina de Oliveira Rôla, Maria Sandra Barbosa Santos, Nourivaldo Santana, Siegrid Guillaumon Dechandt, Valgérbera Souza Santos Teixeira e Vespasiano Delezott Pimentel de Sá

**CONSELHO CONSULTIVO**

Ana Amélia Inoue, Antonio Nóvoa, Áureo Bispo, David Saad, Guilherme Leal, Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, Regina Lúcia Poppa Scarpa, Sérgio Ephim Mindlin, Sílvia Carvalho e Telma Weisz

**CONSELHO FISCAL**

Enoque Francisco de Jesus, Simone Neves Pinto e

Isa Dourado Neto de Abreu Bacelar

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA TERRITORIAL**

Adriana Araújo, Ana Falcão, Cláudia da Hora, Gislainy Araújo,

Janara Botelho e Raidalva Silva

**APOIO TÉCNICO**

Cristina Alice Ribeiro, Elaine Ferreira Souza e Sidicleia Anjos

**ELABORADORAS\***

Silvana Augusto e Ieda Abbud

**PRODUÇÃO EDITORIAL**

**Paola Gentile** e **Ricardo Falzetta** Editores (RFPG Comunicação)

**Vilmar Oliveira** Projeto gráfico e diagramação (Subvoador)

**Sidney Cerchiaro** Revisor

---

\* A produção deste material foi feita de forma colaborativa com equipes técnicas, gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores, estudantes e conselheiros de Educação dos municípios de ANDARAÍ, CAFARNAUM, CANARANA, CURAÇÁ, IBITIARA, MARCIONÍLIO SOUZA, MORRO DO CHAPÉU, MUCUGÊ, SANTO ESTÊVÃO, SÃO FÉLIX DO CORIBE, SEABRA, SOUTO SOARES, OLIVEIRA DOS BREJINHOS, WAGNER e XIQUE-XIQUE, por meio de leituras críticas, comentários e sugestões nos Grupos de Trabalho Territorial (GTT) e nos Grupos de Trabalho Municipal (GTM).



# SUMÁRIO

Apresentação .....	7
Os frutos de um trabalho coletivo .....	8
Aqui, todo brasileiro é bem-vindo .....	10
Ensino de qualidade para todos .....	14
<b>1 Concepções de Educação Infantil</b> .....	<b>18</b>
Cuidar e educar como ações indissociáveis na Educação Infantil .....	19
Articulação das instituições de Educação Infantil com as famílias .....	21
Brincar .....	22
Concepção de escola de Educação Infantil em diferentes contextos culturais .....	24
Concepção de currículo .....	31
<b>2 Direitos de aprendizagem e desenvolvimento</b> .....	<b>33</b>
Conviver .....	35
Brincar .....	37
Participar .....	40
Explorar .....	42
Expressar .....	44
Conhecer-se .....	45
<b>3 Organização do trabalho pedagógico</b> .....	<b>48</b>
Interações .....	49
Tempos e rotinas .....	52
Espaço e materiais .....	53
As transições .....	55

# SUMÁRIO

## 4 Campos de experiência: objetivos de aprendizagem e práticas pedagógicas 59

O eu, o outro e o nós .....	62
Corpo, gestos e movimentos .....	65
Traços, sons, cores e formas .....	68
Escuta, fala, pensamento e imaginação .....	71
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações .....	75

## 5 Práticas que asseguram os objetivos de aprendizagem ..... 79

Práticas de gestão da vida cotidiana .....	80
Práticas investigativas .....	87
O trabalho entre campos .....	106
Projetos coletivos e individuais .....	106

## 6 Instrumentos de planejamento ..... 108

## 7 Avaliação ..... 112

## Referências ..... 117

# Apresentação

Prezadas educadora, prezado educador

Movida de alegria e satisfação, a Secretaria Municipal de Educação de Cafarnaum apresenta à comunidade educativa este Referencial Curricular como documento que, a partir de agora, orientará o ensino em sala de aula para todos os segmentos da Educação Básica. Fruto de muitos encontros e discussões realizados com professores, coordenadores, diretores escolares e demais agentes da comunidade escolar, este documento é, antes de tudo, a concretização de um sonho desta gestão municipal, pois permite pensar o ensino na rede municipal de forma estratégica e organizada. Este Referencial Curricular apresenta um norte para a Educação municipal, dando as referências e definindo os princípios teórico-metodológicos para a ação pedagógica de todas as áreas do conhecimento. Além disso, aponta as condições necessárias ao desenvolvimento das crianças, os princípios da avaliação do ensino e da aprendizagem e organiza a formação continuada de educadores na rede.

No processo da construção deste documento, diferentes espaços coletivos de colaboração foram proporcionados, como o Grupo de Trabalho Territorial (GTT), incluindo um grupo de municípios do Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE) da Chapada Diamantina e Regiões, do qual Cafarnaum faz parte. Depois do GTT, aconteciam os encontros formativos no município, nos Grupos de Trabalho Municipal (GTM). Nesses fóruns de discussão e colaboração entre parceiros externos e internos, fez-se realidade o sonho da organização do ensino na nossa rede municipal.

Agora, temos o desafio de tornar este Referencial Curricular um documento vivo e eficaz, fazendo das proposições aqui empreendidas um ponto de partida das ações da Educação municipal rumo a melhores resultados, que transformarão a vida das nossas crianças.

Tenham todos um excelente trabalho!

**Luís Claudio Souza Gomes**

*Secretário Municipal de Educação*

# Os frutos de um trabalho coletivo

*O correr da vida embrulha tudo.  
A vida é assim: esquenta e esfria, aperta  
e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta.  
O que ela quer da gente é coragem!*

**Guimarães Rosa**

Queridas educadoras e queridos educadores!  
Fortes, comprometidos, competentes e corajosos!

A história que marca a produção colaborativa deste Referencial Curricular, construído a muitas mãos, resgata o desejo desta Rede Municipal de Ensino de vir a público mostrar e traduzir a sua prática, além de apontar as direções para a sequência da caminhada. Os textos que fazem parte deste documento – e que pretendem ser um norte para o fazer pedagógico – começaram a ser elaborados muitos meses antes da sua publicação e estão longe de ser finalizados. O conteúdo aqui apresentado constitui apenas um pretexto para gerar encontros, discussões, formações continuadas e estudos. Ao mesmo tempo, já traz no seu *corpus* os subsídios básicos necessários para a qualificação de cada escola e, em especial, de cada sala de aula. Este material nada mais é do que uma referência curricular fundamentada no princípio da laicidade do Estado brasileiro, ou seja, entendendo que o ensino público não pode basear-se em dogmas religiosos ou crenças específicas.

Este é, antes de mais nada, um registro plural, composto de narrativas elaboradas conjuntamente pelas equipes técnicas das secretarias de Educação de 15 municípios – a saber: Andaraí, Cafarnaum, Canara-

na, Curaçá, Ibitiara, Marcionílio Souza, Morro do Chapéu, Mucugê, Oliveira dos Brejinhos, Santo Estêvão, São Félix do Coribe, Seabra, Souto Soares, Wagner e Xique-Xique.

Gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores e estudantes de todas essas localidades reuniram-se sob a orientação de especialistas em cada um dos componentes curriculares, de pareceristas e das equipes de edição e editoração e de gestão pedagógica do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (Icep), num trabalho também muito formativo, que pode ser comparado a um bordado feito a várias mãos. Pode-se dizer que os profissionais que compõem o Icep forneceram o tecido – a base para que a obra acontecesse; as linhas, os pontos e as cores escolhidas, contudo, são das educadoras e dos educadores municipais, que, tomados de entusiasmo, possibilitaram a concretização de um documento multicolor!

A elaboração desta proposta surge da necessidade de sistematizar os fundamentos teórico-metodológicos subjacentes à formação continuada realizada pelo Icep e apontar as aprendizagens esperadas e os indicadores de avaliação para todos os anos de escolarização e para todas as áreas do conhecimento, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Para tanto, considera os avanços didático-científicos ocorridos



Grupos de Trabalho Territorial reuniram educadores dos 15 municípios do Arranjo de Desenvolvimento Educacional da Chapada e Regiões para discutir os referenciais (Fotos: Dill Santos)

nos últimos anos e atende às demandas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada pelo governo federal, e ao currículo estadual da Bahia. Com base neste Referencial Curricular, cada escola vai, a partir de agora, elaborar ou revisar o próprio projeto político-pedagógico, destacando as especificidades locais no seu currículo.

Agradecemos imensamente aos que, representando seus pares, compareceram às reuniões dos Grupos de Trabalho Territorial (GTT) e com eles contribuíram e aos que participaram dos Grupos de Trabalho Municipal (GTM). Em ambos os fóruns, foi possível que todos lessem e relesem, minuciosamente, as propostas aqui apresentadas, opinando, acrescentando ideias e textos e colaborando para que este documento ganhasse qualidade a cada encontro. Graças também aos jovens que, nos espaços das oficinas de estudantes, expressaram, de forma tão peculiar, vozes e desejos sobre a escola que precisamos, progressivamente,

construir. Um reconhecimento especial aos prefeitos e secretários de Educação, que acreditaram que, juntos, podemos elaborar algo grande e denso.

Gratidão também é a palavra dedicada à equipe do Icep, que idealizou esse sonho e que segue fomentando e apoiando tantos outros para que as crianças, os jovens e os adultos do nosso país possam, de fato, inserir-se na cultura escrita, local e universal e aprender com qualidade, adquirindo o conhecimento de que precisam para ter uma vida digna e cidadã.

Por fim, parabéns a todos que, direta ou indiretamente, participaram desta construção histórica e inédita – uma inspiradora e frutífera vitória!

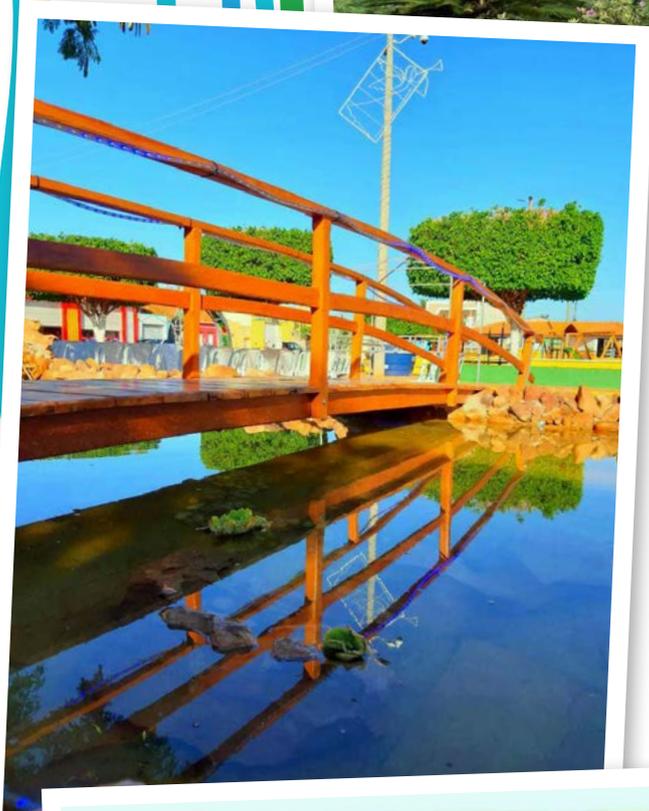
**Elisabete Monteiro**

*Diretora-presidente do Icep*





Portal da cidade  
e monumento  
à cultura agrícola



Ponte no lago da  
Praça José Gonçalves  
(Fotos: Raphael Arcanjo)



Imagem aérea da área urbana e rural  
de Cafarnaum (Foto: Acervo/Prefeitura)

# Aqui, todo brasileiro é bem-vindo

A região onde está situada a cidade de Cafarnaum foi, primitivamente, habitada pelos Payayá, denominação dada aos indígenas do interior da Bahia. Suas terras integravam a sesmaria da Casa da Ponte, da família de Guedes de Brito. O desbravamento desse território deu-se no século XVII por aventureiros – os bandeirantes – vindos do sudeste e do litoral em busca de metais e pedras preciosas. Eles exploraram as margens do Rio Vereda, e a fascinação por ouro, diamante, esmeralda e outros minérios fez com que não medissem esforços para superar grandes barreiras da época, por vezes lutando contra a própria natureza.

Desse afã por riqueza, formaram-se vários arraiais, entre eles o de Cafarnaum, inicialmente pertencente ao município de Morro do Chapéu, freguesia de Nossa Senhora da Graça. A emancipação aconteceu em 7 de abril de 1963. Em 1989, o município de Mulungu do Morro desmembrou-se do território cafarnaense, reduzindo significativamente a sua área geográfica.

## Nome bíblico

No livro *A história de Cafarnaum*, o autor Leandro Barreto afirma que a ideia do nome foi do colonizador Manuel da Cruz, que herdou as terras de seu pai e negou-se a batizar suas novas posses de Fazenda São Domingos, conforme sugerido a ele por Felipe Cedro. Manuel simplesmente lembrou-se de um nome que havia ouvido e que muito lhe agradara – Cafarnaum. Na realidade, trata-se de uma cidade homônima, localizada às margens do Mar da Galiléia, citada no Novo Testamento. *Kefar Nahun*, em hebraico, quer dizer aldeia de Naum, profeta bíblico. Porém *naum*, nesse mesmo idioma, também significa compaixão – daí a tradução poder ser “aldeia da compaixão”. Afirma Barreto, um morador local, que o topônimo nada tem a ver com a existência de “furnas e cafurnas, como crescemos acreditando ser”. E acrescenta: “No início da coloniza-



ção de Cafarnaum, os antigos moradores pronunciavam Cafarnaú, devido a uma corruptela de linguagem”.

Cafarnaum localiza-se na Chapada Diamantina Setentrional, na Mesorregião Centro-Norte Baiano e na Microrregião de Irecê. Limita-se ao norte com Morro do Chapéu e América Dourada; ao sul com Mulungu do Morro; a leste com Bonito; e a oeste com Canarana. Segundo o site *Rota Mapas*, o tempo estimado do percurso da viagem entre Salvador e a cidade é de aproximadamente sete horas.

O município está organizado demograficamente numa proporção de 18,51 hab./km<sup>2</sup>. Sua altitude, a 750 metros do nível do mar, favorece um clima subúmido. A temperatura mínima média é de 17 graus Celsius e a

máxima de 26,9 graus Celsius. Isso explica o longo período de estiagem durante o ano e também a época de chuva, que normalmente ocorre entre novembro e janeiro com uma pluviosidade mínima de 146 milímetros (máxima de 973 milímetros e uma média anual de 543 milímetros). Cafarnaum está na Bacia Hidrográfica do Rio São Francisco, tendo como principais afluentes locais o Córrego Lagoinha e os rios das Pedras e Jacaré, ou Romão Gramacho. O solo semiárido apresenta ocorrências minerais de chumbo.

### Migrantes e agricultura

Os habitantes de Cafarnaum têm as mais diversas naturalidades: uma boa parte é formada por baianos de outros municípios (como a família Brotas, de Brotas de Macaúbas) e outra de brasileiros provenientes de estados do Nordeste, com destaque para a Paraíba e o Ceará.

A renda *per capita* de Cafarnaum é de R\$ 8.387,58 (dados do IBGE de 2010) e a economia municipal é movida preponderantemente pela agricultura irrigada. As principais culturas são de tomate e cebola, porém outras de menor escala também são encontradas: melancia, cenoura, beterraba, milho, feijão, mamona etc.

Com o advento da tecnologia para a produção agrícola, reduziu-se significativamente a produção rudimentar ou cultivo em sequeiro (que depende dos ciclos naturais da chuva), dominante até então no cenário rural local. Porém, em alguns povoados, essa prática é ainda muito presente, como no distrito de Recife, onde há pouca disponibilidade de recursos hídricos, matéria-prima para o manejo irrigado. Associa-se à agricultura a criação de pequenos rebanhos de gado, ovelha e cabra para a produção de carne e leite.

Além dos recursos agropecuários, o município dispõe de um forte comércio, o que o coloca como a



Desde 2018, geração de energia sustentável em Cafarnaum (Foto: Leandro Barreto)



Lírio-da-caatinga, beleza da flora mesmo com clima seco (Foto: Cássio Brotas)

quinta economia da Microrregião de Irecê, conforme dados do IBGE de 2010. O setor de produção energética, de matriz solar, move a economia com a devolução de impostos e a contratação de mão de obra local.

Outro pilar da economia são os setores públicos municipal e estadual. Com os diferentes órgãos estabelecidos na sede, são responsáveis pelo maior número de geração de empregos formais, por meio de concursos públicos ou temporários.

### Manifestações culturais

Mesmo antes de sua emancipação política, sempre houve em Cafarnaum muitas manifestações culturais – algumas de cunho religioso e outras profanas, ainda que utilizando a nomenclatura e até o calendário das igrejas.

Com o passar do tempo, certos eventos e práticas foram caindo no esquecimento. É com muito esforço

que alguns poucos promotores culturais têm buscado bravamente resgatá-las. Alguns exemplo são o Terno de Reis, em Lagoa de Agostinho, Recife e Vila Nova; os Caretas, na sede e em alguns povoados do município; e a Queima do Judas.

Outras festas foram tomando espaço no calendário cultural cafarnauense como os festejos juninos; o Aniversário da Cidade; o Arraiá do Bom Pastor; o Pega de Boi, no povoado dos Barbosas; o Dia do Evangélico; as manifestações afro-brasileiras, como o candomblé, a capoeira e o maculelê; a Festa da Padroeira da Cidade, Nossa Senhora Imaculada Conceição; a Feira de Arte Educacional; o Réveillon e a cavalgada, masculina e feminina.

O contexto cultural diversificado no município de Cafarnaum precisa se manter e ser valorizado, tendo em vista a importância da preservação das raízes do povo como patrimônio que não pode desaparecer.



Tradicional quadrilha Arrastafé, um dos festejos juninos (Foto: Arquivo Arrastafé)



Pinturas rupestres remontam a pré-história da região (Foto: Cássio Brotas)

# Ensino de qualidade para todos

## Dados da Educação da Rede Pública Municipal

Número de escolas .....	17
Matrículas na Educação Infantil .....	720
Matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental .....	1.445
Matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental .....	1.378
Número de professores .....	180

Fonte: Semec 2019

A Educação no município de Cafarnaum fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e na Resolução CNE/CP nº 2, de 2017, que instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e das modalidades da Educação Básica.

Internamente, o Conselho Municipal de Educação é o responsável pelas resoluções que normatizam a Educação municipal. Essa atuação obedece aos dispostos nas leis citadas anteriormente e na Lei nº 29/2015, que aprovou o Plano Municipal de Educação (PME) de Cafarnaum, de acordo com a Lei nº 13.005/2014, que trata do Plano Nacional de Educação (PNE).

A BNCC afirma que deve haver um compromisso com a Educação integral, com a qual a rede municipal se compromete:

*Reconhece, assim, que a 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 – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma Educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno (BNCC).*

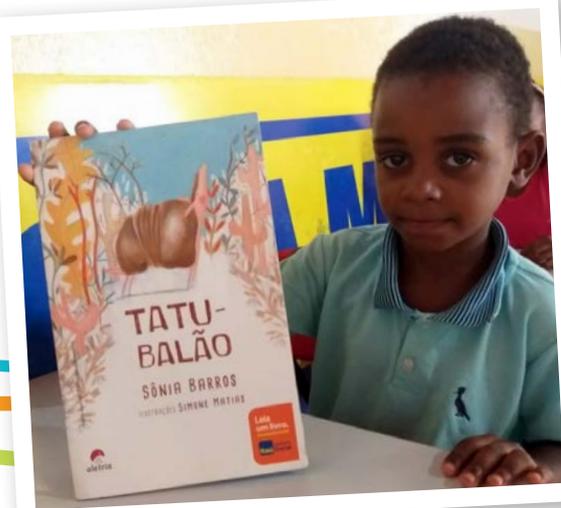
## Educação Infantil

A BNCC apresenta, para esse segmento, uma síntese dos conhecimentos, saberes e valores que todas as crianças brasileiras que frequentam a creche e a pré-escola têm o direito de se apropriar. Há ainda uma parte diversificada, que considera as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar.

As definições da BNCC se basearam nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que evidenciam os direitos das crianças tanto aos processos de apropriação, renovação e articulação de saberes e conhecimentos como em relação à pro-



Atenção especial ao nome no processo de alfabetização



Incentivo à leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental

teção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outros meninos e outras meninas.

O currículo, portanto, é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças até 5 anos (Art. 3º das DCNEI).

## Ensino Fundamental

Em 2006, quando se iniciou o processo de transição do Ensino Fundamental de oito anos para o de nove anos, Cafarnaum antecipou-se e instituiu o novo modelo imediatamente sem que houvesse transtorno para os estudantes.

A proposta pedagógica para esse segmento visa o desenvolvimento pleno das potencialidades dos alunos e a formação de indivíduos que interajam com o meio como agentes de transformação e que se tornem progressivamente autônomos, sempre pautados pela ética. Para tanto, eles devem apropriar-se dos temas transversais trabalhados em articulação com os conteúdos propostos pela BNCC. Almejando a construção coletiva de uma escola participativa que garanta o acesso aos saberes elaborados socialmente, o currículo deve incorporar a cultura juvenil oferecendo contribuições significativas e relevantes para a construção



Trabalho em grupo de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (Fotos: Arquivo/Semec)

da identidade do cidadão livre, ativo e socialmente comprometido.

## Educação Inclusiva

Tendo em vista que a Constituição Federal estabelece que a Educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais deve ser realizada, preferencialmente, na rede regular de ensino (Art. 208), cada vez mais os educadores da rede municipal têm se preparado para atendê-los. Diz ainda a lei federal, em seu Art. 227, que é necessária a “criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as deficiências física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente com deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação

tação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação”.

### Educação de Jovens e Adultos (EJA)

No município de Cafarnaum, a Educação de Jovens e Adultos define sua identidade como modalidade da Educação, sendo ofertado apenas o Ensino Fundamental séries finais (do 6º ao 9º ano) no período noturno. Não há, no município, demanda de EJA para os anos iniciais.

### Educação em tempo integral

A LDB, em seu Art. 2º, determina como princípio e fim da Educação o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, apontando também para uma concepção de Educação integral, embora sem nomeá-la dessa forma. Além disso, prevê a ampliação progressiva da jornada escolar do Ensino Fundamental para o regime de tempo integral (Art. 34, § 2º e Art. 87, § 5º), sem fazer qualquer menção aos demais níveis de escolarização. O texto da lei ainda sugere que essa

ampliação deva ser feita pela escola articulada às comunidades.

Em Cafarnaum, a implementação da Educação integral se dá, até o momento (2020), em uma escola da rede, em fase de experimentação. Contudo, o PME traz como meta instituir essa oferta em no mínimo 50% das escolas municipais.

### Avaliação da aprendizagem

O processo de avaliação no município é regido por uma resolução de 2018 do Conselho Municipal de Educação, que dispõe sobre o acréscimo de práticas de avaliação e da aprovação às Diretrizes Municipais de Educação nas escolas da rede municipal de ensino de Cafarnaum.



Educadores discutem conteúdos dos referenciais



Grupos de Trabalho Municipal reúnem educadores da Educação Infantil  
(Fotos: Arquivo/Semec)



Brincadeiras como um dos eixos do Referencial Curricular da Educação Infantil



Evento de inauguração das bibliotecas de classe



Protagonismo dos alunos do Ensino Fundamental



Apresentação de trabalho em grupo de alunos do Fundamental  
(Fotos: Arquivo/Semec)



Ampliação das experiências e saberes deve ser um dos focos da Educação Infantil (Foto: Marco Athayde/São Félix do Coribe)

# I

## Concepções de Educação Infantil

As concepções de Educação Infantil são conquistas historicamente construídas na luta de movimentos sociais, em fóruns e no trabalho de especialistas, educadoras e educadores que encontram nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e, posteriormente, na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (2017) seus principais alicerces.

As concepções se concretizam nas propostas pedagógicas, que devem garantir que as instituições de Educação Infantil cumpram sua função sociopolítica e pedagógica, contribuindo para a efetivação dos direitos das crianças. Isso passa pela compreensão de algumas ideias fundamentais, tais como a indissociabilidade dos gestos, ações e procedimentos de cuidar e de educar; as articulações entre família e instituição de Educação Infantil, o papel da brincadeira no desenvol-

vimento e as concepções de Educação Infantil na sua diversidade de contextos culturais.

As propostas pedagógicas, que espelham as concepções da área, devem garantir a todas as crianças a convivência entre elas e delas com os adultos; a ampliação das experiências, dos saberes e dos conhecimentos; o acesso aos bens culturais e à herança das tradições de suas comunidades; o direito à brincadeira e ao jogo; o compromisso dos adultos de seu entorno em relação à sustentabilidade dos recursos a que elas têm acesso desde cedo; e a vida plena na infância, com segurança e proteção, livre de preconceito e discriminação de toda ordem – socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

As propostas pedagógicas, entretanto, precisam atender às especificidades das infâncias e do ser crian-

ça, assim definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

*Criança é 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 cultura (BRASIL, 2009).*

A criança é sujeito em construção, pessoalmente envolvida com o próprio processo de aprender e de se desenvolver na interação com a cultura representada pelo outro. Na relação com o outro, ela vive processos de diferenciação e identificação que lhe permitem reconhecer-se na sua identidade de gênero e étnico-racial. É também pelo outro que a criança ingressa no mundo da linguagem, por meio da qual pode compreender, representar e agir, modificando o entorno ao mesmo tempo que é alterada pelo seu meio. O desenvolvimento infantil se dá, portanto, mediado pela linguagem numa dada cultura que lhe apresenta possibilidades de singularizar seu pensamento e seu desenvolvimento físico e emocional, atravessados pela brincadeira, principal forma de toda criança estar no mundo, apropriar-se, transmitir e de produzir culturas infantis. Como produtora de cultura, ela contribui para o avanço do mundo trazendo a perspectiva do novo, que revigora o olhar dos adultos e os faz constantemente renovar o compromisso ético e a responsabilidade não só com a Educação mas com a própria renovação do mundo (ARENDETT, 2003).

Tal definição acarreta importantes impactos no trabalho pedagógico e na organização das instituições educativas, exigindo aprofundar a compreensão sobre ideias estruturantes da concepção de infância: a indissociabilidade entre cuidar e educar crianças; a estreita relação da instituição educativa com as famílias; o papel fundamental do brincar, principal atividade infantil; e os diferentes contextos nos quais elas podem exercer seu direito de viver a infância.

## Cuidar e educar como ações indissociáveis na Educação Infantil

Na Educação Infantil, os verbos cuidar e educar estão intrinsecamente relacionados, a tal ponto que se pode afirmar que todas as ações que envolvem a Educação das crianças carregam consigo marcas do cuidado humano e, da mesma forma, que os procedimentos mais básicos de higiene e saúde também são educativos.

A leitura diária de histórias, por exemplo, é um cuidado humano básico. Envolve a ação de um outro que escolhe, do imenso repertório de histórias de que dispõe, aquela que terá o poder de acalantar o bebê com a sonoridade das palavras, de enredá-lo para alimentar sua imaginação e instigá-lo, fazendo com que toda a sua experiência de ouvir histórias lhe dê sustento psíquico para a compreensão da jornada da própria vida. Cuidados básicos assumem, assim, o *status* de direito humano fundamental.

Mas o trabalho da professora, ou do professor, quando lê histórias, não abarca apenas o desenvolvimento da imaginação e das emoções. Há também outros tantos cuidados com o corpo que se revelam ao selecionar o local para a leitura, dependendo da luminosidade, privilegiando a luz do sol que atravessa os galhos e as folhas quando a roda está organizada embaixo de uma árvore, por exemplo; ao pensar o modo como as crianças podem se acomodar, sentadas confortavelmente durante o tempo que durar a leitura.

Também está revestida de um gesto de cuidado humano a atenção que se tem ao selecionar livros, músicas, reproduções de obras de arte e demais objetos culturais de estéticas diversificadas que permitem que todas as crianças, do campo ou do meio urbano,

brancas, negras, ciganas, indígenas ou estrangeiras, reconheçam-se, espelhem-se e se identifiquem.

Além dos gestos cuidadosos com o corpo, a imaginação e os afetos que se manifestam na gestão do cotidiano e nas rotinas pedagógicas, há também todos os procedimentos de atenção e cuidado em relação à saúde. É legítima a preocupação dos profissionais de Educação em relação aos procedimentos de cuidados com o corpo e higiene, sobretudo quando envolvem bebês. As prescrições da puericultura e as condutas hospitalares já fizeram parte da orientação para o trabalho com as crianças da Educação Infantil, sustentadas pela concepção higienista nas práticas dessa etapa. Hoje, é uma conquista da área a recusa a todo procedimento ou prescrição que tome o bebê ou as crianças como objetos, e não como sujeitos envolvidos nos próprios cuidados. Ao dar colo, trocar fraldas, alimentar ou socorrer, a professora, ou o professor, coloca em jogo todos os procedimentos de higiene e assepsia e, ao fazer isso, favorece as crianças na construção da consciência dos contornos do próprio corpo, das sensações, do sentimento de conforto e segurança, que as acompanharão por toda a vida.

Num mundo tão complexo, pós-pandemia do novo coronavírus, é preciso considerar que aqueles mesmos procedimentos de higiene, tão detalhados, ganham outra relevância e pedem urgente revisão. Para acompanhar as mudanças desse mundo e preparar as crianças para um novo tempo, é necessário aprender a ver os autocuidados como formas de cuidado humano e de imersão delas em um mundo coletivo, plural, no qual cada um está enredado e interdependente de outros.

Tomar ou não vacinas, lavar ou não as mãos, escovar ou não os dentes, por exemplo, não são gestos individuais, que possam ser geridos na esfera do indivíduo. Quando lavamos as mãos, cuidamos de todos os parceiros que convivem no mesmo ambiente. Pessoas, conhecidas ou não, que passarão pelos mesmos espaços. As crianças fazem parte desse mundo e precisam aprender no cotidiano as novas práticas de cuidados que, cada vez mais, se mostram imprescindíveis para o convívio social saudável e seguro.

O mesmo diz respeito a outros gestos que ditam o que fazer quando se espirra, tosse, quando se alimenta de sólidos ou líquidos. Tossir, por exemplo, é um gesto

involuntário fisiológico, mas a maneira como o corpo se organiza na tosse ou no espirro é social. A deglutição dos alimentos é uma consequência do funcionamento de um organismo vivo, mas a maneira como cada um se alimenta também é uma combinação de práticas sociais que se constituem na cultura de cada povo. Não se trata apenas de gestos de etiqueta que alguns poucos privilegiados podem aprender desde o berço, mas de gestos que revelam atitudes de respeito, de preocupação e de consideração com todos os que compartilham os mesmos espaços.

Todos esses gestos podem ser observados e acompanhados pelas professoras e pelos professores, que, sempre que necessário, os revisitam para melhor orientar as crianças. É interessante investir em campanhas para ensinar-lhes procedimentos de higiene das mãos com certa regularidade, mas não é necessário organizar uma oficina ou dar uma aula de como lavar as mãos, da mesma forma, para todas. Isso pode ser feito nos momentos em que, de fato, se precisa lavar as mãos, nos contextos socialmente relevantes, nos quais esse cuidado é necessário. Esses momentos são cotidianos e formativos. Até que se assegure que todas aprenderam a lavar as mãos, é preciso garantir que pelo menos uma professora, ou professor, esteja junto das torneiras para ensiná-las e acompanhá-las na aprendizagem de cuidados consigo mesmas, com o outro e, por que não dizer, com o mundo.

O mesmo se diz em relação a todas as demais práticas de cuidado: banho, alimentação, higiene bucal, dos cabelos etc. O cotidiano deve ser assistido com o olhar educativo, tomando cada gesto de cuidado como uma oportunidade de colocar as crianças em contato com a cultura, com uma realidade mais ampla que o ambiente doméstico.

Para que as crianças sejam cuidadas de forma humana, como ação constitutiva de subjetividades, é necessário que a instituição se organize em torno de protocolos de higiene e de atenção aos ambientes, aos objetos e à alimentação. É igualmente importante que as educadoras e os educadores sejam formados para sensibilizar o olhar para o cuidado e para dominar procedimentos os mais variados e, claro, sintam-se, desse modo, seguros e capazes para a gestão de um cotidiano saudável e que expresse gestos de cuidado humano.

Por fim, é fundamental ter em mente que as famílias têm uma cultura própria de cuidados e práticas cotidianas, que nem sempre é reconhecida pela instituição. Há que se entender que o cuidado, sendo conteúdo humano, é atravessado por representações sociais, afetos, heranças culturais, significados sociais e sentidos pessoais e, portanto, precisa ser compreendido nessa complexidade, sem preconceitos e discriminação, mesmo porque é papel da Educação explicitar às crianças a coexistência de diferentes formas de cuidar: em casa e na creche, na vida privada e na pública, na experiência individual e coletiva. Saber acessar os protocolos de cuidado e higiene consigo mesmo e com os outros, de forma adequada ao ambiente e ao contexto, é o desafio do processo formativo na passagem pela Educação Infantil.

## Articulação das instituições de Educação Infantil com as famílias

A Constituição Federal assume, em seu Art. 227, o papel das famílias, da sociedade e do estado na garantia dos direitos das crianças, entre eles o direito à Educação. Dessa definição se abstrai a necessária parceria entre família e Educação Infantil, também como direito das próprias crianças.

A família é o primeiro espaço de convivência da criança e o primeiro lócus de cuidado humano. É no interior da família que ela inicia a jornada do desenvolvimento, inscrita na cultura com uma identidade, um nome e um lugar entre outras pessoas que compõem a família. Portanto, quando um bebê e uma criança ingressam na creche ou na escola de Educação Infantil, levam consigo muitas experiências e uma história de vida que precisam ser consideradas, desde o início, na proposta pedagógica e no currículo da instituição.

A relação entre as famílias e as instituições educativas é de respeito mútuo, complementaridade das ações de cuidado e parceria nas ações pedagógicas

para avanços nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem. A parceria pode se mostrar em várias ações, como as descritas a seguir.

### Troca de informações entre as duas instituições em relação às crianças

É importante reconhecer que ambos os olhares, o da mãe, ou do pai, em casa, e o da professora, ou do professor, na escola, trazem aspectos do mesmo sujeito, que precisa ser considerado na sua integralidade. A articulação entre família e instituição educativa tem início nesse exato momento das trocas entre os modos de cuidar e as informações acerca das crianças. Isso se efetiva na comunicação diária sobre como foi o dia, os estados de humor, as possíveis intercorrências de saúde, bem como todas as demais observações sobre comportamento.

Além da comunicação no dia a dia, as trocas entre pais nas reuniões também se configuram como espaços de articulação. Nessas ocasiões, a instituição educativa pode aproximar-se e conhecer um pouco mais a respeito dos hábitos e dos costumes da comunidade em geral e de cada família em particular. As reuniões não têm, portanto, o propósito de ensinar os pais a cuidar dos filhos, mas de reconhecer os modos de cuidar das famílias e, com a leitura desses contextos, compreender a rede de significados que cada criança tece no cotidiano, alinhavando as experiências vividas em casa e na instituição educativa.

Os relatórios, boletins, álbuns, filmagens também são formas de comunicação que apoiam a família na construção da memória dos filhos, identificando marcos do desenvolvimento e dos processos de aprendizagem.

### Promoção da saúde

Diante das informações trocadas por ambos os lados, a instituição educativa pode sugerir consultas com especialistas de diferentes áreas, quando necessário, sabendo que, entretanto, é direito da família decidir sobre um eventual acompanhamento especializado da saúde dos filhos. Por outro lado, é responsabilidade de ambas as instituições, família ou escola, monitorar tratamentos médicos, vacinação e outros procedimentos, ainda que levados a cabo pelas famílias, inclusive articulando serviços intersetoriais de saúde e Educação.

Mediante consulta às famílias sobre possíveis necessidades especiais de atendimento e aprendizagem, cabe também às instituições educativas promover todo tipo de ajustes visando a inclusão, desde a questão da acessibilidade dos ambientes até a gestão do tempo e de condições especiais para assegurar a todas e todos o mesmo direito de acessar os benefícios oferecidos.

### Acolhimento e imersão da família nos processos pedagógicos

As famílias devem ser chamadas à creche ou à escola não apenas para receber informações sobre os assuntos relacionados ao desenvolvimento dos filhos mas também para participar ativamente, de forma colaborativa e democrática, com base em sua experiência de vida, seus talentos e saberes, sua herança cultural e suas habilidades, ampliando e enriquecendo o cotidiano das crianças, os projetos pedagógicos e a vida comunitária. É importante que elas presenciem a ação dos pais na instituição e que reconheçam o valor que lhes dão a fim de alimentar a autoestima e o sentimento de pertencimento à comunidade.

As ocupações das famílias, segundo o papel social que exercem na comunidade, são sempre fonte de curiosidade das crianças e de pesquisa. Pintores, costureiros, construtores, pescadores, artistas etc. são sempre bem-vindos para partilhar seus saberes e se oferecerem para as investigações das crianças.

### Participação na gestão da instituição educativa

Por fim, é papel da família compor os conselhos, frequentar reuniões de pais e se fazer presente em outras instâncias que convoquem a avaliar, opinar, refletir e a partilhar decisões sobre a gestão institucional dos ambientes e a relação com a comunidade, visando assegurar a qualidade pedagógica dos serviços oferecidos.

## Brincar

Entendemos o brincar como atividade essencial que, embora presente nas diferentes culturas e tempos históricos, é determinada social e culturalmente. A criança se apropria da cultura pela brincadeira. Ao mesmo tempo, trata-se de uma atividade pela qual, na interação com parceiros e adultos, ela cria significados e, portanto, cultura.

Por meio da brincadeira, a criança se apropria da cultura da qual faz parte e, simultaneamente, constrói possibilidades de ação e interação, além de formas inéditas de arranjar os elementos do ambiente e da experiência própria. Ou seja, o brincar envolve respostas criativas aos desafios apresentados pelo ambiente, o que, por sua vez, depende de rica e variada experiência prévia, inclusive com o brincar. Essa dimensão criativa



Ação e interação nas brincadeiras são atividades essenciais para as crianças  
(Foto: Semec/Cafarnaum)

e produtora de novos e singulares sentidos do brincar caracteriza uma imprevisibilidade dessas atividades que deve ser considerada no espaço escolar. Não se pode organizar, com base na brincadeira, um programa pedagógico totalmente predefinido.

Para que a brincadeira seja considerada de fato como tal, a criança precisa estar integralmente e voluntariamente engajada na atividade, interagindo com seus pares e com o mundo, em constante elaboração e reelaboração de hipóteses sobre a realidade, para a qual atribui significados conhecidos e novos. A criança escolhe brincar, do que brincar e com quem brincar. Por isso, a brincadeira e o trabalho escolar ou a atividade dirigida, na qual o adulto determina não apenas os objetivos mas o curso das ações, não se confundem, ou seja, são experiências diferentes de aprendizagem.

Ao brincar, a criança mobiliza afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas, o que propulsiona seu desenvolvimento global.

Assim como outras atividades humanas, brincar necessita de aprendizagem. A criança não nasce sabendo brincar, mas é capaz de desenvolver ações que, na interação com seu cuidador, dão início, precocemente, a esse processo de aprendizagem. Primeiramente, ela insere-se no jogo do cuidador mais como um brinquedo do que como uma parceira. Aos poucos, passa a desempenhar um papel mais ativo, por meio da imitação, e, mais tarde, assumindo e representando papéis no faz de conta ou no jogo simbólico.

O brincar do bebê é caracterizado pelo exercício das possibilidades corporais de movimentação e ação no mundo. A percepção do ambiente e de si mesmo pelos diferentes sentidos e o domínio e controle do movimento são fortes motivadores e fontes de prazer de seus jogos iniciais. O interesse pelos objetos e pelo funcionamento deles adquire força a seguir e a imitação passa a desempenhar progressivamente papel fundamental no brincar até culminar no desenvolvimento da função simbólica no jogo de faz de conta e nos jogos de regras, desenvolvidos principalmente em grupo. Essas duas últimas modalidades, predominantes a partir dos 3 anos até por volta de 5 anos, guardam algumas semelhanças. Ambas envolvem uma situação imaginária e regras. No faz de conta, as regras são combinadas entre os participantes com base em uma narrativa cons-

tantemente negociada entre eles, como para definir quem é quem na brincadeira e o que representa o quê. Cada criança, ou um grupo delas, mergulha em uma situação imaginária, definindo para si mesma as regras e seguindo-as intencionalmente. Apesar de imaginários, os temas escolhidos por elas, que vão constituindo cenas para representar no decorrer da brincadeira de faz de conta, guardam relação com as experiências vividas e dão visibilidade para a compreensão ou a significação que atribuem aos elementos da cultura. Só irá brincar de príncipe ou médico quem já teve contato direto ou indireto (por meio de histórias) com esses personagens. Já nos jogos de regras, as próprias regras são estabelecidas na cultura e transmitidas de geração em geração com poucas modificações. Também nesses jogos há uma situação simbólica subjacente, mais ou menos explícita. Nos jogos de percurso, por exemplo, as peças que irão percorrer o tabuleiro representam os jogadores e o caminho algo que eles precisam alcançar como um tesouro. De todo modo, nos jogos simbólicos e de regras, a função simbólica recém-conquistada está colocada e provoca um salto no desenvolvimento infantil, tornando-os atividades fundamentais na Educação Infantil.

Vale ressaltar a relevância de garantir oportunidades para que as crianças brinquem na natureza, seja em um ambiente rico em elementos naturais no espaço da escola, seja no entorno. A região da Chapada Diamantina é privilegiada nesse sentido e é fundamental aproveitar essa característica para enriquecer as experiências de brincar na Educação Infantil. O contato com a natureza e com elementos naturais amplia as possibilidades de aprendizagens na brincadeira por vários motivos. Estar em contato com diferentes espécies vegetais e animais permite que a criança se perceba como parte de algo maior e integrado, com o qual pode se identificar e criar empatia e ter experiências de cuidado também com a natureza. O sentimento de pertencimento ao mundo natural se relaciona diretamente a atitudes ambientais fundamentais à sustentabilidade do planeta. Os elementos naturais são especialmente ricos para os sentidos, com texturas, cheiros, sabores, sons, cores e temperaturas que garantem a construção de conhecimentos por meio de experiências sensoriais únicas e diretas, que proporcionam descobertas a respeito da complexidade e da diversidade inerentes a todos os sis-

temas vivos, suas transformações e inter-relações. Um ambiente com uma topografia variada, com árvores, troncos, pedras e água, combinado com os desafios dos brinquedos de parquinhos tradicionais, permite uma exploração motora diversificada.

Portanto, para que a criança se desenvolva e avance qualitativamente na brincadeira, é preciso que professoras, professores e instituições de Educação Infantil garantam ambientes ricos, com espaços e objetos variados, possibilidades diversas de interação com pares de diferentes faixas de idade e tempo suficiente para o desenvolvimento pleno do brincar.

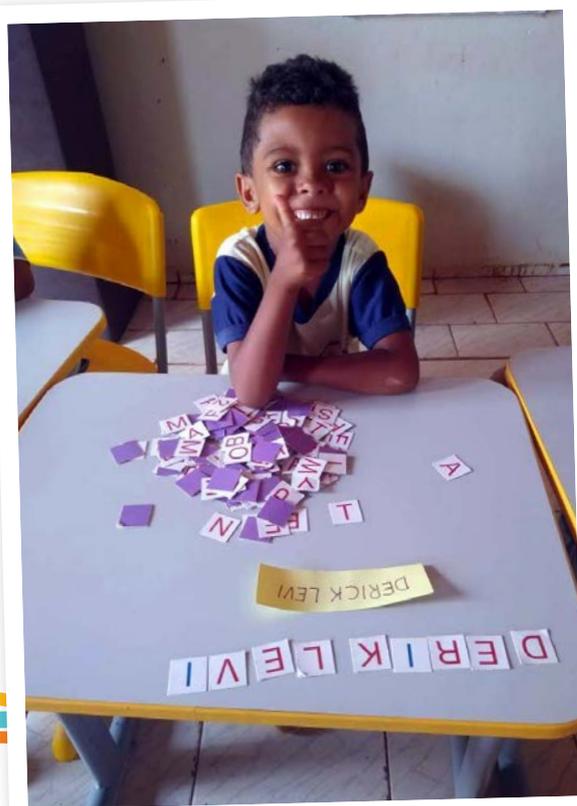
## Concepção de escola de Educação Infantil em diferentes contextos culturais

A instituição de Educação Infantil compreende creches e escolas, de período semi-integral ou integral, que compõem a primeira etapa da Educação Básica, direito de toda criança brasileira. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, os espaços institucionais responsáveis pela formação nessa etapa da vida se distinguem dos espaços domésticos e são regulados pelos instrumentos institucionais destinados a isso – projeto político-pedagógico (PPP) e currículo –, supervisionados pelo órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

A construção da identidade na interação com os pares e na escrita do nome (Foto: Semec/Cafarnaum)

Às instituições de Educação Infantil, por meio do currículo, cabe articular experiências e os saberes das crianças aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da humanidade. Isso se concretiza por meio de práticas que se efetivam nas relações sociais que elas, desde bem pequenas, estabelecem na família e na comunidade, bem como com as professoras, ou os professores, e os pares na escola, na construção de suas identidades. Tal propósito se torna um desafio ainda maior se considerada a multiculturalidade do país e, em particular, da Chapada Diamantina e dos territórios parceiros na construção deste Referencial Curricular.

Por multiculturalidade compreende-se a existência de diferentes grupos socioculturais que desenvolvem práticas, relações, tradições, valores e identidades culturais distintas e próprias. O desafio da multiculturalidade no desenvolvimento curricular consiste em considerar, simultaneamente à valorização cultural do país, todas as diferentes culturas nele inseridas, sem hierarquizá-las, focando na possibilidade de respeitar as diferenças e integrá-las em uma unidade que não as anule.



Em primeiro lugar, isso implica uma postura aberta ao conhecimento e o entendimento em profundidade da existência, das razões das escolhas e das características singulares dos diferentes grupos socioculturais constituintes da comunidade atendida pela escola, reconhecendo-os como portadores de cultura, com marcadores identitários ou padrões étnico-culturais próprios, como crenças, ideias, mitos, valores, danças, festividades, rituais, alimentação, modos de se vestir etc., entre os quais se destaca a diversidade linguística.

Em segundo lugar, é preciso reconhecer a riqueza e o valor de cada cultura, que residem na originalidade com que cada uma lida com as necessidades e os problemas humanos e expressa sua identidade ao mesmo tempo que se aproximam de valores comuns a todos os seres humanos. O trabalho com as diferenças, também na Educação Infantil, exige a identificação do diverso e o respeito pautado em uma postura ética e na garantia dos direitos sociais. Na Educação Infantil, isso se dá na construção de projetos pedagógicos que, em primeiro lugar, reconheçam as especificidades do pertencimento das crianças, sejam elas do campo, do meio urbano, indígenas, ciganas ou de comunidades remanescentes de quilombos e, em segundo lugar, que aproveitem o convívio nessa diversidade, criando para todas a oportunidade de reconhecer o quão variadas, interessantes e diversas são as culturas e os modos de viver juntos.

### Educação do Campo

Uma das características dos municípios da Chapada Diamantina e demais territórios do interior baiano é a presença marcante da natureza, da vida sustentável e dos modos de produção próprios do campo. Nesses contextos, vivem crianças em famílias com as mais diferentes inserções socioeconômicas: agricultores, pescadores, extrativistas, mineradores etc. e, tal como todas as demais, elas têm direito constitucional à Educação – em especial à Educação Infantil, dedicada ao desenvolvimento e à aprendizagem na infância, no campo.

É importante reconhecer os contornos de cada contexto de Educação, distinguindo o específico do geral. Educação Infantil é parte do sistema de ensino, sendo constituída como etapa da Educação Básica. Já a Educação do Campo é uma modalidade constituída por um conjunto de propostas que pode estar presen-

te em todas as etapas. Conceber uma Educação Infantil do Campo implica a negociação entre o que é geral, a que toda criança brasileira tem direito, e o que é específico do contexto desse lugar geográfico.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as propostas pedagógicas da Educação dos filhos de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e povos da floresta têm especificidades que devem ser garantidas a fim de preservar sua identidade, reconhecer e valorizar suas origens.

A primeira delas diz respeito ao reconhecimento de que os modos de vida no campo são fundamentais para a constituição das subjetividades das crianças que moram em territórios diversificados, tais como os espaços rurais, das florestas, da pecuária, das minas, da agricultura, da pesca e da extração natural. Pertencer ao campo implica integrar uma família que vive dos recursos extraídos da terra, do rio ou de qualquer outro ambiente natural, que desfruta de um estilo de vida regado pelos modos de produção ligados à natureza, com ciclos próprios, que impactam o tempo do trabalho de toda a família. As populações dos meios rurais, ribeirinhas, quilombolas e caiçaras vivem o cotidiano regulado por tempos diferenciados, dependendo dos ciclos de plantio e de colheita, de pesca e de extração e dos impactos das transformações da natureza.

As famílias do campo têm o direito de pertencer a uma comunidade escolar próxima do seu entorno, conforme determina o Parágrafo 2º do Art. 3º da Resolução CNE/CEB nº 1/2002. Essa norma estabelece que o oferecimento da Educação Infantil seja feito na própria comunidade, sendo proibido o agrupamento de crianças da Educação Infantil em salas do Ensino Fundamental. E, ainda, orienta que se evite nucleação das escolas, o que leva ao fechamento das unidades menores, obrigando-as a sair de suas comunidades e percorrer longos trajetos até uma escola que, não raramente, é indiferente à sua cultura e ao seu modo próprio de viver.

Infelizmente, por falta da oferta de Educação na própria comunidade, têm ocorrido deslocamentos que obrigam crianças a ingressar em escolas maiores, em núcleos urbanos. Nesse caso, se torna ainda mais relevante o papel da escola no desenho de um projeto

pedagógico adequado, que deve acolher a realidade das populações que vivem do trabalho com a natureza, suas culturas, festas, tradições, costumes e identidades. Tanto as rotinas pedagógicas quanto o calendário escolar podem ser alterados, se necessário, a fim de garantir os direitos sem discriminar a atividade econômica das famílias que, em função dos ciclos do trabalho, muitas vezes precisam alterar suas rotinas. Em outros casos, há que se pensar em formas de manter os vínculos e de orientar os familiares para o acompanhamento dos filhos, de modo que não sejam prejudicados em decorrência do trabalho das famílias.

Todas as crianças, seja qual for a origem e o pertencimento, têm direito a experiências em instituições que assegurem Educação de qualidade, superem o antagonismo campo e cidade e, livre de discriminações, possam valorizar o trabalho do campo como parte de todo o processo da produção humana e do cuidado com a natureza e com os recursos naturais. As práticas educativas contextualizadas nos projetos desenvolvidos com as crianças precisam valorizar os saberes e o papel das populações do campo na produção de conhecimentos sobre a natureza, seus ciclos, e a relação entre os homens e o meio natural. Isso pode ser feito não apenas no tratamento das temáticas do campo e nas investigações realizadas por elas mas também na própria oferta de mobiliário, brinquedos e materiais de largo alcance que preservem as identidades das crianças e as características ambientais e socioculturais de suas comunidades.

Além do benefício de uma Educação Infantil de qualidade para as crianças que vivem no campo, a presença delas nas salas de Educação Infantil municipais é uma excelente oportunidade de partilha de experiências e saberes para todas as demais, inclusive as que vivem na cidade. Todas terão oportunidade de conhecer outros modos de viver, acessar outros pontos de vista sobre o cotidiano, ficar imersas, desde cedo, na complexidade das questões ambientais e ver, nos adultos que trabalham próximos à natureza, o compromisso com o meio ambiente e a sustentabilidade do planeta.

Uma outra contribuição que a presença das crianças do campo traz para as escolas em meios urbanos é a reflexão sobre os ambientes de aprendizagem que, no caso daquelas, quase nunca se dão em

espaços fechados e circunscritos como salas de aula. A experiência delas confirma quanto se pode aprender na floresta, às margens do rio e na plantação, interagindo com adultos, observando-os em suas rotinas de trabalho e na lida do dia a dia. Isso que, para quem vive no campo, é considerado o entorno para os do meio urbano pode representar um outro mundo, repleto de coisas a aprender. O contrário também é verdadeiro: a cidade, tão distante do dia a dia das crianças do campo, pode representar para elas a ampliação de horizontes culturais. Dessa forma, no diálogo entre proximidades e distâncias, entre o campo e a cidade, entre adultos e crianças, se constituem ambientes potentes de aprendizagem para todas e todos.

### Educação de crianças quilombolas

Toda a Bahia possui forte influência das culturas africanas, e na Chapada Diamantina e territórios do interior do estado, em especial, se encontra o elo da resistência dos negros nas terras brasileiras. Por muito tempo, a região foi foco da extração de ouro e de pedras preciosas, mercado que explorou a mão de obra escrava, sobretudo dos Bantos e Jejes, trazidos para a região no século XVIII para encontrar diamantes. Esses negros se firmaram nessas terras e construíram aqui suas vidas, suas comunidades e seus modos de produção e subsistência.

No Brasil, existem comunidades remanescentes de quilombos em várias regiões, mas na Bahia está o maior número de localidades reconhecidas como tal. São 736, em 22 municípios, que contam de uma até 15 comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares (FCP). Essa certificação, entretanto, ainda não garantiu o direito pleno às terras. Em todo o Brasil, apenas 18 comunidades têm títulos de propriedade das terras, o que deixa a maioria à margem de direitos humanos fundamentais, como a própria moradia. A posse da terra é, sem dúvida, fator de afirmação das comunidades quilombolas, mas a Educação também desempenha papel fundamental ao assegurar, por meio das crianças e suas famílias, a transmissão das tradições e da cultura desses povos.

Pensar a Educação de crianças quilombolas, hoje, é uma questão de direito das crianças herdeiras dos quilombos e também das demais, dada a importância da presença negra na constituição da identidade baiana.

Segundo a Resolução CNE/CEB nº 2/2008, quilombolas são definidos como populações do campo e, portanto, seguem as mesmas normas e orientações estabelecidas para a Educação do Campo. A Educação para a infância quilombola é reconhecida, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, como infância do campo, com especificidades a ser acolhidas nas propostas pedagógicas para a etapa.

As crianças que vivem em comunidades quilombolas têm forte relação com o campo na medida em que suas famílias vivem do que plantam e do que criam, segundo técnicas tradicionais consolidadas desde os pioneiros que se estabeleceram nesses locais e fizeram as primeiras roças. Os modos de plantio e de colheita, por exemplo, são patrimônios imateriais desses povoados e revelam profundo saber sobre os cuidados da terra, da água e dos ciclos da produção natural. Uma boa Educação Infantil não pode discriminar ou preterir o modo de vida das crianças quilombolas e suas famílias. Pelo contrário, deve reconhecê-las e acolhê-las nas suas especificidades, aproximar-se a fim de promover trocas que beneficiem a formação de todas as crianças, favorecendo que saiam dos espaços internos das escolas e possam aprender com as quilombolas a olhar para o campo e para os ciclos da natureza.

Todas as orientações previstas neste Referencial Curricular em relação à Educação do Campo também valem para a Educação de crianças pertencentes às comunidades quilombolas remanescentes. No entanto, dada a presença determinante dos negros na Chapada Diamantina e nos demais territórios baianos, é importante considerar as especificidades da Educação das crianças quilombolas.

Um dos aspectos que marcam fortemente o pertencimento a essas comunidades é a oralidade, principal forma de transmissão das memórias e das narrativas dos antepassados. Uma proposta de Educação Infantil que considera a presença quilombola deve promover a circulação dessas narrativas entre as crianças, por meio do que elas mesmas narram e também seus familiares, convidados a participar da escola com suas experiências de vida, seus saberes e costumes. Rodas de conversa com os mais velhos para contar sobre como trabalham, como aprenderam a plantar, como lidam com a terra, como vivem os diferentes tempos do ano, do plantio e da colheita são alimentos para a ima-



**Influência das culturas africanas precisa ser reconhecida desde a Educação Infantil**  
(Foto: Vailma Medeiros/Seabra)

ginação, fundamental para a ampliação dos conhecimentos. As crianças quilombolas se beneficiam da participação de suas famílias na medida em que podem se ver reconhecidas e valorizadas por toda a comunidade escolar. As demais também se beneficiam ao aprender, por meio da experiência de outros, uma presença negra resistente até os dias de hoje, legado da história de qualquer criança baiana.

Outro aspecto que se destaca no modo de vida quilombola é a alimentação. Pratos como godó de banana, beijus, moquecas e o apanhari frito hoje são reconhecidos em todo o território, contam histórias e fazem parte do patrimônio imaterial que as crianças baianas têm o direito de conhecer como parte do currículo da Educação Infantil.

Os festejos, as tradições, a música, a dança e demais manifestações culturais vivas até hoje como práticas dos quilombos também precisam constituir o

currículo da Educação Infantil, não apenas das escolas que atendem as comunidades remanescentes como de todas as demais, na medida em que fazem parte das origens da história da Bahia e, portanto, são herança de todas as crianças.

### Educação de crianças indígenas

A região da Chapada Diamantina foi originariamente ocupada pelos Aimorés e Maracás, mas também já foi território habitado por Payayás, Topins e Tapuias. Embora a presença indígena tenha sido dominante antes da chegada dos bandeirantes, hoje muitas das etnias já não são mais donas de suas terras. Isso, entretanto, não faz a presença indígena invisível no cotidiano da maioria dos municípios da Chapada Diamantina, bem como dos territórios parceiros. Notam-se vestígios da herança indígena em toda a região e é direito de todas as crianças, inclusive as não indígenas, conhecer essa herança e a origem desses povos que habitaram o que é hoje o território de suas comunidades. Conhecer a cultura indígena é, de certa forma, conhecer um outro lado de da própria identidade, como brasileiros e baianos.

Mas a quem cabe a Educação das crianças indígenas? A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, estabelece que a Educação Infantil é opcional, cabendo a cada comunidade indígena decidir o que lhe convém. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, os povos indígenas têm direito de escolha dos modos de educar seus filhos, o que é muito relevante, levando em conta que, nas tradições indígenas, o papel de educar os pequenos é dedicado aos mais velhos, por meio da transmissão oral, e não por instituições especializadas e estranhas ao contexto familiar. Para as famílias indígenas, é na infância que as crianças se constituem como indígenas, falantes de uma língua própria, herdeiras de uma visão de mundo particular e que, por esses motivos, devem ser educadas no convívio familiar e aprendendo os afazeres que a vida comunitária na aldeia reserva para elas.

A ação da Fundação Nacional do Índio (Funai) deve assegurar a todas as crianças indígenas o direito à Educação diferenciada de seu povo, com destaque para a preservação da língua, das mitologias e dos conhecimentos tradicionais transmitidos de geração a geração, sem se restringir à imposição de concepções ocidentais de escolarização. A comunidade indígena

pode expressar seus princípios, valores e orientações curriculares por meio do projeto político-pedagógico que orienta o trabalho dos centros de Educação Indígena, de acordo com os interesses da própria comunidade, com base no que esperam para a formação de seus filhos. O PPP, supervisionado por órgãos competentes da Funai, deverá dizer como a Educação Infantil Indígena se estruturará e como se integrará à vida das comunidades.

Faz parte do currículo escolar da Educação Indígena considerar como campos de experiência fundamentais o modo de vida, a concepção cultural e a orientação política de cada povo indígena sobre as relações com as sociedades com as quais compartilha os territórios, para além das aldeias, bem como as questões de territorialidade, de sustentabilidade e de preservação e transmissão do patrimônio cultural.

A contribuição da Funai às escolas de Educação Infantil Indígena deve se dar no apoio às discussões técnicas na área, facilitando o acesso à informação aos sujeitos envolvidos no entorno das crianças bem como oferecendo subsídios para apoiar a decisão das comunidades indígenas sobre como pretendem educar seus filhos nas próprias aldeias. Além disso, cabe também a esse órgão oferecer apoio para o acompanhamento pedagógico e a avaliação do trabalho, compartilhando olhares com as comunidades, seguindo referências técnicas adequadas às especificidades dos direitos indígenas.

Entretanto, dado que muitas aldeias subsistem em meio urbano e que a condição de desigualdade de muitas mulheres indígenas as obrigam a buscar apoio em outras redes fora de suas aldeias, é possível que as famílias indígenas optem por incluir os filhos na Educação Infantil municipal. Nesses casos, a opção deve resultar de um acordo entre a orientação da Funai, os interesses da comunidade e das famílias que optaram por esse serviço, sendo a comunidade indígena autônoma e soberana para assumir tal escolha.

Mesmo frequentando instituições não especializadas na Educação Indígena, as famílias devem ter a garantia de que os filhos tenham os mesmos direitos dos demais. As crianças indígenas precisam acessar todas as oportunidades curriculares expressas neste Referencial Curricular e os ambientes e materiais qualificados, que assegurem a elas uma relação intensa com

o conhecimento sem, entretanto, ignorar o conjunto de saberes de seus povos, as concepções de mundo, as memórias, as crenças e os valores.

Nas instituições municipais de Educação Infantil, os povos indígenas continuam tendo direito de dar continuidade à Educação tradicional oferecida na família, procurando na instituição educativa novas pontes para a ampliação das práticas socioculturais de Educação e dos cuidados coletivos da comunidade. Leva-se em conta, nesse caso, o lugar potente da criança indígena como um sujeito constituído em outras culturas, e não alguém a quem falta atributos, qualidades, conhecimentos.

Dessa compreensão, decorre o direito das crianças indígenas de se verem reconhecidas e valorizadas em sua identidade étnica, incluindo o direito de se expressar em língua materna, elemento fundamental na constituição da subjetividade indígena. A presença de uma criança indígena entre outras não indígenas não deve gerar constrangimento ou distanciamento em função de inúmeros fatores, incluindo a língua. Pelo contrário, a convivência na diversidade pode gerar curiosidade mútua entre ambos os universos, favorecendo a ampliação cultural em contextos bilíngues para todas e todos. As crianças não indígenas, inclusive, podem, por aproximações, conhecer aspectos das línguas indígenas presentes em seu território. Para a criança indígena, o convívio com as demais é também condição para o aprendizado da língua portuguesa, ferramenta fundamental para a ampliação de sua vida social.

Por fim, para que as crianças indígenas que frequentam instituições de Educação Infantil na Chapada Diamantina ou territórios parceiros tenham, de fato, qualidade no atendimento educacional e se sejam respeitadas em relação ao seu pertencimento, é necessário que as instituições de Educação Infantil adequem seus calendários, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender às demandas das comunidades.

### Educação de crianças ciganas

Embora os ciganos façam parte da malha identitária do povo brasileiro, desde a colonização, muito pouco se sabe sobre quem são. A exemplo do que ocorre com as etnias indígenas, cigano é o nome dado a uma grande diversidade de povos com diferentes identi-

dades étnicas: Calon, Horahano, Kalderash, Lovaria, Mathiwiia, Moldowaia, Roma, Sibiaia e Sinti. No Brasil, estão presentes as etnias Roma, Calon e Sinti, vindos de diferentes países europeus.

Vivem hoje, no Brasil, cerca de 500 mil ciganos, que assim se declararam ao IBGE no último Censo, organizados em 291 acampamentos, em 21 estados, sendo um deles a Bahia. Mas sabe-se que o número é bem maior, uma vez que muitos não se declaram ciganos por medo de sofrer preconceito e como forma de preservar a imagem pública das famílias, proteger as crianças e se integrar na vida social local. Há séculos os ciganos lidam com estereótipos de que sequestram crianças, não são confiáveis, são sujos, vivem em barracas precárias de acampamentos perigosos, cantando e dançando, são adivinhos e roubam joias. Os que desejam fixar residência se protegem da discriminação se isolando em grupos. Na região da Chapada Diamantina e nos municípios dos territórios baianos do interior, formam, na maioria dos casos, um bairro cigano. Embora estejam presentes, pouco se conhece sobre eles e sobre seu valor como povo que resiste às perseguições desde o século XIV, passando por guerras, extermínio nazista e tantos outros conflitos étnicos.

É fato que a itinerância e as condições precárias de subsistência ainda marcam a vida de muitos ciganos que, tal como inúmeros outros brasileiros marginalizados, sofrem com a desigualdade social e a violência decorrente. Infelizmente, ainda é forte a carga de estereótipos que recai sobre os ciganos, o que não condiz com a riqueza cultural, a força e a dignidade de um povo que vem resistindo desde o século XVI no Brasil, lutando para preservar a identidade étnica e suas tradições. Mas é importante reconhecer que nem todas as crianças são provenientes de famílias itinerantes. Existem muitas comunidades ciganas sedentarizadas na maioria dos municípios da Chapada Diamantina e demais territórios baianos, grupos de ciganos economicamente favorecidos que ocupam, inclusive, cargos de liderança em diferentes áreas.

Independentemente de sua origem social e condição econômica, as crianças ciganas têm direito à Educação Infantil de qualidade e devem ser bem acolhidas em creches ou escolas municipais. Toda criança cigana deve ser aceita pela instituição de Educação Infantil, ainda que sua família não tenha comprovante de en-

dereço, histórico escolar nem documentação anterior, inviabilizada pela própria condição itinerante. O Art. 3º da Resolução nº 3, de 16 de maio de 2012, que define diretrizes para o atendimento de Educação escolar para populações em situação de itinerância, determina que os sistemas de ensino assegurem a matrícula sem a imposição de qualquer forma de embaraço, preconceito e/ou discriminação, mediante declaração do responsável. O Art. 10 dessa mesma resolução determina que os sistemas de ensino orientem as escolas em relação às matrículas, à permanência e ao acesso ao respectivo memorial a fim de que possam dar continuidade aos estudos, apesar das interrupções decorrentes do estilo de vida de sua etnia.

Essa resolução beneficia ciganos vindos dos acampamentos, do trabalho no circo ou qualquer outra condição itinerante. Toda a comunidade escolar deve reconhecer a presença das crianças ciganas na instituição sem prevaricar seu direito de ser valorizada por sua identidade étnica e de sentir-se parte de um grupo, constituindo fortes laços afetivos, ainda que sua passagem pela creche ou escola seja transitória. Cada passagem, em diferentes escolas, ao longo da vida, compõe a memória afetiva da criança cigana, herança a que ela tem direito e que constitui sua subjetividade.

O direito de acumular memória escolar pode se revelar, entre outras ações pedagógicas, na atenção que a instituição precisa dar aos processos de socialização e à construção de portfólios, contendo muitos indicadores dos percursos de aprendizagem, a fim de que possam ser retomados em outras instituições sem prejuízo da continuidade. Ao mesmo tempo, esses portfólios representam retratos de diferentes tempos da vida da criança, nos diversos agrupamentos de que fez parte não como alguém que esteve de passagem, mas pertencente a um lugar no qual ainda está presente na memória dos amigos que ficaram.

Também por esse motivo, os rituais de acolhimento e despedida são gestos importantes de cuidado não apenas com as crianças ciganas mas com todas que, por empatia, se veem solidárias aos que chegam e aos que se despedem, com a certeza de que participaram de uma história de vida de quem se vai, tendo também impressas as próprias marcas nos relacionamentos de companheirismo e amizade. As relações de amizade devem ser estimuladas no contexto escolar, nos limites que

o resguardo do convívio social das comunidades impõe, sem que isso signifique, necessariamente, afastamento. O espaço escolar é vivo o suficiente para acolher o cotidiano intenso e compartilhado por todas as crianças.

Há que atentar, com um olhar especial, para que as famílias de bebês ciganos sejam acolhidas com suas práticas sociais de cuidado, sem que sejam discriminadas por isso. Compreender os hábitos das famílias para com seus bebês é atitude profissional das mais importantes e conteúdo de formação dos educadores.

Todas as crianças provenientes de famílias itinerantes e de residência fixa têm direito de manter as tradições expressas no modo de vida, nas vestimentas, na forma de se relacionar e na língua sem se envergonhar. É dever da instituição educativa contribuir para desfazer estereótipos e extinguir toda forma de discriminação do povo cigano por meio de ações educativas, que impactam positivamente não apenas na formação das crianças ciganas como também de todas as outras, que, pela convivência, podem aprender a reconhecer e respeitar a imensa diversidade étnica característica do povo brasileiro.

No planejamento do cotidiano escolar é preciso ter, em relação aos ciganos, a mesma preocupação já assumida em relação a outros povos que reivindicam o direito de se fazer representar nos conteúdos apresentados às crianças. A literatura, por exemplo, avançou muito nos últimos anos em relação ao desafio de dar voz à diversidade de infâncias, e hoje já é possível encontrar excelentes obras literárias que apresentam as histórias tradicionais e contemporâneas indígenas e africanas. Entretanto, o mesmo não ocorre em relação aos ciganos, minoria praticamente invisível. Por esse motivo, é preciso que as escolas busquem repertórios novos ou que recorram às comunidades ciganas com a intenção de que transmitam suas histórias oralmente às crianças, em situações programadas para isso na própria escola, como uma importante ação de enfrentamento ao racismo, às simplificações, aos estereótipos e às discriminações.

Um outro aspecto diz respeito à flexibilidade em relação ao uso de uniformes, uma vez que a indumentária é parte constitutiva da identidade cigana e não deve ser motivo de desprezo. A presença das crianças trajadas tradicionalmente, além de firmar a identidade e autoestima, transmite às demais e suas famílias o

valor do respeito e da diversidade dos povos, contribuindo ao mesmo tempo para a formação da identidade brasileira.

## Concepção de currículo

Não é possível definir currículo com base em características intrínsecas, uma vez que se compreende o currículo como algo definido por acordos sempre parciais e historicamente determinados. Via de regra, pode-se defini-lo como uma organização, prévia ou não, consciente e intencional, ou não, de experiências ou situações de aprendizagem coordenadas por docentes em instituições de ensino para levar a cabo um processo educativo.

O currículo não se restringe àquilo que está prescrito em um documento como referência do que precisa ser ensinado. Ele deve estar aberto à experiência dos sujeitos, considerar os saberes e a compreensão da criança acerca de si mesma e do próprio mundo e ir além dos saberes preestabelecidos. A noção de currículo formal (prescrito ou instituído) é insuficiente para dar conta da multiplicidade de experiências (e determinantes) internas e externas aos sujeitos, individuais e coletivas. De fato, currículo se configura como um

campo de disputa, tanto no que se refere ao poder material quanto ao poder simbólico ou discursivo. A norma para a construção do currículo, portanto, não é o consenso, a estabilidade e o acordo, mas o conflito, a instabilidade, o desacordo, num contínuo processo de construção e negociação.

O currículo prescrito, o que designa ponto a ponto o que e como ensinar, resulta de um discurso que se tornou hegemônico e o constituiu historicamente, formalizando-o. Entendido como prescrição, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva produzida na intersecção entre diferentes discursos sociais e culturais.

Diferentemente, o currículo em ação diz respeito ao que é vivido diariamente na escola, ao modo como o ambiente é realmente organizado. Ele revela como são o espaço, o prédio escolar, os materiais disponíveis, a rotina e os tempos da escola e, por fim, as diversas interações que nela ocorrem. O que se espera é que tudo o que se sabe pelo currículo vivo seja coerente com o que é prescrito ou explicitado no texto do currículo formal. Sabe-se, entretanto, que nem sempre é o que ocorre. Nessas relações, pode haver uma realidade oculta.

O currículo oculto é o que subjaz ao currículo formal e ao que acontece de fato na escola. Nele, estão pouco explícitas ou conscientes as concepções e as relações de poder que estão na base das escolhas curriculares, seja em relação ao conhecimento, seja no que diz respeito aos procedimentos e interações cotidianamente mobilizados nas experiências das crianças.



O currículo do ADE Chapada Diamantina e Regiões está aberto à experiência infantil  
(Foto: SME/Marcionílio Souza)

## Concepções de Educação Infantil

Currículo formal, o currículo vivido ou em ação e o currículo oculto são categorias que têm em comum o fato de produzirem sentidos, embora não coincidentes. O esforço, no entanto, é o de aproximar essas instâncias, tornando as práticas progressivamente intencionais e coerentes com as concepções expressas no currículo formal ou nos documentos instituintes, de modo a ampliar as possibilidades de atendimento dos direitos da criança (veja a Figura 1, abaixo).

De todo modo, fica claro que essas concepções de currículo, quando interligadas, dizem respeito ao plano da escola e dão contorno ao que as crianças viverão na instituição educativa ao longo de certo tempo de vida.

Este Referencial Curricular de Educação Infantil surge como macroestratégia para alcançar a equidade de oportunidades para todas as crianças dos territórios baianos ao instituir, por força de suas ideias, práticas e políticas de implementação, um currículo vivo coerente com o que se projeta como a melhor oportunidade educativa para todas e todos.

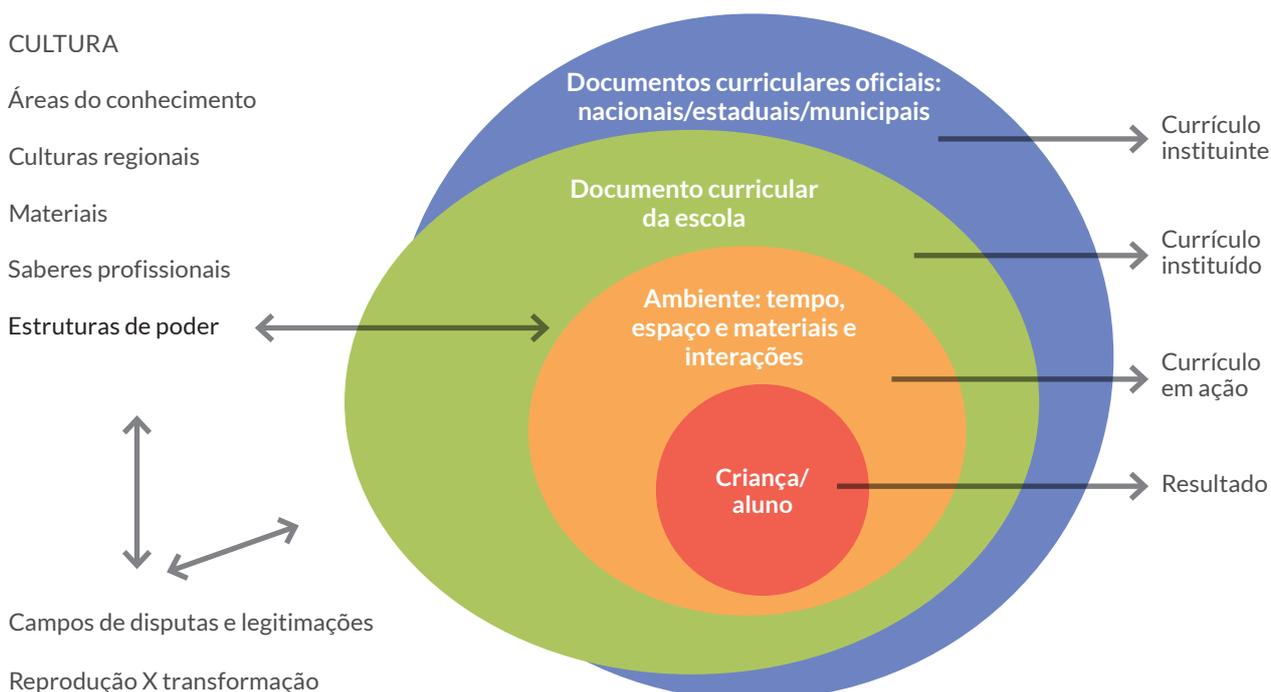
Por meio deste documento, espera-se que todos os municípios parceiros e suas unidades educacionais

possam reorganizar seus currículos, tendo a oportunidade de confrontar o que se espera que as crianças vivenciem com o que de fato cada creche ou escola garante a elas nas diferentes redes municipais dos territórios que participaram do projeto de uma escola melhor para todas e todos.

Este documento, portanto, institui referências para a Educação Infantil por meio da explicitação de concepções; da orientação de práticas institucionais que asseguram os direitos das crianças; da indicação de objetivos de aprendizagem em diferentes campos de experiência; e do detalhamento de práticas pedagógicas capazes de assegurar a qualidade das experiências a que as crianças dessa etapa têm direito. Da mesma forma, institui princípios que podem ajudar as redes municipais a organizar metas e os próprios sistemas de avaliação.

Parte significativa do currículo pode ser vivificada na organização institucional que garante os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, conforme prescritos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a etapa da Educação Infantil, em alinhamento com as DCNEI.

**Figura 1 - As instâncias curriculares**





Crianças têm direito a frequentar ambiente acolhedor e propício à sua formação  
(Foto: Carmem Cristina Queiroz Santana/Ibitiara)

## 2

# Direitos de aprendizagem e desenvolvimento

No Brasil, a defesa pelo direito de toda criança frequentar um ambiente acolhedor e propício à sua formação tem uma longa história. Em 1994, o relatório sobre a qualidade da Educação Infantil no Brasil (BRASIL, 1994) sinalizou pontos cruciais que deveriam ser objeto de atenção de uma política para a etapa. No ano seguinte, buscando atender a essas novas demandas e elevar o patamar da qualidade dos

serviços oferecidos nesse segmento, uma ação conjunta do Ministério da Educação e parceiros divulgou a primeira versão dos critérios para o atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 1995). O documento teve como propósito oferecer indicações claras para a garantia da qualidade do atendimento em creches. O conjunto de critérios cercou bem as questões de infraestrutu-

ra e funcionamento. No entanto, não apresentou com a mesma clareza os aspectos pedagógicos minimamente exigidos em todas as instituições brasileiras. O primeiro texto que vem preencher essa lacuna é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), que buscou subsidiar a organização de currículos de Educação Infantil, prescrevendo objetos e conteúdos de aprendizagem ligados a diferentes áreas do conhecimento, com continuidade no Ensino Fundamental.

Uma nova consulta, realizada em 2006, atualizou a demanda por qualidade nessa etapa de ensino (BRASIL, 2006), lançando as bases para a elaboração dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), uma nova edição dos critérios para o atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 2009) e os indicadores de qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009). Essas eram, portanto, as pautas em discussão no país na ocasião da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), documento mandatário que define o que é currículo, os objetivos das instituições de Educação Infantil, as concepções de infância e de avaliação.

A BNCC (BRASIL, 2017), por sua vez, representa um importante passo na direção da garantia dos direitos das crianças, fazendo cumprir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e a própria Constituição Federal (BRASIL, 1998). Nesse documento, são nomeados e explicitamente descritos, pela primeira vez, os direitos básicos e fundamentais de aprendizagem e desenvolvimento de toda criança brasileira.

Afirma-se, em primeira mão, os direitos de aprender a conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Entende-se que, embora tais direitos expressem ações próprias de toda criança, elas não são naturais e, portanto, devem ser aprendidas em contextos culturalmente relevantes, intencionalmente preparados e que, exatamente por isso, promovem o desenvolvimento.

Essa formulação explícita a intrínseca relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento humano, ampliando significativamente a compreensão das escolhas curriculares feitas a cada momento da trajetória da criança pela instituição educativa. Objetivos de aprendizagem e conteúdos não são definidos prévia

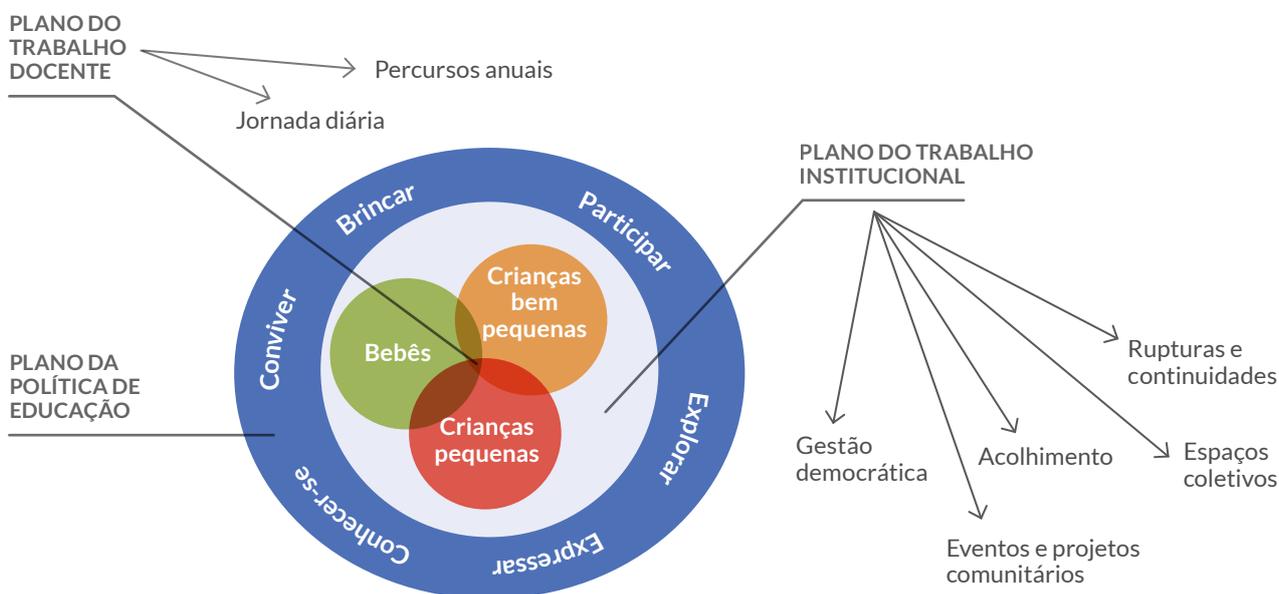
e burocraticamente, respondendo somente a uma tradição curricular transmissiva, mas são eleitos em função de um projeto que se assume intencionalmente de acordo com o compromisso de desenvolvimento de todas as crianças e de toda a sociedade. O foco do trabalho educativo é o desenvolvimento humano, mediado por um currículo comprometido com o avanço de todas e todos.

A garantia de direitos de aprendizagem e de desenvolvimento tem a vantagem de reconhecer a relevância e especificidade do trabalho realizado no início da Educação Infantil, desde o berçário. Afirma-se, assim, que o desenvolvimento dos bebês, tal como das crianças bem pequenas e das crianças pequenas, é decorrência de processos de aprendizagem próprios de cada momento da vida, relevantes por si e em si mesmos, envolvendo não apenas os objetos de conhecimento já definidos pela cultura nas diferentes áreas de conhecimento mas, sobretudo, as práticas sociais e as experiências constitutivas da subjetivação dos bebês.

Assumir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento como base curricular é, portanto, uma opção ética, política e estratégica que visa assegurar as condições de equidade de desenvolvimento para todas as crianças brasileiras, independentemente de origem, região, condições socioeconômicas ou contexto social. Eles devem ser assegurados no âmbito institucional, envolvendo a organização do trabalho democrático e participativo com as famílias e suas comunidades, nos encaminhamentos em relação aos tempos de acolhimento e de transição, ao uso de espaços coletivos e planejamento de projetos e eventos comunitários. Além disso, os direitos de aprendizagem também precisam ser assegurados no âmbito do planejamento pedagógico dos professores, levando em consideração a jornada de uma turma ao longo de um dia e o percurso ao longo do ano. Nesses dois âmbitos, do coletivo da escola em sua comunidade e do coletivo de crianças em sua turma, se entrelaçam os objetivos (*veja a Figura 2 na página ao lado*).

Os seis direitos, sendo objeto do trabalho educativo, são qualificados na experiência educativa, como se vê a seguir, promovendo avanços importantes no desenvolvimento humano, para além do que seria esperado pela simples imersão das crianças em seus contextos sociais.

**Figura 2 - Direitos de aprendizagem e planejamento**



## Conviver

Um relatório elaborado nos anos finais do século passado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, sob encomenda da Unesco, estabeleceu quatro pilares para a Educação do futuro. Entre eles, está a convivência, considerada um dos maiores desafios da humanidade. Para Delors (1998), a chave é exatamente “aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz”.

Para as crianças, conviver tem um sentido especial, ligado à construção da identidade e do pertencimento a diferentes coletividades, como a família e a escola. É o meio pelo qual elas se apropriam das práticas sociais de sua cultura, dos hábitos e costumes, das tradições de seu povo e do modo de ser e de funcionar do coletivo a que pertencem.

O aprendizado da convivência tem início muito cedo, ainda bebê. Nessa fase, o círculo de convivência cotidiana ainda é bastante reservado, basicamente

restrito à família e seus cuidadores em casa. Quando o bebê ingressa na creche, o mundo se expande e a vida social se faz presente pela mediação da professora, ou do professor, bem como da comunidade de bebês com quem passa a interagir. As crianças bem pequenas e, mais tarde, as crianças pequenas também ampliam a experiência de conviver no próprio cotidiano da instituição educativa.

Aos leigos, pode parecer que o direito de aprender a conviver já está garantido pelo ingresso na creche ou na escola. Mas não é bem assim. Ocupar o mesmo lugar não implica, necessariamente, conviver coletivamente e, muito menos, democraticamente. Esses não são modos naturais de estar junto. Há um importante trabalho a ser feito em torno da convivência e, sobre isso, a instituição educativa precisa estar presente e atuante.

Para tratar o tema de modo formativo para as crianças e, por que não dizer, também para os adultos, não se pode naturalizar as questões da convivência, mas sempre prestar atenção ao que elas estão aprendendo sobre estar junto quando estão juntas. É importante observar e saber responder se esse momento está sendo bom para elas, com desafios, despertando a vontade de vivê-los novamente, com

## Direitos de aprendizagem e desenvolvimento

compreensão, trocas e interações. Se isso não ocorre, é necessário repensar o cotidiano, porque aprender a conviver é um direito.

Uma Educação Infantil comprometida com o avanço das sociedades e com o futuro das crianças deve considerar, em seu currículo, o direito de aprender a conviver democraticamente, em ambiente que respeite a diversidade. Para isso, é preciso que a instituição assegure algumas condições.

### Presença

A primeira condição para que as crianças possam aprender a conviver dessa maneira é frequentar um ambiente favorável à interação e aos encontros com pares de mesmas idades e de idades diferentes, com adultos disponíveis para observar, escutar e se oferecer como modelo de comportamento democrático, de ética nas condutas individuais e coletivas.

A presença dos adultos é condição fundamental para o aprendizado da convivência. Ele precisa estar presente o tempo todo, expondo-se como sujeito relacional para as crianças, dando visibilidade às suas formas de escuta, aos seus gestos e à sua forma de falar. Ele também deve convidar todos a participar e aprimorar seus modos de reconhecer as diferentes parti-

pações. O adulto presente comparece aos chamados, promove iniciativas, participa delas e marca presença mesmo quando não está diretamente envolvido na brincadeira, mas observa atentamente os processos das crianças em suas interações.

### Comunidade

Quando a comunidade, diversa como é, participa da vida da escola, é possível às crianças reconhecer as diferenças culturais, religiosas, de raça e de gênero sem discriminações.

No cotidiano das crianças, a presença intensa de outros sujeitos da comunidade da escola, tais como familiares, amigos, vizinhos e parceiros, é condição para que elas possam compreendê-los com base na percepção das diferenças de papéis, de modos de ser e de participar do coletivo da instituição educativa. O parceiro que fornece as verduras para a merenda, a família que sempre se apresenta nas festas da comunidade, os vizinhos que participam das campanhas do bairro são exemplos vivos da comunidade dentro da escola e de como se pode ser acolhido em um ambiente que valoriza a convivência. Esse acolhimento se traduz na capacidade da instituição educativa em respeitar a diversidade e os valores do pluralismo.



Na Educação Infantil, adultos observam, escutam e se oferecem como modelo (Foto: Kátia Prado/Santo Estêvão)

## Marcadores do tempo coletivo

Os modos de conviver em casa ou na escola se distinguem pelos rituais e marcadores de tempo. Na escola, as rotinas, jornadas, programações e agendas diárias funcionam como marcadores da passagem do tempo de conviver nas diferentes propostas. Os modos de viver em coletividade precisam estar garantidos nas rotinas e nas organizações de tempos, espaços e materiais e, principalmente, na atitude dos adultos.

## Projetos coletivos

A existência de projetos envolvendo uma turma e, ainda, todas as crianças da escola é uma das condições necessárias para que elas compreendam, com base nos desafios que um projeto propõe, o papel que cada uma delas exerce na realização dos combinados coletivos, o modo como as ações de cada uma se complementam nas ações das outras e a interdependência entre todos os participantes do coletivo, não só na partilha dos resultados dos projetos como também na colaboração para a gestão dos conflitos. Para as crianças, isso implica reconhecer-se parte de um todo e não o centro dele, saber que suas ações não são assunto individual, mas têm impacto no cotidiano e consequências para a vida de outros. Implica, também, respeitar decisões do coletivo, mesmo quando contrariam preferências e ameaçam privilégios individuais. Esse, aliás, é um aprendizado fundamental não apenas para as crianças mas também para os adultos.

## Gestão participativa de conflitos

A convivência não é feita apenas de bons momentos mas também de muitos conflitos. Para a criança, o conflito, entretanto, não é um problema em si, mas, sim, uma oportunidade de aprender a superá-lo, posto que ele é inevitável na convivência democrática. Para que ela possa, pouco a pouco, construir as próprias estratégias de gestão de conflitos, é importante que tenha por perto adultos que não se restrinjam a dar limites e atribuir sanções. Diferentemente disso, ela precisa ter adultos que se mostrem atentos ouvintes de todas as partes envolvidas nas situações conflituosas e saibam ajudar a refletir sobre os acontecimentos e, juntos, levantar ideias para encaminhamentos norteados pela compreensão, pelo senso de justiça e de solidariedade. Esse gesto generoso e profundamente formativo do

adulto é condição para fazer valer a cultura da paz em cada gesto da convivência cotidiana. Também é, portanto, condição para que as crianças possam, ao longo dos anos, identificar ações pacificadoras, desenvolver e zelar a paz em todas as suas pequenas ações e gestos cotidianos.

Um dos modos de garantir o direito de conviver é discutir com toda a comunidade e a equipe escolar sobre qual tem sido o real contexto oferecido para que as crianças aprendam a conviver na creche ou na escola e, com base nas observações, repensar os tempos, os espaços e as condições que motivam a interação. Esse desafio tem início no âmbito institucional e precisa chegar ao cotidiano da professora, ou do professor, com as crianças.

## Brincar

Todas as crianças, de todas as culturas e em todos os tempos, brincam, estando ou não na escola. Brincar é reconhecidamente uma das principais alavancas do desenvolvimento humano. Ao brincar, elas desenvolvem aspectos emocionais fundamentais na infância, a imaginação criativa, o pensamento, a linguagem e a expressão corporal. Por isso, brincar deve ser visto como uma atividade importante em si mesma, independentemente dos conteúdos temáticos que apresente. E é também por isso que não se pode ver a brincadeira apenas como meio ou metodologias que favorecem o ensino.

Dada sua relevância, brincar é visto pela BNCC como um direito e, ao mesmo tempo, como um dos eixos da proposta curricular da Educação Infantil, parte fundamental da própria concepção de infância. Como direito de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC assim destaca

*[...] 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 (BRASIL, 2017).*

## Direitos de aprendizagem e desenvolvimento

Brincar é, portanto, elemento fundamental para garantir os objetivos de aprendizagem em todos os campos de experiência. Mas, se de fato todas as crianças brincam, independentemente de possíveis conteúdos a ser ensinados, por que a creche e a escola deveriam se preocupar com esse assunto?

Embora brincar seja uma atividade humana, ela não é natural, mas socialmente aprendida e desenvolvida. A escola, sendo lugar de encontro, é um dos espaços no qual a herança cultural da brincadeira é transmitida e é, ali também, no coletivo, que a cultura da brincadeira é renovada diariamente pela ação das crianças. Na escola, elas têm acesso a adultos e a outras crianças com as quais podem interagir, participando ativamente de diálogos e apoiando o desenvolvimento dos enredos de faz de conta. Elas criam com base nos elementos da sua cultura, que podem estar em maior ou menor grau disponíveis no ambiente escolar.

Em contextos de creche, por exemplo, bebês interagem e, por meio das interações, observam os gestos dos adultos, associam-nos a falas, imitam ações observadas no entorno, apropriam-se de formas de se comunicar e de se relacionar com os outros. Nessas primeiras brincadeiras, os bebês se desenvolvem, se organizam corporalmente e constroem sentido para expressões faciais e sua movimentação. Nesse intenso processo de desenvolvimento, os adultos pressupõem uma brincadeira de bebê e essa atitude responsiva cria

espaço para que o bebê possa efetivamente brincar. As primeiras formas de imitação se desenvolvem pouco a pouco na brincadeira de faz de conta, base para o desenvolvimento dos papéis sociais e dos aspectos psicológicos que envolvem assumir distintas posturas. Um dos primeiros jogos de faz de conta é a brincadeira de casinha, por exemplo, já que são as situações domésticas as primeiras que as crianças desde cedo observam. Na creche ou na escola, entretanto, elas podem brincar de muitas outras situações imaginárias, inclusive daquelas que nunca puderam ou poderão um dia observar – temas fantásticos inspirados pelas histórias e pela ciência, pelos conhecimentos que elas acessam porque estão numa instituição educativa.

Uma Educação Infantil comprometida com o direito de toda criança aprender a brincar deve assegurar algumas condições.

### Acesso a parques ou outros espaços externos

A brincadeira ao ar livre promove a movimentação espontânea das crianças e a exploração criativa de modos de ocupação do espaço. No ambiente externo, se pode investir em cabanas entre as árvores, em circuitos, em brincadeiras de correr, pular e saltar. Além disso, a brincadeira diária no parque ou em outros espaços externos garante a exposição diária ao sol, imprescindível para a síntese de vitaminas e a boa saúde.



Brincadeiras de faz de conta criadas com base na cultura (Foto: Gillian Medeiros/Souto Soares)

O olhar atento aos espaços é ponto-chave na garantia do direito de toda criança aprender a brincar na escola. Por isso, é fundamental a instituição organizar ambientes afetivos, seguros e culturalmente significativos, capazes de alimentar as interações e o imaginário. O modo como os espaços são organizados pode favorecer em maior ou menor grau a aproximação das crianças e potencializar as interações e recriações de ambientes simbólicos com os objetos conhecidos, próprios do seu entorno cultural, ou por objetos transformados por elas no contexto das brincadeiras. Os parques, quadras e pátios podem ser ambientados pelas crianças em suas ocupações diárias, sendo possível dar continuidade nos dias subsequentes. Mas é importante prever uma rotina de manutenção desses espaços para garantir condições de segurança.

Em locais sem parques próprios, recomenda-se a ocupação, com segurança, de espaços públicos, tais como terreiros, praças e jardins do entorno, que podem, com parcerias comunitárias, virar espaços de brincar estendidos, inclusive, nos finais de semana, para usufruto de todas as crianças da comunidade.

### **Acesso a brinquedos e materiais de largo alcance**

Vale lembrar que a brincadeira não está reservada apenas aos espaços externos. É importante aproveitar integralmente os locais internos das salas, explorando bem os objetos, brinquedos e materiais de largo alcance na organização de ambientes para brincar.

O brinquedo da criança é a sua imaginação. Bonecas, carrinhos e bolas, entre outros artefatos culturais, são suportes para as explorações lúdicas e o desenvolvimento da capacidade de imaginação. Dependendo da qualidade, podem enriquecer o fazer livre e, por isso, precisam estar presentes no cotidiano.

A escolha criteriosa dos materiais tem como um dos propósitos apoiar a memória das crianças para que possam imitar as cenas que observam em seu dia a dia. Objetos de cozinha, como pequenas panelas de alumínio, colheres de pau, cuscuzeiras, peneiras e espátulas de fazer tapioca remetem ao cenário cultural domiciliar e funcionam como convites para ativar a memória das experiências vividas em casa.

Além dos objetos familiares, as instituições educativas também podem enriquecer as possibilidades

expressivas das crianças permitindo que explorem objetos que, por suas qualidades materiais, favorecem a projeção imaginária e fazem as vezes de funções simbólicas de objetos presentes apenas na memória e na imaginação: um cabo de vassoura com uma corda pode ser um cavalo, um toquinho de madeira pode ser um sabonete, uma embalagem de xampu pode ser um microfone etc. Esses materiais são comumente chamados de largo alcance, dada a sua potência de representar uma infinidade de objetos e compor o universo do faz de conta.

### **Acesso a ambientes naturais**

A natureza é fonte inesgotável de investigações para as crianças. Observar o curso do rio, o fluxo das águas das cachoeiras, o barulho dos pássaros em manhãs ou tardes ensolaradas, o rufar das matas em períodos de ventania podem ser focos de observação, inspiração para muitas brincadeiras por meio da exploração desses elementos naturais. Mas, para que isso ocorra, é importante que a creche e a escola favoreçam tempos para brincar nesses espaços. As unidades educacionais da Chapada Diamantina e demais territórios baianos apresentam imensa diversidade de paisagens naturais que podem inspirar diversas brincadeiras. Organizar o inventário das brincadeiras de meninas e meninos na natureza pode ser uma iniciativa institucional que apoia a organização dos conhecimentos e da cultura infantil nos diferentes territórios.

### **Regularidade na rotina**

Dada a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil, não se pode imaginar o brincar como atividade especial em um evento esporádico, como prêmio em retribuição ao bom comportamento ou opção de relaxamento. Para que haja apropriação pelas crianças, é preciso que elas tenham experiência continuada com os ambientes de brincar e, por isso, essa atividade deve ser diária na rotina de creches e escolas, recebendo a mesma atenção de professoras e professores em relação a todos os demais conteúdos tradicionalmente valorizados pela escola.

### **Valorização das tradições locais**

Todo mundo sabe brincar porque já foi criança e possui memória da infância. Uma instituição educativa preo-



Acervo de jogos e brincadeiras da comunidade presente na escola (Foto: Joselita Gonçalves Martins/Curaçá)

cupada com a garantia do direito de aprender a brincar deve valorizar o saber da comunidade sobre a brincadeira popular. Todas as comunidades têm seu acervo de jogos, brincadeiras cantadas e danças, muitas delas recriadas nas folias e festas tradicionais. A creche e a escola podem promover eventos com a comunidade e encontros entre educadoras e educadores da equipe escolar visando divulgar os conhecimentos de cada cultura em torno das brincadeiras.

## Participar

Participar é fazer parte. À primeira vista, parece ser o direito mais simples de garantir no cotidiano da instituição educativa, já que as crianças estão todos os dias na instituição e passam pelos diferentes momentos da rotina. Mas não é bem assim. A participação de que a BNCC trata engloba significados mais complexos, que impactam diretamente a mudança de olhar da professora, ou do professor, e da prática pedagógica. O que se espera que elas aprendam na passagem pela Educação Infantil é

*[...] participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da esco-*

*la 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 (BRASIL, 2017).*

Esse modo de participação ativa, que se reflete no planejamento da gestão e das atividades, implica profundas mudanças na concepção das propostas, no plano de trabalho da instituição e no planejamento diário. Toda a instituição deve se reorganizar para que as crianças possam ter escolhas em relação ao uso do tempo, dos materiais e da gestão da própria curiosidade, condição fundamental para a participação efetiva. Ao participar, elas aprendem a expressar necessidades, a buscar a garantia de seus direitos e a reconhecer as escolhas dos outros.

Participando da vida escolar, também os adultos têm a oportunidade de saber mais sobre si mesmos e sobre seus limites nas relações sociais.

Uma Educação Infantil comprometida com o direito de toda criança a aprender a participar deve assegurar o olhar infantil nas práticas cotidianas, nas propostas pedagógicas curriculares e nos diferentes arranjos de tempos e espaços. Para que isso ocorra, a instituição precisa assegurar alguns modos de participação.

## Participação nas escolhas pedagógicas

Para uma criança participar democraticamente e como sujeito de direitos, é preciso que ela seja ouvida como alguém que tem o que dizer, mesmo quando esse dizer não se expressa em palavras, mas em balbucios, gestos e movimentos. Desde muito cedo, as crianças podem participar do cotidiano da instituição educativa quando são ouvidas e não apenas submetidas a organizações de tempos e espaços muito rígidas, com propostas pouco desafiadoras ou pouco interessantes para elas. Mesmo os bebês podem se expressar em relação às propostas manifestando interesses, preferências, gostos, curiosidades e desejo de retomar mais de uma vez a mesma proposição, de brincar de novo com os mesmos materiais ou de rearranjá-los segundo seus próprios planos. Atentos a essas expressões e solicitações, professoras e professores devem planejar regularmente a oferta de materiais, de tempos e de espaços.

Quando a creche ou a escola organiza espaços e materiais em cantos com propostas diversificadas, recorrendo a modelos, muitas vezes, de baixo custo, cuidando da qualidade estética deles e de seu potencial para a exploração pelas crianças, sem controlar o que elas vão fazer, por quanto tempo ou em quais parcerias, assegura-se a condição para que possam aprender a escolher. Isso implica a curadoria dos materiais, no planejamento dos modos de arranjá-los e também numa alternativa menos rígida de gestão de tempo. Muitas vezes as crianças pedem para retomar alguma atividade ou porque estão curiosas, ou porque têm ideias para testar, desejo de aprofundar uma investigação, ou de dar mais tempo ao seu interesse. Nesse caso, é preciso acolher os diferentes tempos de cada uma delas, o que só é possível em rotinas mais construtivas e menos controladoras.

Nesses espaços, elas podem escolher e aprofundar preferências e estabelecer interações, enquanto a professora, ou o professor, observa as crianças para melhor conhecê-las, reconhecer seus projetos e, futuramente, reorganizar espaços e materiais para favorecer descobertas, aprendizagens e novas formas de interação.

## Participação nas decisões da gestão escolar

A reforma de espaços, a aquisição de novos materiais, a renovação de acervo de livros, entre outras ações próprias da gestão escolar, ganham outro sentido quando

levam em conta as manifestações das crianças. Isso se dá por meio da escuta sistemática das professoras e dos professores, muitas vezes porta-vozes delas, sobretudo dos bebês e das bem pequenas. As crianças pequenas podem fazer-se representar por meio da participação em assembleias de escola, situação ideal para aprender a falar e ser ouvidas, a compreender o papel de cada integrante da comunidade e a fazer parte do coletivo, com seus interesses e um olhar próprio para o mundo.

Nesse âmbito da gestão institucional, podem-se empreender ações que promovam a valorização das culturas infantis presentes na creche ou na escola de Educação Infantil, como a organização, com as crianças, de festas, encontros, saraus e eventos culturais diversos.

## Participação nas práticas sociais de sua cultura

A maneira mais efetiva de garantir a todas as crianças o direito de participar é assegurar a elas, desde cedo, na escola, as ferramentas necessárias para a apropriação das práticas sociais de sua cultura. Por exemplo, quando a creche organiza o ambiente para favorecer o acesso a água, espelho e materiais de higiene para que as crianças bem pequenas aprendam a lavar as mãos sozinhas, assoar o nariz, pentear os cabelos e cuidar de sua aparência, está efetivamente favorecendo a apropriação de práticas sociais de cuidados com o próprio corpo, portanto, de participação na cultura. Sobretudo nos dias atuais, em que já se sabe que esses gestos não são individuais mas coletivos, na medida em que o autocuidado de um implica também a qualidade de vida de todos os que partilham o mesmo ambiente. Não se trata apenas de reproduzir protocolos de higiene, mas, sim, de um conjunto de saberes sobre o cuidado, incluindo procedimentos significados numa dada cultura, num tempo histórico determinado.

O mesmo se diz em relação às práticas sociais de leitura e escrita. Quando a creche e a escola organizam o ambiente de modo a garantir o acesso aos meios escritos, quando promovem uma gestão do tempo e das ações mediadas pelo uso recorrente da leitura e da escrita, asseguram às crianças a possibilidade de observar tais práticas e de pensar sobre elas, o que é condição para que possam delas se apropriar no uso cotidiano.

# Explorar

Essa é uma das principais maneiras de a criança interagir com o mundo. Todas elas, em qualquer cultura, investigam o meio em que se encontram. Entretanto, as condições em que fazem essas buscas mudam de um contexto a outro. O potencial para aprender por meio das explorações está diretamente relacionado, entre outros fatores, à capacidade que têm de perscrutar ambientes culturalmente significativos.

Na instituição educativa, é preciso levar em conta o que as crianças podem e devem explorar nas diferentes etapas da vida, o que aprendem ao fazer isso e que condições precisam ser asseguradas para que exerçam esse direito na sua plenitude. Segundo a BNCC, as crianças têm o direito de

*[...] 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 (BRASIL, 2017).*

As explorações podem ocorrer nos espaços da creche ou da escola de Educação Infantil ampliando as experiências que as crianças já têm sobre o cotidiano e sobre a cultura, nas suas diferentes manifestações. Mas, para que isso seja assegurado como direito de desenvolvimento e aprendizagem – ou seja, para que suas explorações promovam avanços –, é fundamental o investimento em ações conjuntas nos dois planos, o institucional e pedagógico.

No primeiro nível, o institucional, é preciso que a equipe gestora trabalhe na elaboração de um plano para a manutenção e/ou a reposição de mobiliários e materiais. Isso pode ser feito por meio de compras públicas, por doações de pessoas físicas ou jurídicas, que podem ser atingidas com campanhas de arrecadação. Outra opção é a confecção na própria instituição, aproveitando a parceria dos familiares e os diversos talentos artesanais que, certamente, devem existir. Para que o direito de se desenvolver e aprender pelas explorações seja garantido no cotidiano, é importante planejar sistematicamente alguns contextos de exploração.

## Contextos de explorações do corpo, dos movimentos e dos gestos

Uma boa instituição educativa, que assegura às crianças o direito de explorar o próprio corpo, os movimentos e os gestos, precisa se organizar de forma a facilitar o trânsito de bebês fora dos berços, a fim de interagir com outros bebês; de crianças bem pequenas e crianças pequenas em ambientes abertos, semiabertos e circunscritos, que promovam maior interação e movimentação, evitando o padrão escolar de controle e disciplina dos corpos.

A exploração dos movimentos garante o avanço da autonomia e da vivência e diferentes formas de atenção, o que significa afirmar a necessidade da expressão corporal inclusive em momentos que exigem maior tempo de concentração como a roda de conversa e a roda de histórias.

## Contextos de explorações dos objetos e suas transformações

Práticas que envolvem objetivos de diferentes campos de experiência, como o campo *Espaços*, tempos, quantidades, relações e transformações e o campo *Traços, sons, cores e formas*, podem contextualizar o direito das crianças a explorar os objetos e suas transformações, ampliando saberes sobre a materialidade, a espacialidade, a temporalidade e as consequências de suas ações sobre o meio. Para que elas usufruam desse direito, é necessário que tenham contato direto com os meios, os objetos e os materiais, o que vai exigir da instituição de Educação Infantil considerar critérios de acessibilidade, de qualidade, de quantidade e de segurança dos objetos e contextos criados para as explorações de bebês, de crianças bem pequenas e de crianças pequenas.

São necessárias supervisão e curadoria do que oferecer e de como dispor dos materiais nos diferentes cantos ou estações de exploração, observando o uso que se faz deles. A curadoria assegura espaços bem organizados, com materiais selecionados segundo a intencionalidade pedagógica do projeto, disponibilizados de forma interessante, estimulando a curiosidade infantil e a iniciativa, considerando a especificidade de cada momento da vida, levando em conta que as crianças não exploram sempre da mesma forma e que aprender formas de explorar é seu principal desafio.

### Contextos de explorações das relações sociais

As crianças exploram não apenas os meios e materiais mas também as práticas sociais de sua cultura, as situações sociais por elas observadas em seu entorno e o próprio ambiente social. Daí a importância de favorecer as interações para que também explorem as formas de se relacionar e aprender em parceria. Nessa direção, a instituição deve estabelecer uma relação efetiva com a comunidade local, traduzida na organização de ambientes que reconheceram e que acolham os modos de ser e de viver das famílias daquela comunidade, como o hábito de ir à feira e encontrar aquela diversidade de alimentos típicos da região. Ao acolher os modos de ser e de viver das famílias, a instituição educativa dá às crianças mostras de que sua origem e pertencimento têm valor para a comunidade da creche ou da escola.

### Contextos de explorações de sons, formas, texturas e cores

Toda criança tem direito de explorar as formas artísticas de expressão humana. Para isso, é importante que as instituições educativas assegurem a participação em eventos, folguedos, festas populares e demais manifestações próprias da comunidade, bem como o acesso aos bens culturais e às instituições culturais que ampliam as experiências para além do universo já conhecido na vivência familiar ou comunitária.

Não basta, entretanto, saber nomes das formas, reconhecer sons, sentir texturas e discriminar cores. Para que a exploração seja assegurada como direito,

é necessário que a exposição das crianças a todos os contextos já enunciados promova efetivamente avanços em seus percursos criativos.

### Exploração de palavras, emoções e histórias

Toda criança tem o direito de explorar a complexidade da própria língua, compreendendo os usos e funções da linguagem, bem como as características e o funcionamento do sistema de representação alfabético. Para ser de fato assumido como direito, é preciso promover desenvolvimento e aprendizagem. Por isso, muito embora não seja meta da Educação Infantil levar as crianças a se alfabetizar até os 5 anos e 11 meses, é de se esperar que elas avancem em relação às suas hipóteses iniciais na passagem pela Educação Infantil. Todas as experiências que perpassam o campo *Escuta, fala, pensamento e imaginação* devem contextualizar esse direito e promover os avanços a que elas têm direito.

### Explorações dos elementos da natureza na escola e fora dela

Para que a exploração da natureza promova avanços no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, é preciso que a instituição promova sistematicamente a supervisão do trabalho pedagógico a fim de favorecer os percursos investigativos e as trocas entre grupos, bem como os estudos de meio fora da escola.

O desenvolvimento e as aprendizagens decorrentes do direito de explorar não se encerram em contextos restritos, mas, sim, amplos, favorecendo diferentes



Exploração do meio e percursos investigativos favorecem a aprendizagem das crianças (Foto: Luana Alves Lessa/Curaçá)

tipos de exploração numa mesma atividade integradora. As próprias brincadeiras, por exemplo, quando alimentadas com recursos, sejam eles brinquedos ou materiais de largo alcance, podem dar espaço a muitas explorações. Bacias com água, sabão e bonecas, a pretexto da brincadeira de banho dos bebês, pode contextualizar importantes explorações pelas crianças como: a água e suas qualidades; as transformações dos estados do sabão; os sons da água na bacia, na esponja, nos brinquedos; as práticas sociais de cuidado do outro; os hábitos, gestos e comportamentos típicos do adulto cuidador; os procedimentos socialmente aprendidos a respeito do ato de banhar; e os enredos das brincadeiras que decorrem do banho dos bebês.

## Expressar

O direito de se expressar parece natural e espontâneo, já que todas as crianças se comunicam. Mas assumir a expressão como direito de aprendizagem e desenvolvimento implica ampliar as possibilidades expressivas, o que pressupõe linguagens em significativos contextos de produção.

Na passagem pela Educação Infantil, as crianças aprendem, desde bebês, a se expressar não apenas no que diz respeito a suas necessidades básicas como também suas ideias, seus sentimentos, pensamentos, sonhos e projetos. Segundo a BNCC, precisa ser assegurado a elas o direito de

*[...] expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens (BRASIL, 2017).*

Para isso, é preciso que toda a equipe escolar e a instituição educativa reconheça a criança que se expressa; escute o que ela comunica; e assegure as condições para que amplie suas possibilidades de expressão.

### Reconhecer o sujeito que se expressa

A expressão é um direito que necessariamente atravessa todos os campos de experiência na Educação

Infantil. Tudo o que a criança vive, dadas as características próprias de seu desenvolvimento, é expressivo. Esse direito envolve subjetividade na medida em que ao expressar algo, manifesta, ao mesmo tempo, a si própria.

A instituição educativa, bem como a família, precisa reconhecer o sujeito que expressa, ainda que não utilize palavras e bons argumentos. Tudo o que se passa com as crianças, desde bebês, é mediado por linguagens. Portanto, reconhecer que existe um sujeito que expressa significa assumir que existem linguagens expressivas, ainda que não sejam imediatamente acessíveis aos adultos. Choros, mordidas, balbucios, expressões faciais, gestos, escolhas, atos recorrentes, agressividade e passividade podem expressar tanto quanto as palavras e precisam ser reconhecidos no cotidiano como formas próprias de expressão de sujeitos singulares.

### Reconhecer o que o sujeito expressa

É importante que se reconheça o que é objeto da expressão das crianças nas diferentes etapas da vida e o que podem aprender a expressar. Os bebês, por exemplo, nos seus balbucios e gestos involuntários, podem indicar necessidades prementes de alimento, de conforto, de sono, de colo. Nem sempre as sensações do corpo são claras. Por isso, o adulto precisa estar atento e responsivo e interpretar esses sinais anunciando os apelos mais urgentes, como as necessidades fisiológicas, mas também as reações lúdicas e imaginativas, a necessidade de atenção, de sentir-se confortável em um colo protetor e de se entreter com as luzes e os sons do ambiente. As crianças bem pequenas aprendem na Educação Infantil a expressar esses mesmos apelos utilizando palavras, pedidos e argumentos. Na continuidade do processo de desenvolvimento, elas devem aprender que existem muitas outras necessidades de expressão que atendem ao humor, à inteligência, à imaginação, à vontade de ser entre os outros e de distinguir-se no coletivo.

### Garantir condições para a expressão

Uma instituição educativa preocupada em assegurar o direito de toda criança à expressão garante um corpo docente e demais educadores atentos e res-

poníveis às necessidades delas. Mas como elas não indicam apenas necessidades cotidianas, como sede, fome e sono, mas também sentimentos, ideias, questionamentos, hipóteses, sonhos e projetos, é preciso assegurar o acesso a toda diversidade de linguagens expressivas a que têm direito, o que exige da instituição educativa uma boa gestão de espaços, para que sejam acolhedores, diversos e esteticamente interessantes e abertos à ocupação.

Toda criança tem direito de se expressar de forma dialógica, criativa e sensível por meio de diferentes linguagens. Isso pressupõe um trabalho insistente e sistemático de ampliação das possibilidades de expressão criativa, capaz de promover avanços nas linguagens, necessárias como veículos de elaboração e de expressão. Desenhos prontos para colorir, atividades restritas a reconhecer nomes das cores e das formas, ou tarefas simples de coordenação motora, por exemplo, não atendem ao direito de toda criança a se expressar, assim como não trabalham a qualidade das explorações a que elas têm direito. Uma instituição educativa que se ocupa com a garantia do direito de toda criança a se desenvolver e aprender por meio da expressão supervisiona seus tempos e espaços educativos para evitar ocupá-las com atividades sem sentido ou muito pouco desafiadoras.

Um ateliê bem organizado, que permite o acesso aos recursos, a interação com proposições estéticas interessantes e o desenvolvimento de processos no tempo necessário, garante o direito de expressão das crianças, conforme diz a BNCC. Esses ateliês não precisam ser espaços previamente estruturados, mas, sim, lugares adaptados para o trabalho expressivo desde que respeitem condições espaciais tais como:

- disponibilidade de materiais para que as próprias crianças façam suas escolhas (materiais diversificados, de modelagem, pintura, escultura etc. e materiais específicos para ambientar o momento da produção);
- disponibilidade de bons instrumentos, como pincéis, e acessórios adequados para seu uso, como potes de água em cada mesa para a troca de cores;
- mesas, paredes, cavaletes ou outras possibilidades para a disposição das crianças, com espaço de circulação entre elas;
- tempo, espaço e incentivo para desenvolverem autonomamente as próprias ideias.

## Conhecer-se

O processo de autoconhecimento tem origem na infância e acompanha a todas e todos para o resto da vida. Conhecer-se é a jornada humana mais complexa e exige de cada um saber muito mais do que o nome próprio, sua origem e a sua imagem refletida num espelho. Conhecer-se implica envolver-se por inteiro em processos profundos de construção do eu e de suas tantas identidades sociais, constantemente em transformação. A BNCC determina que toda criança tem direito de

*[...] 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).*

O conhecimento de si mesmas ocorre em todas as experiências vividas pelas crianças no dia a dia e se relaciona com a constituição da identidade pessoal e social e a construção de uma autoimagem positiva. Uma instituição educativa que garante o direito de toda criança a se conhecer deve estar atenta aos fatores que afetam a construção das subjetividades infantis, orientando o trabalho pedagógico nessa direção. Faz parte do trabalho educativo investir em determinadas ações e atitudes que favorecem a elas conhecer-se, como direito de desenvolvimento e aprendizagem.

### Escuta atenta dos adultos

A constituição das subjetividades dos bebês exige atenção especial, dado que são inteiramente dependentes dos adultos e necessitam deles para ver atendidas suas necessidades básicas. A criança sentir-se segura e confiar no parceiro adulto é condição para essa constituição, o que depende, em grande parte, da escuta atenta e da disponibilidade dos adultos que acompanham o desenvolvimento dela. O papel dos familiares é fundamental na medida em que conhecem as características dos filhos, suas linguagens e seus hábitos. Para que cada uma tenha, desde muito cedo, o di-

## Direitos de aprendizagem e desenvolvimento

reito de viver bem a passagem pela Educação Infantil, aproveitando todas as oportunidades para constituir-se como sujeito e se conhecer nos diferentes contextos e papéis sociais, é preciso esforço conjunto da instituição educativa e das famílias.

Na instituição educativa, a professora, ou o professor, faz essa ponte, procurando alimentar os familiares com observações e pontos de vista que possam revelar as mudanças das crianças, garantindo, assim, que sejam ouvidas amplamente e sem preconceitos, sabendo-se acolhida, respeitada e investida em seus esforços para se distinguir e se apresentar no grupo como um sujeito potente.

### Reconhecimento da diversidade presente na turma

Estabelecer parcerias não significa, entretanto, organizar reuniões de pais para ensiná-los a tratar dos filhos em consonância com a creche ou a escola de Educação Infantil. Ao contrário, é esperado que a instituição educativa conheça as famílias e suas formas de cuidar das crianças, respeitando as características de cada contexto sociocultural. Assim, aos poucos, elas podem reconhecer-se como sujeitos pertencentes a uma determinada família, que tem uma história e uma origem,

determinados hábitos e características. Simultaneamente, elas aprendem que também fazem parte de um grupo social diferente da família, regido por tempos e espaços partilhados com outras crianças, todas diferentes entre si e com igual direito de ser protegidas em todos os contextos.

Mapear a origem de todas as crianças – indígenas, ciganas, estrangeiras de toda parte do mundo –, seus contextos sociais – pertencentes a famílias de artistas circenses, moradoras do campo, quilombolas, integrantes de aldeias etc. – e interessar-se por suas histórias de vida passa a ser, então, uma ação central do projeto de uma instituição educativa que se compromete com a garantia das condições de autoconhecimento, desenvolvimento e aprendizagem de todas e todos. A ação é fundamental para aprofundar o conhecimento das crianças e suas famílias e também para orientar investigações sobre a diversidade presente nas turmas.

### Curadoria de ambientes diversos

O direito de conhecer-se está diretamente relacionado às condições que o ambiente pode oferecer para a construção das subjetividades infantis. Os ambientes nos quais as crianças e suas famílias estão imersas, em



Respeito à diversidade em todos os contextos escolares (Foto: SME/Morro do Chapéu)



Igual valorização de meninas e meninos nos ambientes da escola  
(Foto: Gabriela Astete/Andaraí)

casa, na creche, ou na escola, são carregados de significados e valores. É necessário que, neles, elas sintam-se acolhidas e respeitadas na sua singularidade. Isso é feito intencionalmente por meio de uma supervisão institucional atenta ao caráter diverso, necessário para o acolhimento em seus processos de crescer, aprender e se desenvolver.

Por exemplo, um ambiente que valoriza igualmente meninos e meninas, respeitando as singularidades de cada um e de cada uma, assegura condições para que todas e todos se vejam positivamente em relação aos outros, como pessoas que têm valor no mundo.

Da mesma forma, um ambiente em que se respeita a diversidade racial, acolhe e atende todas e todos, independentemente da cor da pele, dos cabelos, dos nomes e das origens. Crianças ciganas, moradoras do campo, negras e indígenas devem poder conviver nas instituições educativas, em toda a diversidade que se configura, e aprender, pela experiência cotidiana, que há espaço para todas e todos e que as diferenças são valorizadas. Por fim, o ambiente educativo deve se modificar e se reestruturar para acolher as necessidades especiais das crianças, quaisquer que sejam.

O ambiente dá mostras dos valores da instituição na atmosfera da convivência, no comportamento assumido pelos adultos, nas marcas registradas nos murais e painéis com imagens de todas as crianças e suas famílias, nas fantasias que atentem às diversidades regionais e de gênero, nos acessórios que estimulam a exploração da beleza de todas as etnias que habitam uma mesma sala.

### Curadoria de acervos diversos

Assim como os ambientes, os acervos também revelam valores. Uma instituição que garante o direito de conhecer-se deve se preocupar em imergir as crianças em contextos culturalmente diversos, que assegurem o acesso a objetos culturais também diversos, com os quais todas possam se identificar. É importante contemplar, na sala, acervo literário de qualidade com os melhores exemplares de contos africanos, lendas indígenas, histórias ciganas, entre outros. O mesmo se diz em relação ao repertório musical, a fim de apresentar artistas das diferentes etnias, contemplando as várias culturas das quais elas participam em suas comunidades ou podem vir a participar, conforme as conheçam.



Tempo, espaço, materiais e interação são dimensionados no projeto pedagógico  
(Foto: Kátia Prado/Santo Estêvão)

# 3

## Organização do trabalho pedagógico

A organização do trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil pressupõe atenção especial ao ambiente no qual as crianças viverão suas experiências cotidianas de modo a ampliar e diversificar as que vivenciam nos contextos familiares.

O conceito de ambiente na Educação Infantil vai muito além da ideia de espaço físico das escolas e creches. Por ambiente, compreende-se a integração de fatores como tempo, espaço, materiais e interação, culturalmente estabelecidos, que, quando planejados em consonância com as concepções de criança e Educação apresentadas no início deste documento, constituem-se em ferramenta de aprendizagem e desenvol-

vimento desde o nascimento. As escolhas relacionadas a essas dimensões revelam de que forma o projeto pedagógico efetiva-se na prática.

Na Educação Infantil, o Ambiente de Aprendizagem deve contemplar determinadas qualidades, tais como ser acolhedor, confortável, seguro, belo, prazeroso e desafiador, e precisa ser organizado de tal forma que permita às crianças exercitar os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se e, dessa forma, possibilitar a construção de aprendizagens nos diferentes campos de experiência.

Diante disso é fundamental que as instituições atuem para garantir ambientes adequados, tanto do



ponto de vista dos recursos materiais quanto da atmosfera relacional; e que os docentes planejem intencionalmente intervenções nesses ambientes, nos quais se desenrolarão as ações infantis. Isso pressupõe pensar criteriosamente nas interligações entre esses quatro elementos (espaço, tempo, materiais e interações) em prol do desenvolvimento físico, cognitivo, social e afetivo das crianças, proporcionando uma aprendizagem significativa e prazerosa para elas. O que se espera é que, convivendo e vivendo diferentes experiências nesses ambientes, elas possam assumir um papel ativo e se sintam provocadas a resolver os desafios apresentados pelos ambientes nos quais possam construir significados sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo social e natural.

Na organização do trabalho pedagógico, não se pode perder de vista que os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, constituintes de experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

## Interações

Assumir as interações como eixo do trabalho pedagógico significa destinar a elas um papel de suma importância no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. A constituição do sujeito humano, bem como seu desenvolvimento, depende das relações de

afeto e cuidado e das trocas simbólicas que se estabelecem entre o bebê e seu responsável (ou responsáveis) desde o nascimento. Desse modo, pode-se destacar a importância do outro não só no processo de construção do conhecimento mas também na constituição do próprio sujeito e de suas formas de agir. A linguagem verbal só pode ser adquirida por meio de trocas com outro sujeito falante em uma relação marcada não apenas pela fala mas também pela escuta das diferentes formas de expressão do bebê.

Entender a criança como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem, que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social, não significa dizer que o processo de aprendizagem e desenvolvimento é estritamente natural ou espontâneo. Essa concepção requer atribuir um papel fundamental à educadora, ou ao educador, tanto nas creches quanto nas escolas, de intencionalmente organizar, disponibilizar recursos, propor vivências e, sobretudo, de interagir com as crianças de modo a se colocar como cuidadora, ou cuidador, e mediadora, ou mediador, das aprendizagens. Esse adulto deve ser modelo e portador da cultura, garantindo e mediando também as interações entre as crianças de diferentes faixas etárias, organizando agrupamentos conforme a intenção e a atividade proposta. É preciso, portanto, desconstruir a ideia de que a criança interage pelo simples fato de estar inserida em um ambiente com outros pares e com adultos. É papel da educadora, ou do educador, criar intencionalmente condições para que essas interações ocorram de modo a favorecer as aprendizagens, levando-se em conta as necessidades, as manifestações e interesses expressos pelas crianças.

## Organização do trabalho pedagógico

A qualidade das interações é determinante nas experiências das crianças. Para que se sintam seguras, é preciso cuidar para o estabelecimento de vínculos afetivos pautados no respeito, na observação, na escuta e no atendimento das necessidades, desejos, curiosidades e interesses delas, entendidas como sujeitos. Com base na relação afetiva e de confiança com os adultos responsáveis pela criança, ela pode explorar de modo confiante o espaço, interagir com os materiais e com seus pares. A interação ou a convivência no espaço coletivo da escola é, ao mesmo tempo, condição e objetivo de aprendizagem nas instituições de Educação Infantil.

As crianças aprendem a conviver não só mantendo relações de amizade e de cooperação mas também com disputas e conflitos. Tais situações não devem ser evitadas, o que cercearia as interações. Pelo contrário, podem ser incentivadas, desde que se tenha o olhar atento para compreender os significados envolvidos em cada situação. Assim, é possível mediar, intervir, orientar e criar estratégias que as envolvam de forma que possam progressivamente aprender a conviver, a consolidar parcerias e a resolver impasses e conflitos nas interações com autonomia.

São muitas as formas pelas quais é possível garantir interações entre as crianças nas instituições de Educação Infantil. Na verdade, a interação acontece muito antes, desde o trajeto de casa até a escola, principalmente entre as que usam transporte e seguem até ser recebidas pelos profissionais da escola. As interações são valorizadas na rotina, nas diferentes propostas coletivas, em pequenos ou grandes grupos: cantorias, brincadeiras de faz de conta, jogos de encaixe, atividades plásticas, rodas de leitura, peças teatrais e danças.

As trocas com pares de outra faixa etária acontecem sobretudo no parque, em jogos de bola, corda, brinquedos motores com obstáculos, trepa-trepas e escorregadores. E também nas culminâncias de projetos, quando uma turma apresenta o resultado do trabalho para outras turmas. Interações com as famílias acontecem, em especial, nos dias de família na escola. Vale pontuar os momentos em espaços fora da escola com aulas de campo, pesquisas, piquenique, intercâmbios entre escolas, junção de turmas, festa junina e outros eventos e projetos da instituição, como a sacola literária, que perpassa todas as famílias.



Convivência, um dos objetivos de aprendizagem da Educação Infantil  
(Foto: Semec/Ibitiara)

## Os diferentes agrupamentos etários na Educação Infantil e suas especificidades

A etapa da Educação Infantil compreende crianças até 5 anos e 11 meses, que podem ser subdivididas em diferentes agrupamentos, o que permite certa unidade de possibilidades e objetivos de aprendizagem. Tanto nos agrupamentos etários como interetários, é importante assegurar o atendimento às especificidades dos diferentes momentos da vida: o bebê, a criança bem pequena e a criança pequena. Esses agrupamentos são referências no estabelecimento de objetivos de aprendizagem. Entretanto, não podem ser seguidos de forma rígida. Diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento precisam ser consideradas na prática pedagógica, além de especificidades na quantidade de crianças de cada idade e na demanda a ser atendida em cada instituição, que podem indicar a necessidade de uma organização diferente ou multietária de agrupamentos.

De qualquer modo, as características de cada criança, seus interesses, saberes, ritmos e graus de desenvolvimento precisam ser levados em consideração no planejamento das práticas pedagógicas, que incluem diferentes formações de grupo para que atendam às especificidades e necessidades formativas. As crianças também precisam ter oportunidades de se agrupar segundo a própria escolha, de acordo com afinidades e interesses comuns com outras, ainda que não estejam no mesmo grupo. A composição de agrupamentos de mesma idade propicia as interações recíprocas, ou simétricas, uma vez que as competências e os saberes estão mais próximos e favorecem os interesses comuns. Ainda assim, mesmo em agrupamentos homogêneos quanto à idade, há diversidade de características entre os membros, o que é bastante rico para as aprendizagens advindas da e na interação entre eles.

As interações criança-criança são ricas em conteúdos e variam nos diferentes contextos, em consequência de elementos como o tamanho do grupo, os objetos disponíveis e o tipo de atividade. As possibilidades de conversa e de brincadeiras, por exemplo, se dão de modo bastante diferente conforme o tamanho do agrupamento. É importante a professora, ou o professor, propor uma diversidade de modos de interação em sua turma e com outros grupos da escola,

de modo que as crianças possam ter experiências interativas diversificadas. Assim, elas poderão interagir no grupo todo, em um grupo ampliado, em pequenos grupos ou em duplas ou trios. Também serão respeitadas em momentos de privacidade, em que tenham possibilidade de realizar uma brincadeira sozinhas quando assim desejarem ou estabelecer uma relação dual com o adulto em situações que requerem isso, como na troca de fralda.

O papel da professora, ou do professor, também se dá de modo próprio em cada uma dessas configurações, estando na coordenação coletiva em uma brincadeira de roda com todo o grupo ou acompanhando de perto uma conversa ou jogo que acontece em um trio enquanto observa mais de longe os demais. A organização do espaço também é um elemento determinante das interações que nele irão ocorrer. Uma organização em cantinhos, com atividades diversificadas divididas no espaço em cenários, por exemplo, favorece as interações em pequenos grupos.

## A convivência multietária

Os agrupamentos e as interações entre diferentes idades podem ser organizados nas creches e escolas de Educação Infantil de várias maneiras, levando-se em conta o número de crianças, as características etárias e, sobretudo, o propósito educativo e a natureza das atividades propostas.

As aprendizagens são favorecidas quando, em determinado agrupamento, apresenta-se certa heterogeneidade, seja de saberes e de competências, seja de características de personalidade, que possibilite trocas diversas e permita a cada criança assumir diferentes papéis ou posições dentro de um grupo.

A criança pode ora ser a mais velha, ora a mais nova, assumindo em alguns momentos o papel de líder numa brincadeira, por exemplo. Ou pode seguir o modelo por meio da imitação de algo que ainda não sabe fazer por si mesma. Conforme a demanda, é possível, e muitas vezes desejável, organizar agrupamentos multietários com uma quantidade suficiente para proporcionar um ambiente rico em interações. A proposta dos agrupamentos multietários implica deixar de lado a ideia de se conceber a criança como ser unicamente biológico, que deve percorrer etapas definidas apenas pela idade, e trazer à tona quanto as interações com

crianças de diferentes idades e com adultos são mediadoras de cultura e importantes na construção de aprendizagens significativas, impulsionando diferentes aspectos do desenvolvimento.

Nesses agrupamentos multietários, é importante pensar em uma organização do ambiente e em propostas suficientemente abertas que permitam que cada criança possa se engajar e participar à sua maneira, com os recursos próprios de sua faixa de idade. Algumas atividades permitem que cada uma assuma um papel conforme seu grau de desenvolvimento, como nas atividades de pintura ou desenho. Em algumas propostas, as menores podem participar imitando e contando com o apoio dos mais velhos numa brincadeira de faz de conta, por exemplo. As regras de um jogo podem ser ajustadas conforme a idade, ainda que todos participem do mesmo jogo simultaneamente. Em alguns momentos, a professora, ou o professor, pode organizar propostas diversificadas no mesmo espaço, cada uma apropriada para o subgrupo etário presente no agrupamento maior, alternando-se na atenção entre um subgrupo e outro, garantindo que todos se sintam integrados. Os objetivos de aprendizagem precisam ser necessariamente diversos se há grupos etários diversos dentro de um mesmo grupo.

## Tempos e rotinas

O tempo é um elemento invisível do ambiente, mas de suma importância na garantia de experiências verdadeiras e significativas para as crianças. Para viver uma experiência significativa de aprendizagem, a criança deve estar imersa e envolvida por conta própria em práticas sociais e culturais, criativas e interativas, que criem momentos plenos de afetividade e descobertas. Para que isso se efetive, ela precisa ter tempo suficiente para observar, explorar, interagir com os pares, significar o ambiente, agir detida e repetidamente sobre ele, de forma a se familiarizar com os materiais e com as situações para descobrir e criar significados, avançando em seu percurso de aprendizagem.

Manter a organização do tempo no foco da experiência infantil requer lidar intencionalmente com dico-

tomias relacionadas aos diferentes tempos nas instituições de Educação Infantil:

- O tempo da instituição e o tempo da criança.
- O tempo dos adultos e o tempo da criança.
- O tempo individual e o tempo coletivo.
- O tempo fisiológico e o tempo psicológico.
- O tempo da repetição e da inovação.
- O tempo da atividade proposta e do engajamento da criança, entre outros.

Ao planejar a rotina, todos esses elementos precisam ser levados em conta para que se encontre um equilíbrio entre eles que favoreça as experiências infantis.

As rotinas diárias e semanais devem ser flexíveis e garantir o tempo para as experiências relacionadas aos diferentes campos de experiência, o equilíbrio entre o uso dos espaços internos e externos, o atendimento aos ritmos individuais de sono e descanso, fome, necessidades fisiológicas e o tempo de atividade, o tempo para as relações individuais com cada criança, o tempo de interações em subgrupos e no grupo todo e o tempo para as interações entre crianças de diferentes faixas etárias.

O ócio criativo para o livre brincar e para a contemplação vivido pelas crianças não se confunde com uma espera desprovida de significados e definida em função do adulto. Cada uma das experiências requer regularidade e continuidade necessária, pautada na observação acurada e na participação das crianças. Compartilhar as rotinas e a passagem do tempo com elas permitirá que antecipem cada momento, se engajem com maior tranquilidade e internalizem noções de tempo que as deixem mais tranquilas e seguras com essa passagem. Para garantir essa qualidade no tempo vivido pela criança, é necessário que a professora, ou o professor, planeje em conjunto com a equipe, uma vez que o tempo de todos se entrelaça na vivência coletiva da escola.

Para lidar com essas dicotomias, é preciso uma análise contínua e coletiva das rotinas e situações cotidianas, de modo a buscar soluções que priorizem o tempo da criança, considerando os seguintes aspectos:

- **Os horários e tempos de refeição** precisam considerar a organização da equipe de cozinha. Por isso,

esses períodos são previstos para acontecer diariamente de modo mais ou menos estável. Entretanto, deve haver flexibilidade para que algumas crianças, sobretudo quando ainda estão se ajustando à rotina escolar, possam iniciar suas refeições um pouco antes ou ter disponível uma fruta ou outro alimento para não aguardar com fome a próxima refeição. A rotina de refeições pode ser modificada conforme se altere o ritmo fisiológico das crianças ao longo do ano.

- **Horários de entrada e saída** devem prever formas de acolher as crianças que porventura cheguem depois do horário previsto. Elas podem ter dormido além do horário ou chegar à escola após uma consulta médica, por exemplo. É importante que alguém com quem ela tenha vínculo a receba e a leve até seu grupo caso a ida da própria família interfira no andamento da atividade.
- **Os tempos fisiológicos e psicológicos** entram em conflito, por exemplo, quando se percebe que uma criança demonstra necessidade de fazer xixi e não quer parar de brincar. Antecipar para ela essa situação, conversar e garantir a continuidade da brincadeira após a ida ao banheiro são formas de lidar com esse dilema incluindo-a na sua resolução.
- **Ao entrar na escola**, um desafio para a criança é dividir a atenção de um adulto com muitas outras crianças, o que representa também um grande aprendizado. Algumas estratégias podem ajudá-la a lidar com essa nova situação e possibilitar que se perceba um indivíduo dentro do grupo. Por exemplo, propor momentos em que cada uma pode ser, ainda que por um período determinado, o centro das atenções, como o ajudante do dia e as brincadeiras de roda que alternam quem vai ao centro. As situações de cuidado físico, como tratar de um machucado ou a troca de fraldas, são situações privilegiadas para garantir uma relação dual e um olhar individual em momentos em que essa atenção é necessária. Enquanto isso, o restante do grupo divide a atenção do adulto com seus colegas em situações que favorecem as interações entre crianças que, progressivamente, vão ganhando importância principalmente nas brincadeiras.
- **A forma de organizar as atividades** no tempo também deve procurar um equilíbrio na repetição, necessária para que a criança conquiste aprendizagens que requeiram familiaridade e regularidade, como é o

caso das atividades permanentes com frequência diária ou semanal. Embora repetitivas, essa frequência e regularidade são importantes porque, progressivamente, com base na observação dos avanços, novos desafios são propostos a cada repetição.

Em todos esses exemplos, o adulto precisa adotar uma postura flexível e reflexiva, além de uma observação atenta que mantenha o foco na aprendizagem e na experiência da criança em vez de se manter rigidamente apegado ao planejamento prévio.

## Espaço e materiais

O espaço, em conjunto com os materiais nele dispostos, forma um cenário. Com base nas experiências que a criança vai desenvolver a cada momento da rotina escolar, ela construirá conhecimento.

Cada cenário abre possibilidades de interação com o ambiente e comunica uma intenção às crianças e ações que poderão ser desenvolvidas por elas, dependendo do sentido que cada uma atribuir a ele.

O tapete disposto no centro da roda e a presença de um livro, por exemplo, comunicam a intenção de realizar uma roda de leitura de histórias, sugerindo e auxiliando na organização do grupo sentado em roda, ao delimitar o espaço e remeter a experiências vividas. Uma cabana com tules coloridos ou adereços para fantasias, espelhos etc. comunica o convite para brincar de faz de conta.

Uma mesa com diferentes materiais para riscar e uma diversidade de papéis dispostos sobre ela ou nas paredes comunicam a possibilidade de desenhar. Todos esses convites podem ser dispostos no mesmo ambiente da sala, por exemplo, permitindo que as crianças explorem os diferentes cantos e façam suas escolhas.

Ao observar a interação das crianças com o espaço e os materiais, a professora, ou o professor, pesquisa quais entre os elementos dispostos – e de que forma – podem estar contribuindo ou não com os objetivos de aprendizagem para, então, fortalecer, repe-

## Organização do trabalho pedagógico

tir ou modificar a organização dos espaços e materiais em momentos seguintes.

É importante ter o foco na criança ao organizar os espaços e os materiais de modo a garantir, no cotidiano, que eles promovam ricas experiências e sejam abertos aos interesses e necessidades dela. Eles precisam ser preparados para e com a criança, de modo a compor cenários diversificados, bonitos, seguros, flexíveis, organizados e estimulantes, que permitam uma gama de aprendizagens desejáveis. Assim, as crianças poderão ser desafiadas a descobrir coisas, criando e recriando brincadeiras, atribuindo diferentes significados aos objetos, sendo estimuladas em seus sentidos e curiosidades, possibilitando a ação motora, diferentes interações e o compartilhamento de saberes e experiências.

A organização em cantos com atividades diversificadas apropriadas a cada faixa etária é privilegiada para proporcionar uma interação em grupos pequenos e o engajamento autônomo das crianças. Isso permite também à professora, ou ao professor, uma observação apurada das escolhas e dos modos de participação, bem como uma intervenção focada em pequenos grupos que necessitam de sua presença próxima.

Alguns aspectos, como os descritos a seguir, são fundamentais na organização dos espaços e na seleção de materiais em instituições de Educação Infantil.

**SEGURANÇA** Primordialmente, todos os ambientes de Educação devem ser seguros e salubres, minimizando os riscos de acidentes e de contaminação e transmissão de doenças.

**SUSTENTABILIDADE** Também é interessante que ofereçam oportunidades para as aprendizagens relacionadas à sustentabilidade e cuidado com o ambiente, o que será favorecido se recursos sustentáveis estiverem presentes, como reutilização de água da chuva, horta, composteira, reciclagem de materiais e coleta seletiva. As áreas externas são privilegiadas para as experiências de cuidado com a natureza e exploração de elementos naturais.

**CONFORTO E ERGONOMIA** Os espaços precisam ser cômodos, tanto para as crianças quanto para os adultos, com mobiliário ergonômico e adequado ao tamanho de cada um.

**FUNCIONALIDADE** A funcionalidade favorece a atuação da professora, ou do professor, de maneira que seu foco seja primordialmente a criança. Se os materiais estiverem organizados de modo prático, fica mais fácil acessá-los e reorganizar o ambiente para atender às necessidades com agilidade.

**FLEXIBILIDADE** Precisa ser possível mudar as coisas de um lugar para outro e alterar os cenários conforme o propósito pedagógico. Alguns materiais como cordas e tecidos permitem criar e dividir ambientes de modo prático e interessante.



Cuidados com o ambiente e as áreas externas da escola são fundamentais  
(Foto: Gillian Medeiros/Souto Soares)

**ACESSIBILIDADE** Os materiais utilizados pelas crianças, como brinquedos, livros e insumos para artes plásticas, também precisam estar acessíveis e disponíveis em quantidade suficiente para que se tenha possibilidade de escolha e autonomia em cada faixa etária para utilização e participação na organização dos mesmos.

**PLURALIDADE** Acima de tudo, o espaço e os materiais devem estimular os diferentes sentidos e competências. Certamente, provocar o movimento, recurso fundamental de aprendizagem para a criança pequena, contendo desafios estáveis e flexíveis. Ou seja, ela precisa percorrer repetidas vezes os mesmos obstáculos para avançar e diversificar formas de percorrê-lo, além de encontrar a cada dia novos desafios.

**DIVERSIDADE ESTÉTICA E TÁTIL** As crianças aprendem com o corpo, pelo movimento e também com todos os sentidos. Por isso, um cenário com diferentes cores, texturas, formas, aromas e sabores é desejável. Tais sensações e as diferentes explorações das crianças podem ser despertadas tanto por materiais manufaturados (o que inclui diferentes tipos de sucata, materiais não estruturados e de largo alcance, que possibilitam ação criativa e atribuição de sentidos diversos pela criança, e materiais industrializados ou artesanais, que sugerem ações e significados determinados socialmente) como por materiais naturais, que apresentam uma variedade ainda maior de atributos sensoriais.

**IDENTIDADE CULTURAL** O espaço e, sobretudo, os materiais são portadores de cultura. Por isso, aqueles selecionados para as atividades devem representar uma gama considerável de diversidade cultural, principalmente relacionada às comunidades presentes no município e atendidas pela instituição. A diversidade de cenários também está relacionada aos diferentes campos de experiência, favorecendo a exploração de histórias, brinquedos e jogos, materiais naturais e que possibilitem experiências empíricas, instrumentos de observação, fantasias, roupas e acessórios para a representação de papéis no jogo simbólico etc. Um cenário carregado de referências culturais favorece a imersão da criança em um papel social: de cientista, de artista, de matemático etc. Eles podem ser temporários, montados para esse fim, ou ocupar espaços específicos da escola, como o ateliê, o espaço de culinária, a horta, o espaço de leitura e de música.

**IDENTIDADE DO GRUPO** Não se pode deixar de levar em conta que o espaço deve ser belo e guardar as marcas das crianças que convivem nele, uma vez que é elemento atuante no sentimento de pertencimento, na construção da identidade e no estabelecimento de um senso estético por elas. As marcas das crianças e a documentação dos processos de aprendizagem vividos, se expostos de modo atrativo nos espaços da escola, também tornam visíveis a elas e suas famílias as vivências, descobertas e aprendizagens cotidianas, contribuindo para a clareza do projeto pedagógico da instituição.

Não apenas o espaço intramuros da escola pode ser explorado para ampliar as experiências das crianças como também o entorno e os recursos presentes no município, tais como museu, balneário, praça, coreto, prefeitura, cemitério, quadras, lavoura de frutas e hortaliças.

## As transições

No decorrer do percurso escolar, desde o ingresso na escola, há diversas mudanças ou transições que precisam ser cuidadas e planejadas para que sejam vivenciadas com tranquilidade e segurança. Para isso, é preciso garantir que tais mudanças sejam marcadas por continuidade e acolhimento, e não como rupturas às quais a criança precisa se ajustar e se acostumar a qualquer custo. A escola pode planejar formas de proporcionar continuidade dos processos de aprendizagem, apoiar a construção de vínculos com colegas e novas professoras, ou professores, bem como auxiliar na elaboração das perdas e separações advindas dessas mudanças.

A integração entre a família e a escola, a comunicação entre os diferentes profissionais envolvidos em cada passagem, subsidiados por registros e recursos de comunicação, são fatores que favorecem a continuidade nessas transições, possibilitando que todos os envolvidos, adultos e crianças, antecipem as mudanças, se preparem para elas, tenham tempo de se familiarizar com a situação e possam, assim, significá-las de modo positivo, e não ameaçador.

A primeira grande transição ocorre na passagem do contexto familiar para a escola, nos anos iniciais, seja ela a creche ou a escola de Educação Infantil. As passagens de nível, sobretudo quando há mudança de prédio, e da Educação Infantil para o Ensino Fundamental são marcos de transição importantes. Mas não são as únicas. A criança viverá diversas mudanças em seu percurso escolar: retorno de férias, mudanças de grupo ou de professora, ou professor, de período ou sala, retorno de um período de afastamento etc. Diariamente, ela revive a transição da casa para a escola, e essa passagem pode ser vivida com maior ou menor dificuldade por cada uma dependendo de múltiplos fatores. Por isso, também o primeiro momento da rotina diária deve ser planejado de modo a permitir o acolhimento das crianças e famílias. Em todas essas situações, a escola precisa se mobilizar para planejar a melhor forma de receber e acolher as crianças e suas famílias, compreendendo as emoções e significados em jogo para cada uma.

O acolhimento dos pais é fundamental para que esse processo aconteça de modo positivo e a família

atue como parceira da escola, sentindo-se confiante e transmitindo isso aos filhos.

### Continuidade entre a casa e a creche

Os momentos do dia vividos por uma criança em casa se alteram consideravelmente ao ingressar numa instituição educativa, exigindo que as educadoras e os educadores reflitam sobre as ações de continuidade e os novos rituais que serão apresentados a ela. O quadro abaixo mostra algumas maneiras de viver momentos do dia em casa e na creche.

Os bebês sentem mais profundamente as mudanças na vivência do tempo e dos hábitos de cada lugar. Por isso, é preciso ter especial atenção ao planejamento dos primeiros meses, tendo em vista a atenção às continuidades. As demais crianças que já frequentaram a creche, embora mais familiarizadas com o ambiente educativo, exigem atenção às importantes mudanças que marcam a passagem de uma instituição para outra e sinalizam quanto estão crescendo, se desenvolvendo e, portanto, mudando.

Algumas ações são necessárias para garantir a

## Quadro 1 – Rotina casa-creche

	Casa	Creche
<b>Alimentação</b>	Oferta de alimentos do hábito alimentar da família e, muitas vezes, facilitação do processo de triturar, raspar, morder, descascar e cortar os alimentos.	Trabalho da questão da autonomia ao se alimentar, preocupando-se com a exploração pelas crianças, com o manuseio dos talheres ou mesmo o uso livre das mãos para conhecer os alimentos e regular-se conforme o que deseja comer, assegurando a ampliação da cultura alimentar.
<b>Banho</b>	Momento rotineiro de higienização da criança e de contato com a mãe ou demais cuidadores da esfera familiar.	Banho com intenção educativa, salientando a importância dos cuidados com o corpo, do desenvolvimento da oralidade durante esses momentos, do conhecimento das partes do corpo, do sentimento de segurança e de afeto. Desenvolvimento da autonomia.
<b>Rotina de atividades</b>	Horários de café da manhã, almoço, jantar, sono, banho e outras atividades de acordo com o costume das famílias.	Horários planejados intencionalmente com flexibilidade para os tempos e as escolhas das crianças.  Interação com grupo social ampliado como a equipe escolar, os colegas de classe, a família dos colegas, os visitantes diversos, nos diferentes momentos e espaços, estabelecendo regras de convívio.

continuidade dos cuidados que as crianças recebem ao ingressar na escola:

- **Entrevista inicial com cada família** para colher informações sobre a criança: histórico, rotina, hábitos alimentares e de cuidados, interesses e singularidades. Também é o momento de conhecer a expectativa da família, combinar sua participação no período de acolhimento e responder às dúvidas que a família tenha.
- **Reunião formativa com as famílias** para apresentar o projeto pedagógico, a equipe da creche, as regras que regem o cotidiano da unidade e a relação com as famílias.
- **Presença de um dos pais** ou pessoa de referência da criança na creche para acompanhar a rotina até que ela esteja vinculada à professora, ou ao professor, e familiarizada com o espaço e a rotina. Para a família, também é uma oportunidade para conhecer os profissionais de perto e a rotina que o filho viverá na creche, o que lhe dará maior segurança para despedir-se.
- **Possibilidade de a criança levar para a creche/escola um objeto de apego**, vindo de casa, o que funciona como referência doméstica, oferecendo apoio nesse momento de separação dos pais e enfrentamento de uma situação nova.
- **Formação inicial da equipe** do ambiente escolar para acolhimento e entendimento das fases de transição.
- **Análise e discussões**, com base nos dados fornecidos nas entrevistas e reunião inicial, durante a jornada pedagógica e nos planejamentos iniciais do ano letivo, para que a escola conheça melhor a realidade das famílias e das crianças.
- **Rotina diária planejada** com base no que foi levantado acerca das famílias e das crianças de modo a permitir o acolhimento delas e das respectivas famílias.

### Continuidade entre a creche e a escola de Educação Infantil

A passagem da creche para a escola de Educação Infantil se dará sem grandes rupturas se ambos os níveis estiverem em uma mesma unidade e integrarem um único projeto pedagógico. Haverá mudanças próprias das passagens de ano, com alterações da rotina, eventuais trocas de professora, ou professor, com quem, a cada ano, as crianças precisarão se familiarizar, contando com estratégias apropriadas para esse processo.

Nas situações em que os dois níveis estão em prédios separados, com diferentes equipes gestoras e, portanto, projetos pedagógicos distintos, há para as crianças a necessidade de vivenciar rituais que marquem o fechamento de um ciclo e a despedida de uma unidade e a chegada a uma nova, com a qual precisarão se vincular aos adultos, se familiarizar com uma rotina diferente e com espaços desconhecidos. A nova equipe também precisará se preparar e criar estratégias para conhecer o grupo e recebê-lo de modo a marcar a passagem, facilitando a transição. Para as crianças que ingressam pela primeira vez na escola, sem terem frequentado uma creche, são necessárias ações semelhantes às descritas anteriormente para a entrada na creche.

Algumas ações podem favorecer a continuidade dos cuidados que as crianças recebem na passagem da creche para a escola de Educação Infantil:

- **Reunião formativa com as famílias** para tratar do período de transição informando os objetivos da nova fase, apresentando a equipe da unidade e abordando o que se manterá e o que será diferente: na rotina, na configuração dos grupos, nas regras gerais da instituição. Este pode ser também um espaço de escuta das expectativas e dos anseios da família para a próxima etapa da Educação Infantil.
- **Reunião entre as equipes da creche** e da escola para que cada professora, ou professor, passe informações relevantes sobre as crianças e famílias atendidas. Essa comunicação pode ser apoiada em uma documentação (portfólios e relatórios) sobre o trabalho realizado no ano anterior, as aprendizagens e a autonomia conquistadas por cada uma e as dinâmicas nas interações entre elas.
- **Marcação da finalização dessa etapa** com rituais significativos para a criança, como preparar um registro e uma carta coletiva para deixar na creche.
- **Planejamento cuidadoso**, pela equipe da escola de Educação Infantil, das atividades do período inicial do ano, considerando as informações que obtiveram da equipe da creche sobre as crianças – como as brincadeiras e os jogos preferidos e as histórias conhecidas – e também escutando-as e observando-as para conhecer as expectativas e os receios, acolhendo-as com empatia e instigando-as para as aprendizagens que estão por conquistar.

### Continuidade entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental

Por ser uma mudança entre diferentes etapas da Educação Básica, a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental tem na BNCC um item dedicado especialmente a orientar esse momento:

*A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa (BNCC).*

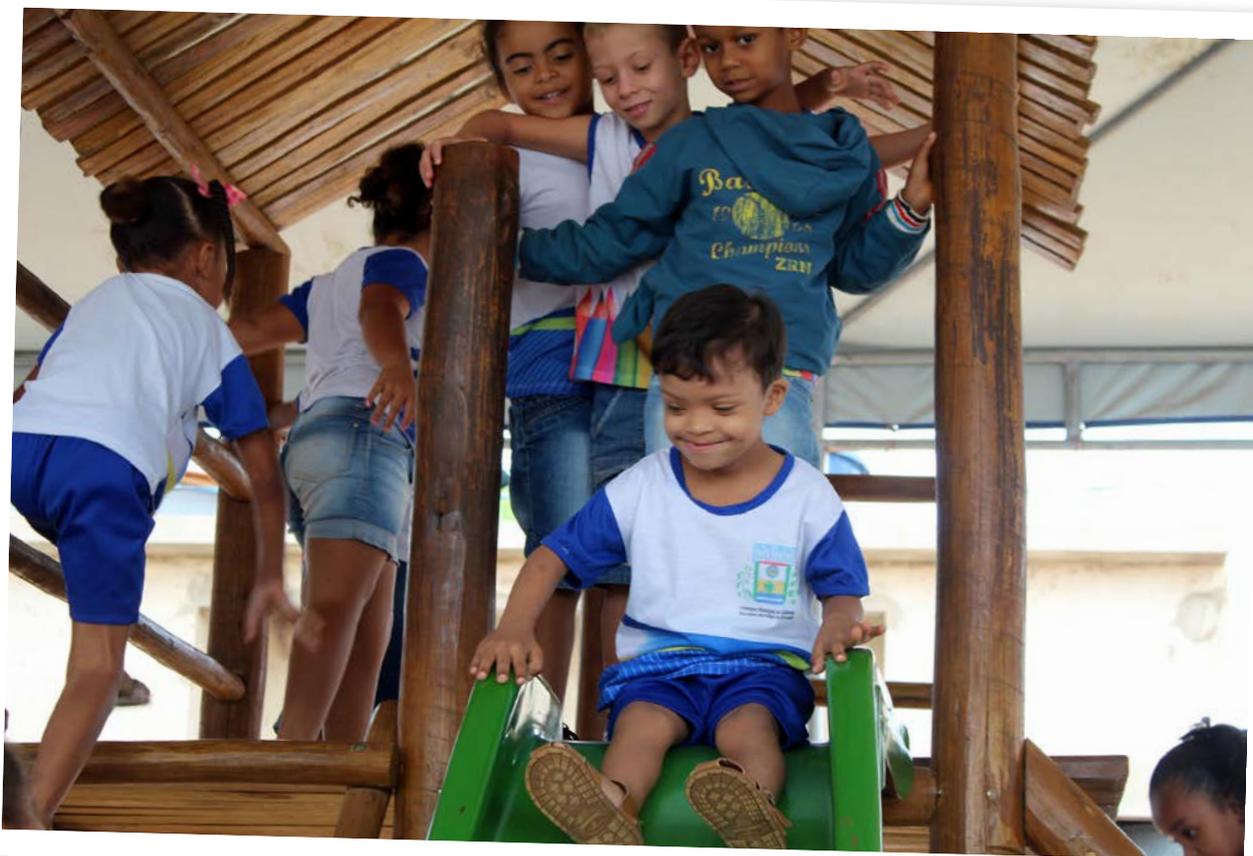
A criança que ingressa no 1º ano do Ensino Fundamental encontra pela frente um dos mais importantes desafios da trajetória: alfabetizar-se. Muitas famílias, ávidas por garantir que os filhos não se somem às estatísticas de fracasso escolar, alimentam expectativas de resultado pouco realistas e, muitas vezes, assustadoras para as crianças, que necessitam, pelo contrário, de um ambiente emocional favorável às suas investidas iniciais no campo da escrita.

A escola precisa estar atenta a essa demanda e, em diálogos constantes com as famílias, assegurar que as crianças não sejam expostas a atividades complementares, repetitivas e quase sempre sem sentido para elas, a título de reforço ou compensação. Para que possam se alfabetizar, elas precisam ser encorajadas a pensar por conta própria e a compreender que seus “erros” são aceitos como pequenos progressos rumo à compreensão dos usos e funções da linguagem e do sistema de escrita alfabético.

Na passagem da Educação Infantil para o 1º ano, pode haver mudanças significativas na programação pedagógica, nos ambientes, no tamanho da turma e na escola como um todo. Além disso, as crianças que até então eram as maiores da Educação Infantil chegam ao Ensino Fundamental como as menores da escola. Essa mudança de posição pode ser, ao mesmo tempo, atraente e ameaçadora para elas. Por isso, é importante também cuidar das interações e da formação de um novo grupo. Nessa passagem, é preciso não apenas garantir um acolhimento afetivo e um equilíbrio entre as novidades e as permanências como também inclui-las

nesse processo, compartilhando com elas o momento vivido, bem como escutando suas opiniões, impressões e anseios. De modo geral, as estratégias abaixo apontadas para a passagem entre creche e escola de Educação Infantil valem, com alguns ajustes, considerando-se a faixa etária, para a transição da Educação Infantil para o Fundamental.

- **Troca de informações entre as equipes durante a jornada pedagógica**, apoiada em documentação, considerando os objetivos de aprendizagem apontados para a 1ª etapa da Educação Básica e permitindo um planejamento cuidadoso do período de acolhimento. Uma síntese dessas aprendizagens por campo de experiência (*leia o capítulo Avaliação, na página 112*) pode ser compreendida como um balizador para o trabalho da Educação Infantil, bem como pode subsidiar a elaboração de um documento de passagem (relatórios, portfólios entregues à equipe do EF1) para nortear as primeiras ações com as crianças que estão chegando. Essa síntese não é pré-requisito ou condição para o acesso ao Ensino Fundamental, mas pode apoiar as professoras ou os professores em seu planejamento para propor desafios adequados ao que já foi conquistado na etapa anterior.
- **Acolhimento das famílias em reuniões formativas**, incluindo-as no processo de passagem.
- **Antecipação do ano seguinte**, antes da finalização da Educação Infantil, é uma medida que dá segurança às crianças nesta fase e as prepara para a etapa seguinte. Pode ser feita com conversas sobre as mudanças e permanências e algumas visitas ao espaço do Ensino Fundamental, conduzidas pelas professoras ou pelos professores da nova unidade ou pelas alunas e alunos do 1º ano, que falarão sobre o que costumam fazer.
- **Rituais de despedida da Educação Infantil e de passagem para o Fundamental** com as crianças, que incluam escutá-las em rodas de conversa sobre suas expectativas, temores e anseios e considerá-las nas tomadas de decisão; incluir nas atividades de acolhimento as alunas e os alunos das séries iniciais do Fundamental e as professoras e os professores, de forma que as que estão chegando possam conhecer os espaços, seus usos, a rotina e a equipe do 1º ano e participar conjuntamente de atividades.



O ponto de vista e as experiências concretas das crianças como base para os campos de experiência (Foto: Bruno Viana/Canarana)

# 4

## Campos de experiência: objetivos de aprendizagem e práticas pedagógicas

Por campos de experiência entende-se o arranjo curricular que considera o ponto de vista e as experiências de vida concretas das crianças. Essas vivências se entrelaçam com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural a que elas têm direito e que está presente nas manifestações sociais e culturais do entorno, bem como em contextos mediados intencionalmente por professoras, ou professo-

res, na creche ou na escola. É uma ideia abrangente, que propõe uma nova visão da organização curricular da Educação Infantil. Não é uma metodologia ou um tipo especial de organização de espaço e de materiais para a exploração das crianças ou de centros de interesse. Embora tais práticas pedagógicas possam ter espaço num trabalho organizado por campos de experiência, o conceito não se restringe a isso.



**Conhecimentos também resultam da interação com adultos, com o meio e com os objetos culturais (Foto: Marcos Vilarim/Mucugê)**

Os campos de experiência não se confundem com as tradicionais áreas do currículo do Ensino Fundamental. Nelas, os conhecimentos já se apresentam sistematizados segundo a visão de mundo adulta, organizados e nomeados pela cultura. Nos campos, o conhecimento aparece como resultado da interação entre as crianças, delas com adultos, com o meio e com os objetos culturais a que têm acesso. Esses conhecimentos resultam da possibilidade de sistematizações infantis, anteriores à formalização do conhecimento tal como se apresenta na cultura escolar, expressando uma visão de mundo integral, própria da criança, considerando sua imaginação e sua sensibilidade.

O pressuposto fundamental dessa abordagem é a centralidade da experiência infantil nas proposições pedagógicas. A ideia de experiência é tratada, na história da pedagogia moderna e na filosofia da Educação, por diversos autores. Neste Referencial Curricular, compreende-se a ideia de experiência perpassando diversos planos: da vida prática, envolvendo os fazeres cotidianos das crianças; da história de vida, envolvendo sua memória e seu pertencimento; das investigações individuais e coletivas vividas na instituição educativa; e dos processos de significação que asseguram que tanto os fazeres cotidianos quanto a história de vida e os aprendizados das investigações resultem em um saber sobre o conjunto de experiências, alimentando a própria experiência de aprender. Para que uma criança tenha experiências, não basta manusear diretamente objetos, agir concretamente sobre materiais ou acumular qualquer tipo de vivência. É preciso produzir criativamente

significados e sentidos pessoais, com base nos diversos planos de experiência. Essa possibilidade de produção de significados e sentidos torna possível a ela que algo novo lhe aconteça, que a toque e que passe a constituir seu aprendizado e sua memória sensível.

A experiência é sempre de um sujeito singular. Essa ideia impede de se formular, por exemplo, a seguinte expressão: “A escola e o planejamento da professora, ou do professor, precisam criar experiências de aprendizagem”. A ideia de que uma “experiência de aprendizagem” pode ser criada pela escola desloca para ela – a escola – o que seria do âmbito do sujeito – a criança. Isso pode levar à ideia de indução, de um controle da experiência, que muitas vezes se confunde com determinadas situações de ensino demasiadamente diretivas. Ao contrário, se a experiência é do sujeito, somente a ele cabe tal criação. Na verdade, o próprio sujeito cria a sua experiência de aprender, não espontaneamente, mas sob determinadas condições sociais, culturais e históricas. O que a instituição de Educação Infantil e, mais particularmente, a professora, ou o professor, de Educação Infantil devem fazer é criar contextos pertinentes para que as crianças constituam boas experiências de aprender.

As crianças produzem significados para o mundo e sentidos pessoais nas relações com os outros, nos seus principais fazeres, reconhecidos pela BNCC como direitos fundamentais de desenvolvimento e de aprendizagem: brincar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se, contextualizados em diferentes campos de experiência.

Com base na ideia de experiência, compreende-se a necessidade de que as crianças sejam imersas nas linguagens, em práticas sociais e culturais, alimentando espaços de criação, de investigação, de construção de sentidos e de significados, de aprendizagens plenas de descobertas e de afetividade. Para que de fato seja possível a elas viver uma experiência, é necessário cercar, na prática pedagógica, algumas condições: a diversidade de linguagens, meios e materiais; o tempo para a continuidade de proposições; e o enriquecimento das interações. A garantia dessas três condições permitem a elas explorar o novo e, ao mesmo tempo, recuperar determinadas vivências, fazer algo mais de uma vez, apropriando-se de práticas sociais, procedimentos, repertório cultural e linguagens.

As proposições afinadas com a abordagem por campos de experiência se caracterizam pela flexibilidade e abertura, assegurando às crianças diferentes possibilidades de resolução dos problemas e espaço para as iniciativas, nas suas mais diversas formas de exploração do meio, dos objetos e das relações. Desse modo, a perspectiva altera o foco do currículo e da figura da professora, ou do professor, como centro, para a criança.

A ausência dos contornos rígidos das áreas de conhecimento e a centralidade da experiência das crianças não implica, entretanto, a falta de planejamento ou do papel da professora, ou do professor. Ao contrário, essa abordagem pressupõe equipes docentes bem formadas para a escuta, capazes de observar e compreender os processos de desenvolvimento e de aprendizagem e conhecedoras do contexto e do repertório cultural, elementos fundamentais nos planejamentos de propostas que expandem os campos de experiência.

Os campos de experiência dão contornos aos objetivos e à sua progressão, que, por sua vez, encarnam todos os direitos de aprendizagem e desen-

volvimento. Constituindo um mosaico multifacetado, os objetivos descrevem a prática de cada um dos direitos em suas diferentes possibilidades. Assim, há aprendizados do direito do conviver, por exemplo, nas experiências que envolvem a constituição do eu, do outro e do nós; dos gestos, do corpo e do movimento; da escuta, da fala, do pensamento e da imaginação e de todos os outros campos. Da mesma forma, todos os outros direitos atravessam os demais campos de experiência.

Os objetivos são complexos e demandam investimento no tempo, o que fica claro na progressão anunciada nas três etapas da Educação Infantil. As legendas auxiliam a identificação de cada objetivo e sua progressão num percurso de aprendizagem que abarca toda a infância, evitando a fragmentação e, ao contrário, sustentando o critério da continuidade que é uma das principais condições das experiências. O exemplo a seguir mostra como uma das possibilidades do direito de aprender a conviver pode ser vivido no campo *O eu, o outro e o nós*.

Bebês (até 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EO01) <b>Conviver</b> com crianças e adultos experimentando os resultados de suas ações sobre eles.	(EI02EO01) <b>Conviver</b> cotidianamente com adultos seguindo regras baseadas na solidariedade, empatia e cuidado em relação às crianças e demais pessoas de seu entorno.	(EI03EO01) <b>Conviver</b> cotidianamente no coletivo diverso exercendo empatia em relação aos seus pares e demais pessoas de seu entorno, reconhecendo os diferentes sentimentos e necessidades.

A legenda identifica o objetivo e o momento do percurso.

EI	01	EO	01
Educação Infantil	Etapa 01: bebês	Abreviação do campo <i>O eu, o outro e o nós</i> .	Objetivo 01 desse campo.

Esse mesmo objetivo reaparece no percurso de aprendizagem das crianças, nas duas outras etapas, indicando um avanço na aprendizagem e no desenvolvimento.

(EI02EO01)	O mesmo objetivo 01 desse campo na etapa 02, crianças bem pequenas.
(EI03EO01)	E, aqui, na etapa 03 que é a etapa final, criança pequena.

Dessa forma se vê como o mesmo objetivo vai se desdobrando e se tornando cada vez mais complexo à medida que as crianças crescem, aprendem e se desenvolvem.

Acompanhar, observar e documentar a progressão desses objetivos nos cinco campos de experiência é um importante desafio de toda professora e de todo professor de Educação Infantil.



**Relacionamento com os colegas faz parte da construção de si mesmo**  
(Foto: Elian Amador do Nascimento/Morro do Chapéu)

## O eu, o outro e o nós

Desde que o indivíduo nasce, ele está sempre em construção. O sujeito nunca está inteiramente pronto. Muito pequenas, as crianças estão envolvidas em complexos processos de construção de si mesmas. Esses processos se fazem sempre na interação com outros sujeitos que lhe emprestam voz, interpretam seus gestos, balbucios, choro e, dessa forma, vão pouco a pouco fazendo-a parte de um mundo e de uma cultura.

Para construir a consciência dos limites de seu corpo, da própria imagem, de seu nome, de seus gostos e necessidades, de suas preferências etc., é preciso que as crianças ampliem seus campos de experiência de relacionamento consigo mesmas e com os outros na creche, na escola e também em casa. O campo *O eu, o outro e o nós* pode ser entendido como o conjunto de experiências que, numa dada cultura, imerge em contextos que favorecem a compreensão de quem elas são; de como se relacionam com os amigos e os rivais; de como se vêm meninas, meninos, negras, brancas etc. No cotidiano, esses processos ganham impulso.

Nas ações diárias de cuidados, como na troca de fraldas, o bebê se relaciona com o adulto em quem passa a confiar. No toque da professora, ou do professor, o bebê vai compreendendo os limites do próprio corpo, tomando consciência de que seus gestos e movimentos podem ser impulsionados por ele mesmo e que eles comunicam algo e fazem pontes com os adultos que os atendem: estender os braços para cima, por exemplo, pode ser um pedido de colo; um aceno de mãos pode ser um pedido de aproximação ou de afastamento. Com a conquista desses movimentos repletos de significados, os bebês ganham autonomia para expressar vontades e necessidades, uma importante etapa de conhecimento de si mesmos.

Nos momentos de alimentação, almoço ou lanche, as crianças podem aprender a diversidade de paladares e, com isso, distinguir preferências e gostos. Podem, ainda, conversar com amigos e desenvolver laços de amizade. Nesses momentos, há também um aspecto social, além da construção individual: aprender a se alimentar envolve, ainda, aprender como é alimentar-se na cultura, quais são as formas sociais de almoçar e de lanche. Vivendo intensamente esses momentos no cotidiano, as crianças vão construindo aspectos da própria singularidade e, ao mesmo tempo, da identidade social, como quem sabe se alimentar em ambientes sociais que, possivelmente, tenham práticas e hábitos distintos dos que já conhece e domina com base na experiência domiciliar.

Na brincadeira cotidiana, as crianças passam a construir padrões de relacionamento com amigos, pares de mesma idade e com outras de idades diferentes. Podem construir papéis sociais e psicológicos distintos, sempre nas relações com as demais, experimentando, por exemplo, ser protagonista entre elas, ser colaborativa, liderar brincadeiras ou compor com pares, e tantas outras posições que se constituem sempre nas relações no coletivo, que se pode denominar “nós”.

Nas conversas diárias, as crianças aprendem a se expressar e a ouvir os outros, explorando a oportunidade de se constituir como um sujeito que sente, pensa e que tem voz e, ao mesmo tempo, como alguém que se constitui na escuta dos outros. No passar dos dias e ao longo de todo o ano, a experiência de cada uma vai constituindo sua história, ampliando, assim, os elos dos relacionamentos e fortalecendo a vida em grupo.

O papel da professora, ou do professor, é fundamental, pois é no modelo dos adultos e, sobretudo, no olhar que reservam às crianças que elas poderão encontrar os sinais de confiança, respeito, solidariedade e todos os outros valores e comportamentos sociais que passarão a ser também delas, num primeiro momento por imitação e, depois, como gestos apropriados que poderão identificá-las como pertencentes a um grupo.

Da mesma forma, o coletivo é igualmente importante como espaço de elaboração do ser social. É no relacionamento entre pares que elas compreendem os códigos que valem para a vida social, tão diferentes dos que organizam a vida doméstica. É também no coletivo que constroem o sentimento de pertencimento a um grupo que compartilha interesses, projetos, repertórios e vivências cotidianas. Trabalhar o coletivo favorecendo a construção de grupos é uma importante orientação para apoiar as construções identitárias de cada criança.

O trabalho com esse campo de experiência envolve, sobretudo, cuidar da qualidade do cotidiano, mas não só. Como os ambientes nos quais o cotidiano se estabelece não são naturais, e sim socialmente construídos, é importante observar quanto todas as crianças podem encontrar espaços para se identificar, para desenvolver uma autoimagem positiva de si mesmas. E, quando isso não ocorre, é o momento de fomentar projetos que modifiquem a atmosfera coletiva e que promovam condições para que todas possam encontrar um lugar nas relações humanas. Investigações sobre histórias de vida, histórias do nome próprio, autorretrato, genealogia das famílias, álbum de famílias, painéis de fotografias e linha do tempo de grupos são exemplos de propostas que funcionam como intervenções pedagógicas propícias para favorecer a construção das noções de eu, do outro e do nós, como coletivo.

## O eu, o outro e o nós

### Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

Bebês (até 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EO01) <b>Conviver</b> com crianças e adultos experimentando os resultados de suas ações sobre eles.	(EI02EO01) <b>Conviver</b> cotidianamente com adultos seguindo regras baseadas na solidariedade, empatia e cuidado em relação às crianças e demais pessoas de seu entorno.	(EI03EO01) <b>Conviver</b> cotidianamente no coletivo diverso exercendo empatia em relação aos seus pares e demais pessoas de seu entorno, reconhecendo os diferentes sentimentos e necessidades.
(EI01EO02) <b>Conviver</b> com adultos que respeitem e valorizem sua origem, cultura e etnia.	(EI02EO02) <b>Conviver</b> com crianças e adultos observando e respeitando as diferentes culturas e etnias.	(EI03EO02) <b>Conviver</b> com crianças e adultos observando, reconhecendo e valorizando diferentes culturas e etnias.
(EI01EO03) <b>Brincar</b> com bebês e crianças de diferentes idades regulando-se por relações de empatia e de colaboração.	(EI02EO03) <b>Brincar</b> com crianças de diferentes idades observando, respeitando suas diferenças e regulando-se por relações de empatia e colaboração.	(EI03EO03) <b>Brincar</b> com crianças de diferentes idades observando, respeitando suas diferenças, regulando-se por relações de empatia e colaboração, participando da organização do grupo e demonstrando atitude de cuidado com o grupo de bebês e crianças menores.

→ O eu, o outro e o nós

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento		
Bebês (até 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses)
<p><b>(EI01EO04)</b></p> <p><b>Participar</b> de práticas cotidianas de cuidado do corpo, do conforto, da beleza e da qualidade de vida.</p>	<p><b>(EI02EO04)</b></p> <p><b>Participar</b> de práticas cotidianas de autocuidado, higiene e beleza do corpo, em ambientes promotores de conforto e qualidade de vida.</p>	<p><b>(EI03EO04)</b></p> <p><b>Participar</b> autonomamente de práticas cotidianas de autocuidado, higiene e beleza do corpo, reconhecendo os cuidados para si próprio e para os outros, promovendo a manutenção de ambientes confortáveis e da qualidade de vida para todos.</p>
<p><b>(EI01EO05)</b></p> <p><b>Explorar</b> as possibilidades e limites do próprio corpo nas atividades cotidianas desafiadoras e nas interações das quais participa.</p>	<p><b>(EI02EO05)</b></p> <p><b>Explorar</b> situações cotidianas desafiadoras nas quais conquiste progressivamente a autoconfiança e a autoimagem positiva de si mesma.</p>	<p><b>(EI03EO05)</b></p> <p><b>Explorar</b> suas capacidades e potências, de forma autônoma, com confiança e persistência, reconhecendo limites, conquistas e seu papel como integrante valioso para o grupo ao qual pertence.</p>
<p><b>(EI01EO06)</b></p> <p><b>Explorar</b> espaços, materiais, objetos, brinquedos e interações com crianças da mesma faixa etária, de idades diferentes e adultos no cotidiano da creche.</p>	<p><b>(EI02EO06)</b></p> <p><b>Explorar</b> espaços, materiais, objetos, brinquedos compartilhando-os com crianças da mesma faixa etária, de idades diferentes e adultos no cotidiano da creche.</p>	<p><b>(EI03EO06)</b></p> <p><b>Explorar</b> relações interpessoais observando, participando e cooperando nas diferentes situações cotidianas, levando em consideração o ponto de vista e os sentimentos de seus colegas.</p>
<p><b>(EI01EO07)</b></p> <p><b>Expressar</b> suas necessidades, desejos e emoções utilizando gestos, balbucios e palavras para mediar as interações com os outros, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.</p>	<p><b>(EI02EO07)</b></p> <p><b>Expressar</b> suas necessidades, desejos e emoções utilizando gestos e recursos de expressão oral para mediar as interações com os outros, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.</p>	<p><b>(EI03EO07)</b></p> <p><b>Expressar</b> necessidades por meio do diálogo buscando compreender seus parceiros de jornada e adultos, orientando-se pelas regras socialmente estabelecidas e pelas reações e devolutivas das crianças e dos adultos.</p>
<p><b>(EI01EO08)</b></p> <p><b>Explorar</b> o próprio corpo, explorar os sentidos e expressar sensações nos diferentes momentos como alimentação, higiene, brincadeiras, descanso e demais atividades cotidianas.</p>	<p><b>(EI02EO08)</b></p> <p><b>Explorar</b> o próprio corpo, explorar os sentidos e expressar sensações nos diferentes momentos do cotidiano observando as formas singulares de expressão das crianças e dos adultos do entorno.</p>	<p><b>(EI03EO08)</b></p> <p><b>Explorar</b> o próprio corpo em relação aos corpos dos demais colegas de turma respeitando as características singulares de cada um e seus modos de ser e conviver.</p>
<p><b>(EI01EO09)</b></p> <p><b>Participar</b> do cotidiano com crianças da mesma faixa etária, de idades diferentes e adultos adaptando-se aos costumes e práticas sociais de sua cultura.</p>	<p><b>(EI02EO09)</b></p> <p><b>Participar</b> de brincadeiras, eventos, rituais, festas tradicionais e populares observando e imitando os comportamentos segundo as regras de participação em cada situação.</p>	<p><b>(EI03EO09)</b></p> <p><b>Participar</b> de brincadeiras, eventos, festas tradicionais e populares conhecendo e respeitando as regras de participação em cada situação.</p>

## → O eu, o outro e o nós

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento		
Bebês (até 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses)
<p><b>(EI01EO10)</b></p> <p><b>Conhecer-se</b> nas interações de bebês e na relação com o adulto explorando os limites de suas ações sobre o outro.</p>	<p><b>(EI02EO10)</b></p> <p><b>Conhecer-se</b> nas interações de crianças e na relação com o adulto reconhecendo seus próprios limites e interagindo com os limites sociais sinalizados pelo adulto.</p>	<p><b>(EI03EO10)</b></p> <p><b>Conhecer-se</b> nas interações de crianças e na relação com o adulto reconhecendo seus próprios limites e interagindo com os limites sociais sinalizados pelo adulto, explorando o respeito mútuo na resolução de conflitos gerados no próprio cotidiano.</p>



Movimentos corporais para o deslocamento e também para a expressividade de cada sujeito (Foto: Semec/Xique-Xique)

## Corpo, gestos e movimentos

O corpo, embora seja um organismo vivo, em certa medida regrado por todas as especificidades da fisiologia humana, ainda assim, é também social. A experiência corporal tem início muito cedo, nos primeiros movimentos ainda involuntários do bebê. Com a exploração do próprio corpo e do entorno que o cerca, bem como dos materiais que lhe são oferecidos, o bebê vai desenvolvendo o tato, o paladar, a audição, o olfato e a visão. Ao mesmo tempo, vai construindo a consciência de seu

contorno, da possibilidade de coordenar os próprios movimentos e, por meio deles, alterar seu ambiente e se relacionar com os adultos que o acercam. Vê-se, desse modo, que os movimentos podem se constituir em gestos e ambos possuem a funcionalidade física do deslocamento, da prensa etc. e, ao mesmo tempo, a expressividade singular de cada sujeito.

Esse desenvolvimento se dá em um ambiente cultural que pode ter, em maior ou menor grau, a possibilidade de movimento e de escuta responsiva do corpo adulto que oferece colo para acalantar, braços para apoiar os primeiros passos, mãos que orientam a caminhada. A disponibilidade corporal da professora, ou do professor, e, ainda, a presença corporal de outros bebês com os quais possa interagir são condições fundamentais para o desenvolvimento corporal, para a expansão dos movimentos e dos gestos expressivos das crianças.

Além da expressão singular, há também uma dimensão coletiva do corpo que se observa nas práticas cotidianas que permitem às crianças se verem parte de um grupo na medida em que partilham os mesmos códigos corporais. Por exemplo, em um berçário que favorece as interações bebê-bebê, logo vemos a imitação dos movimentos entre eles: o aceno de um, em pouco tempo, é apropriado e passa a ser também o aceno do outro; assim como o gesto de apontar, os olhares e os sorrisos. Quando maiores, as crianças bem pequenas acomodam seus corpos de pernas cruzadas, em roda, num movimento que procura uma posição

confortável para conversar. Os gestos dos bebês, bem como as posições para conversar das crianças maiores, são exemplos de movimentos constituídos no espaço coletivo das trocas entre sujeitos. Acenar a mão para pedir a vez de falar, de olhar para quem está falando são exemplos de códigos corporais aprendidos nas práticas que cercam o cotidiano em uma dada realidade. Em outras realidades mais restritivas, os corpos, infelizmente, são disciplinados e contidos em carteiras e cadeiras, em filas, com pouco espaço para a circulação. Ou, ainda, são treinados em coreografias prontas para apresentações de final de ano em eventos escolares. Diferentemente dessas realidades, o que se espera na Educação Infantil é que as crianças tenham oportunidades de viver a expressão corporal na sua singularidade, como experiência constitutiva de subjetividades.

O corpo carrega as emoções das crianças e integra, em suas manifestações, a sensibilidade, a expressão e a inteligência. Por esse motivo, muitas vezes elas se levantam e se agitam quando querem falar algo muito importante. Por isso, pulam, gesticulam e gritam quando, num estudo contextualizado em algum projeto, descobrem uma novidade. O silêncio imposto, os longos períodos sentados em espaços restritivos do movimento, bem como a demanda por quietude, muito comuns na escola a pretexto do esforço de concentração, na verdade, são imposições que cerceiam a expressividade e dificultam o próprio pensamento. Estar quieto e calado não implica,

de modo algum, no caso das crianças pequenas, uma predisposição para ouvir com atenção. Todas as motivações que as propostas educativas desencadeiam geram reações corporais nelas, que devem ser lidas como manifestações expressivas, já que a criança pensa também pelo movimento. Isso, portanto, não se confunde com indisciplina e mau comportamento. Há que se saber ler as reações e dar a elas o tempo e o espaço de se manifestarem e, desse modo, pensar e agir corporalmente.

Um ambiente favorável à ampliação das experiências do corpo, dos movimentos e dos gestos deve ser seguro, desafiador, aberto às interações. Deve, também, trazer muitas referências de práticas corporais próprias de cada cultura. Essa composição pode ser pensada com base no aproveitamento das situações cotidianas nos diferentes espaços, não apenas naqueles usualmente explorados pelas atividades físicas, como o parque. A movimentação das crianças não deve ser confundida com agitação. No trabalho corporal é preciso criar contextos para elas explorarem diferentes posturas, equilíbrio, tonicidade e expressividade, o que vai muito além da corrida e dos movimentos mais empregados nos jogos e brincadeiras. Há um importante trabalho corporal a ser feito nos momentos de conversar e de ouvir histórias, por exemplo, que exige da criança autocontrole na mesma posição durante um tempo que, para algumas delas, pode ser bastante longo.

### Corpo, gestos e movimentos

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento		
Bebês (até 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses)
<b>(EI01CG01)</b> <b>Conviver</b> com adultos capazes de reconhecer os limites e potenciais corporais dos bebês e de incluir a todos, cada um com a sua singularidade, nas diferentes situações cotidianas.	<b>(EI02CG01)</b> <b>Conviver</b> com adultos e crianças na sua diversidade de gênero, etnia, origem cultural, condição afetiva e cognitiva observando as características de seus corpos e seus modos de se portar socialmente.	<b>(EI03CG01)</b> <b>Conviver</b> com adultos e crianças na sua diversidade de gênero, etnia, origem cultural, condição afetiva e cognitiva reconhecendo seus corpos e seus modos de se portar socialmente, relacionando-se autonomamente e solidariamente com todos.

## → Corpo, gestos e movimentos

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento		
Bebês (até 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses)
<p><b>(EI01CG02)</b></p> <p><b>Brincar</b> com o adulto nos momentos de cuidado e de colo, bem como com outros bebês.</p>	<p><b>(EI02CG02)</b></p> <p><b>Brincar</b> com crianças de mesma idade e de idades diferentes aprendendo os modos de transmissão das brincadeiras e dos jogos populares.</p>	<p><b>(EI03CG02)</b></p> <p><b>Brincar</b> com crianças de mesma idade e de idades diferentes ensinando e recriando as brincadeiras e jogos populares.</p>
<p><b>(EI01CG03)</b></p> <p><b>Participar</b> de brincadeiras e jogos que envolvam expressar-se e interagir com o adulto e com outros bebês.</p>	<p><b>(EI02CG03)</b></p> <p><b>Participar</b> de brincadeiras e jogos, com apoio de materiais e da professora, ou do professor, que envolvam correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar etc. para ampliar o conhecimento do corpo e de seus movimentos.</p>	<p><b>(EI03CG03)</b></p> <p><b>Participar</b> autonomamente de brincadeiras e propor jogos que envolvam correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar etc. para ampliar o conhecimento do corpo e de seus movimentos.</p>
<p><b>(EI01CG04)</b></p> <p><b>Participar</b> de momentos de alimentação conforme as práticas sociais de sua cultura.</p>	<p><b>(EI02CG04)</b></p> <p><b>Participar</b> de momentos de alimentação apropriando-se de procedimentos próprios das práticas sociais de sua cultura e dos gostos típicos dos alimentos mais comuns em seu entorno, de acordo com as dietas de cada um.</p>	<p><b>(EI03CG04)</b></p> <p><b>Participar</b> de momentos de alimentação apropriando-se de procedimentos próprios das práticas sociais de sua cultura e explorando novos sabores e texturas, ampliando o repertório de alimentos que compõem sua dieta.</p>
<p><b>(EI01CG05)</b></p> <p><b>Explorar</b> as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se no cotidiano, nas brincadeiras e nas interações com adultos e bebês.</p>	<p><b>(EI02CG05)</b></p> <p><b>Explorar</b> as possibilidades de gestos e ritmos corporais, formas de deslocamento no espaço, tais como pular, saltar, dançar, combinando movimentos e seguindo orientações para a expressão de gestos e movimentos.</p>	<p><b>(EI03CG05)</b></p> <p><b>Explorar</b> as possibilidades de gestos e ritmos corporais criando novas formas de deslocamento no espaço, brincadeiras e vivências dramáticas e expressivas, propondo improvisações, coreografias e orientações para a expressão dos gestos e movimentos.</p>
<p><b>(EI01CG06)</b></p> <p><b>Expressar</b>, por meio do corpo, gestos e movimentos, sentimento de conforto no colo, no berço ou em outras posições e, da mesma forma, desconforto em relação às manifestações corporais, ansiedade, medo, afeição etc.</p>	<p><b>(EI02CG06)</b></p> <p><b>Expressar-se</b> corporalmente por meio de gestos e movimentos próprios de sua cultura tanto nas situações cotidianas quanto nos jogos e brincadeiras tradicionais, dança e teatro.</p>	<p><b>(EI03CG06)</b></p> <p><b>Expressar-se</b> corporalmente por meio de gestos e movimentos recriando o repertório gestual de sua cultura tanto nas situações cotidianas quanto nos jogos, brincadeiras tradicionais, dança, teatro, música.</p>

→ **Corpo, gestos e movimentos**

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento		
Bebês (até 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses)
<p><b>(EI01CG07)</b></p> <p><b>Explorar</b> nas brincadeiras e nas vivências cotidianas os movimentos de preensão, encaixe e lançamento ampliando as possibilidades de uso autônomo de diferentes materiais e objetos.</p>	<p><b>(EI02CG07)</b></p> <p><b>Explorar</b> nas brincadeiras e nas vivências cotidianas os movimentos de preensão, encaixe e lançamento expandindo o autocontrole e as possibilidades de uso autônomo de diferentes materiais e objetos e adequando a seus interesses e necessidades em contextos diversos.</p>	<p><b>(EI03CG07)</b></p> <p><b>Explorar</b> nas brincadeiras e nas vivências cotidianas a coordenação de movimentos de preensão, encaixe e lançamento expandindo o autocontrole e as possibilidades de uso autônomo de diferentes materiais e objetos no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em contextos diversos.</p>
<p><b>(EI01CG08)</b></p> <p><b>Explorar</b> as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.</p>	<p><b>(EI02CG08)</b></p> <p><b>Explorar</b> as possibilidades corporais nos deslocamentos espaciais, nas interações, brincadeiras e danças em ambientes acolhedores e desafiantes.</p>	<p><b>(EI03CG08)</b></p> <p><b>Explorar</b> as possibilidades corporais nas situações proporcionadas pelas brincadeiras coletivas, de pequenos grupos ou duplas ajustando seus movimentos aos de seus colegas, de acordo com o ritmo da música ou da dança.</p>
<p><b>(EI01CG09)</b></p> <p><b>Conhecer-se</b> nas vivências cotidianas de cuidado do corpo e da promoção do seu bem-estar.</p>	<p><b>(EI02CG09)</b></p> <p><b>Conhecer-se</b> nas vivências cotidianas de cuidado do próprio corpo apropriando-se de procedimentos e de práticas sociais de cuidado.</p>	<p><b>(EI03CG09)</b></p> <p><b>Conhecer-se</b> nas situações cotidianas de cuidado do próprio corpo e de cuidados com os parceiros de grupo colaborando para a qualidade do ambiente coletivo e da promoção do seu bem-estar de todos.</p>



A experiência estética se revela no encontro das percepções e linguagens (Foto: Carmem Cristina Queiroz Santana/Ibitiara)

## Traços, sons, cores e formas

As linguagens artísticas têm um papel fundamental no desenvolvimento das crianças e nas suas elaborações sobre o mundo, o meio e as relações interpessoais. A música, o desenho, a pintura, a fotografia, a escultura, a colagem e tantas linguagens ganham corpo nas experiências criativas, nas ações para representar o mundo e para inventar outros. Muito mais do que aprender o nome de artistas, de conhecer algumas obras e realizar releituras, o trabalho com esse

campo envolve uma experiência estética.

A experiência estética acontece no encontro das percepções e das linguagens, na possibilidade de elaboração de tudo aquilo que toca o sujeito, que afeta a criança pequena em sua sensibilidade, na expressão de suas emoções e pensamentos.

Dado que a estética está na experiência e não no objeto, ela é vivida pela criança de forma intensa e direta, afetando seus sentidos, a imaginação e o pensamento e vai muito além de saber o nome das cores, das formas geométrica, dos instrumentos musicais ou de preencher e colorir imagens prontas. Nas experiências do campo *Traços, sons, cores e formas*, as crianças têm a oportunidade de desenvolver percursos criativos nas mais diferentes linguagens, o que pode ocorrer tanto na relação com aspectos do trabalho artístico quanto na fruição da arte, nas manifestações mais simples do dia a dia: as flores que caem das árvores e espalham cores nas calçadas são, para as crianças, objeto de fruição talvez tão relevantes quanto uma reprodução das ninfeias nas telas do pintor francês Claude Monet (1840-1926). Uma criança muito pequena pode ter uma experiência estética quando vai ao museu, a uma instituição cultural, quando observa uma reprodução de uma obra de arte ou quando altera, ela mesma, a configuração do chão em que pisa, tracejando-o de giz colorido, criando, pelos seus traços, novas espacialidades. Do mesmo modo, a escuta do gotejar de uma calha depois do alvoreço do temporal pode ter igual interesse em

relação ao reconhecimento dos diferentes sons de uma orquestra percussiva.

Essa experiência pode ocorrer como resultado da mediação entre a arte e a criança, como possibilidade criativa de interpretação e de representação do mundo, mas também pode ocorrer na relação com qualquer situação sensível a que as crianças são expostas no cotidiano, em ambientes culturalmente relevantes, favoráveis a isso. Daí a importância de prover o cotidiano com materiais potencialmente interessantes e representativos da cultura, não apenas em espaços de ateliês de arte e oficinas criativas mas também no próprio cotidiano, desde a organização da sala. As imagens que ocupam as paredes, as cores dos mobiliários, a composição dos murais etc., tudo é fonte de pesquisa, de observação e de sensibilização, além de ampliação de repertório cultural. Do mesmo modo, é fundamental selecionar criteriosamente os materiais, de acordo com a riqueza plástica e seu potencial expressivo, sabendo distinguir os mais adequados para a expressão gestual dos bebês, do grafismo das crianças bem pequenas etc.

A principal característica das experiências desse campo é a diversidade: as proposições levadas às crianças da Educação Infantil devem ser suficientemente abertas às intervenções delas, à exploração da multiplicidade de recursos expressivos, ao transbordamento dos contornos das linguagens, à valorização da diversidade de soluções que elas encontram em suas experiências com sons, traços, cores e formas.

## Traços, sons, cores e formas

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento		
Bebês (até 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01TS01) <b>Conviver</b> com adultos capazes de fomentar um ambiente culturalmente significativo e diversificado ampliando as referências sensíveis e táteis do bebê.	(EI02TS01) <b>Conviver</b> com crianças e adultos em ambiente culturalmente significativo e diversificado observando a diversidade de manifestações culturais e ampliando as próprias referências.	(EI03TS01) <b>Conviver</b> com crianças e adultos em ambiente culturalmente significativo e diversificado observando a diversidade de manifestações culturais, artísticas e científicas e ampliando as próprias referências.

→ Traços, sons, cores e formas

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento		
Bebês (até 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses)
<p><b>(EI01TS02)</b></p> <p><b>Brincar</b> com o próprio corpo em atividades com músicas ou imitar a vocalização da professora, ou do professor, ao cantar, sentindo os sons gerados pela própria exploração corporal.</p>	<p><b>(EI02TS02)</b></p> <p><b>Brincar</b> com o próprio corpo explorando seus sons para acompanhar diversos ritmos musicais, interagindo com professores e demais colegas.</p>	<p><b>(EI03TS02)</b></p> <p><b>Brincar</b> com o próprio corpo para compor coletivamente arranjos sonoros corporais acompanhando diversos ritmos musicais com instrumentos sonoros.</p>
<p><b>(EI01TS03)</b></p> <p><b>Participar</b>, no colo dos educadores, de eventos e festas na creche observando o ambiente e percebendo a música e demais manifestações do entorno.</p>	<p><b>(EI02TS03)</b></p> <p><b>Participar</b> de processos de criação individuais e coletivos, tais como exposições, eventos e festas públicas para a comunidade escolar, deixando suas próprias marcas.</p>	<p><b>(EI03TS03)</b></p> <p><b>Participar</b> de processos de criação individuais e coletivos, tais como exposições, eventos e festas públicas para a comunidade escolar, deixando suas próprias marcas e explorando autonomamente as possibilidades de escolha e preferências.</p>
<p><b>(EI01TS04)</b></p> <p><b>Participar</b>, no colo dos educadores, de visitas a exposições e eventos de instituições culturais da comunidade.</p>	<p><b>(EI02TS04)</b></p> <p><b>Participar</b> de visitas a exposições e eventos de instituições culturais da comunidade seguindo roteiros de fruição propostos pelos educadores e profissionais do espaço educativo das diferentes instituições.</p>	<p><b>(EI03TS04)</b></p> <p><b>Participar</b> de visitas a exposições e eventos de instituições culturais da comunidade recriando roteiros de fruição propostos pelos educadores e profissionais do espaço educativo das diferentes instituições.</p>
<p><b>(EI01TS05)</b></p> <p><b>Explorar</b> sons de objetos do cotidiano mediados pelo adulto.</p>	<p><b>(EI02TS05)</b></p> <p><b>Explorar</b> sons com materiais, objetos e instrumentos musicais para acompanhar diversos ritmos de música.</p>	<p><b>(EI03TS05)</b></p> <p><b>Explorar</b> composição e arranjos de sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, improvisações musicais, festas e eventos.</p>
<p><b>(EI01TS06)</b></p> <p><b>Expressar-se</b> por meio de marcas em diferentes suportes explorando materiais para riscar, pintar, espalhar e modelar.</p>	<p><b>(EI02TS06)</b></p> <p><b>Expressar-se</b> por meio de diferentes linguagens e em diferentes suportes, de forma continuada, apropriando-se de procedimentos para o desenho, a pintura, a modelagem, a colagem, a fotografia, entre outras.</p>	<p><b>(EI03TS06)</b></p> <p><b>Expressar-se</b> por meio de diferentes linguagens e em diferentes suportes, de forma continuada, recriando técnicas e procedimentos para o desenho, a pintura, a modelagem, a colagem, a construção de objetos tridimensionais, a fotografia, entre outras, aprofundando a sensibilidade e o conhecimento das linguagens.</p>
<p><b>(EI01TS07)</b></p> <p><b>Expressar-se</b> continuamente por meio de suas expressões gestuais ampliando a linguagem corporal.</p>	<p><b>(EI02TS07)</b></p> <p><b>Expressar-se</b> continuamente por meio do desenvolvimento de percursos criativos nas diferentes linguagens enfrentando desafios propostos pelos ateliês das diferentes linguagens.</p>	<p><b>(EI03TS07)</b></p> <p><b>Expressar-se</b> continuamente por meio do desenvolvimento de percursos criativos nas diferentes linguagens, conforme suas próprias proposições criativas.</p>

## → Traços, sons, cores e formas

## Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

Bebês (até 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01TS08) <b>Conhecer-se</b> nas sessões de exploração de materiais identificando texturas, cores, aromas e sensações prazerosas.	(EI02TS08) <b>Conhecer-se</b> nas próprias representações de mundo explorando a escolha de meios, materiais e processos criativos.	(EI03TS08) <b>Conhecer-se</b> nas próprias representações de mundo tomando consciência sobre suas preferências em relação à escolha de meios, materiais e processos criativos.



No universo do simbólico, residem bases para o desenvolvimento da linguagem  
(Foto: SME/Oliveira dos Brejinhos)

## Escuta, fala, pensamento e imaginação

O trabalho com esse campo envolve a atenção ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento verbal e tem início muito cedo, nos primeiros gestos indicativos do bebê apontando o mundo, na espera de um adulto que lhe empreste a voz para nomear os objetos

do entorno. Esses primeiros movimentos inauguram a entrada do bebê no mundo da linguagem e dá início a um longo processo que acompanhará, posteriormente, o desenvolvimento da aluna e do aluno por toda a vida escolar.

Na Educação Infantil, esse campo é expandido no trabalho feito com o teatro, o faz de conta e, principalmente, a literatura, nas rodas de leitura. É uma oportunidade de garantir interação com outras vozes – as de autoras e autores que só podem se fazer presentes pela voz da professora, ou do professor. A leitura, bem como as conversas sobre a literatura, expande o mundo das crianças, permitindo a elas imaginar enredos, cenários, tramas entre personagens etc. Ao mesmo tempo, permite que reconheçam, por meio dessas práticas que devem ser diárias, as estruturas das narrativas clássicas, base para seus futuros recontos e produção de textos.

As práticas de leitura, a escrita e a comunicação oral se encontram no mesmo campo, de forma harmônica e integrada. Uma criança se expressa oralmente não apenas para atender suas necessidades básicas mas também para brincar com as palavras e divertir-se com a sonoridade e as rimas que as palavras contêm. Mais tarde, ela aprende a ler não apenas para obter instruções e informações básicas para as mais diferentes funcionalidades do cotidiano mas, principalmente, para acessar por meio da voz dos autores mundos possíveis apenas na literatura; aprende a escrever para a gestão do dia a dia e também para pensar, imaginar e

inventar novos mundos. O campo da fala e da escuta é, portanto, o mesmo da imaginação e do pensamento.

As crianças pequenas têm o direito, desde muito cedo, de acessar todo o potencial expressivo de sua própria língua. Não é esperado que sejam alfabetizadas até o final da Educação Infantil nem se deseja antecipar conteúdos do 1º ano e abreviar, consequentemente, a experiência lúdica da infância. Isso não significa, entretanto, que se negue a elas o direito de explorar a própria língua na complexidade em que se apresenta, incluindo seus aspectos notacionais. Na Educação Infantil, é fundamental que as crianças observem adultos lendo e escrevendo, cotidianamente, e sejam expostas a situações nas quais possam ler e escrever com autonomia, seguindo as próprias ideias e hipóteses.

As experiências vividas na Educação Infantil passam pela exploração das culturas do escrito: ampliação do repertório literário, domínio dos diversos usos e funções da escrita e consciência da sua estabilidade, regularidade do sistema alfabético. Todos esses saberes são, posteriormente, sistematizados pelas próprias crianças num processo que se convencionou chamar de alfabetização.

A criança que sistematiza as experiências de observar, de ler e de escrever alfabetiza-se quando se mostra autônoma e capaz, como sujeito da própria voz, de expressar-se por escrito porque compreendeu a complexidade das regras do sistema e do funciona-

mento da própria linguagem. É esse o papel preponderante que a Educação Infantil desempenha na continuidade do percurso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Importante lembrar que o processo de apropriação da escrita ocorre de forma lúdica, como um jogo: a criança procura expressar-se por escrito e o faz mesmo sem saber escrever, como se soubesse. A possibilidade de viver algo “como se fosse” é a principal característica do jogo de faz de conta que, nesse contexto, apresenta-se como condição para que ela sinta-se segura para arriscar-se a escrever utilizando, para isso, todos os seus recursos.

É sobretudo na prática da escrita que a criança poderá refletir sobre como escrever – daí a importância de garantir acesso aos materiais para escrever nos contextos de brincadeira, nos espaços da sala e nos ambientes externos a fim de que os explore sempre que quiser, incorporando as práticas de escrita no cotidiano e nas brincadeiras.

Importante lembrar que as experiências vividas pelas crianças no campo *Escuta, fala, pensamento e imaginação* envolvem, sobretudo, a constituição de subjetividades, a conquista de uma voz que tem o que dizer, para quem dizer e se vê suficientemente fortalecida para dizer porque domina as tecnologias necessárias para isso. Trata-se de um sujeito que, ainda que esteja em formação, envolvido no próprio processo de aprendizagem, já deixa suas marcas no mundo.

## Escuta, fala, pensamento e imaginação

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento		
Bebês (até 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses)
<b>(EI01EF01)</b> <b>Conviver</b> com crianças e adultos falantes de sua língua e manifestar-se, pouco a pouco, por meio de imitações de falas.	<b>(EI02EF01)</b> <b>Conviver</b> com crianças e adultos falantes de sua língua no cotidiano e em situações especiais de conversa com outros sujeitos falantes de seu meio mais próximo, percebendo diferentes entonações, sotaques, expressões verbais etc.	<b>(EI03EF01)</b> <b>Conviver</b> com crianças e adultos falantes de sua língua no cotidiano e em situações especiais de conversa com outros sujeitos falantes da comunidade, percebendo diferentes entonações, sotaques, expressões verbais etc.

## → Escuta, fala, pensamento e imaginação

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento		
Bebês (até 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses)
<p><b>(EI01EF02)</b></p> <p><b>Conviver</b> com adultos e crianças leitoras que se expõem aos bebês experimentando momentos de atenção e cuidado mediados pela leitura.</p>	<p><b>(EI02EF02)</b></p> <p><b>Conviver</b> com adultos e crianças leitoras que se expõem às crianças, incluindo-as como leitoras em potencial nas situações de reconto e de conversas sobre as histórias.</p>	<p><b>(EI03EF02)</b></p> <p><b>Conviver</b> com adultos e crianças leitoras de diferentes idades apropriando-se de procedimentos e fazeres dos contadores de histórias e dos leitores, podendo expressar-se publicamente em relação a seus saberes sobre o universo das histórias.</p>
<p><b>(EI01EF03)</b></p> <p><b>Brincar</b> com o adulto educador, mediado pelas cantigas de ninar e brincos da primeira infância.</p>	<p><b>(EI02EF03)</b></p> <p><b>Brincar</b> com o repertório tradicional de brincadeiras, cantigas parlendas, quadrinhas etc. pesquisando novos repertórios por meio da transmissão.</p>	<p><b>(EI03EF03)</b></p> <p><b>Brincar</b> com o repertório tradicional de brincadeiras, cantigas, parlendas, quadrinhas etc. recriando e comunicando para outras crianças os novos repertórios por meio da transmissão oral.</p>
<p><b>(EI01EF04)</b></p> <p><b>Participar</b> de momentos acolhedores de leitura para bebês realizadas pelo adulto cuidador.</p>	<p><b>(EI02EF04)</b></p> <p><b>Participar</b> de rodas de leitura e fruição literária escutando atentamente e deixando-se tocar pelas narrativas clássicas, contos de repetição, de acumulação e outros.</p>	<p><b>(EI03EF04)</b></p> <p><b>Participar</b> de rodas de leitura e fruição literária, tertúlias e leitura colaborativa escutando atentamente e deixando-se tocar pelas narrativas e histórias de diferentes gêneros, tais como contos de fadas e de aventura, mitos, lendas, fábulas, textos teatrais etc.</p>
<p><b>(EI01EF05)</b></p> <p><b>Participar</b> de rodas de reconto de histórias, pelos adultos, com apoio em imagens, fantoches, dedoches etc. imitando as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos.</p>	<p><b>(EI02EF05)</b></p> <p><b>Participar</b> ativamente de rodas de reconto de narrativas clássicas no contexto de seu cotidiano ampliando o repertório de histórias e as possibilidades de significar o mundo.</p>	<p><b>(EI03EF05)</b></p> <p><b>Participar</b> ativamente de rodas de reconto de histórias, tertúlias literária e outras práticas que enfocam narrativas clássicas para públicos diversos ampliando o repertório de histórias e as possibilidades de significar o mundo.</p>
<p><b>(EI01EF06)</b></p> <p><b>Expressar-se</b> por meio de gestos e balbúlios manifestando desejos, necessidades e sentimentos por meio de diálogos com adultos responsivos.</p>	<p><b>(EI02EF06)</b></p> <p><b>Expressar-se</b> dialogando com crianças e adultos, construindo compreensão e fazendo-se compreender, manifestando autonomamente desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.</p>	<p><b>(EI03EF06)</b></p> <p><b>Expressar-se</b> dialogando com crianças e adultos, manifestando autonomamente desejos, necessidades, sentimentos e opiniões, expondo sua opinião e levando em consideração a dos colegas.</p>
<p><b>(EI01EF07)</b></p> <p><b>Participar</b> de momentos de recitação, pelo adulto, de quadrinhas, parlendas e cantigas de ninar.</p>	<p><b>(EI02EF07)</b></p> <p><b>Participar</b> de momentos diversos de fruição de poesia, como apreciador e observador do ritmo e da interpretação do adulto mediador da leitura.</p>	<p><b>(EI03EF07)</b></p> <p><b>Participar</b> ativamente e autonomamente de saraus e de momentos diversos de fruição de poesia.</p>

→ Escuta, fala, pensamento e imaginação

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento		
Bebês (até 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses)
<p><b>(EI01EF08)</b></p> <p><b>Participar</b> de conversas com adultos interagindo por meio de movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão, imitando as variações de entonação e gestos realizados por eles.</p>	<p><b>(EI02EF08)</b></p> <p><b>Participar</b> de conversas com adultos e crianças relatando, com apoio de diários, objetos e fotografias, experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, peças teatrais ou filmes assistidos etc.</p>	<p><b>(EI03EF08)</b></p> <p><b>Participar</b> de conversas com adultos e crianças relatando autonomamente experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, peças teatrais ou filmes assistidos etc.</p>
<p><b>(EI01EF09)</b></p> <p><b>Participar</b> de momentos de apresentação, pelo adulto, de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, contos e brincadeiras cantadas).</p>	<p><b>(EI02EF09)</b></p> <p><b>Participar</b> de momentos de escolha de livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e para sua própria leitura para ampliar o contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).</p>	<p><b>(EI03EF09)</b></p> <p><b>Participar</b> de momentos de escolha de livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e para sua própria leitura, explorando o repertório de textos, recuperando-os pela memória, pela leitura das ilustrações etc.</p>
<p><b>(EI01EF10)</b></p> <p><b>Explorar</b> os livros tocando-os, observando ilustrações e os comportamentos leitores do adulto que se oferece como mediador para o bebê, manifestando seu gosto.</p>	<p><b>(EI02EF10)</b></p> <p><b>Explorar</b> os livros reconhecendo características de autores e ilustradores bem como os comportamentos leitores do adulto que se oferece como mediador dos livros para as crianças, desenvolvendo gosto e preferência.</p>	<p><b>(EI03EF10)</b></p> <p><b>Explorar</b> os livros reconhecendo características de autores e ilustradores e explorando, autonomamente, comportamentos leitores observados nos gestos dos adultos, mediadores dos livros para as crianças, desenvolvendo gosto e preferência.</p>
<p><b>(EI01EF11)</b></p> <p><b>Explorar</b> histórias conhecidas sinalizando ao adulto seus gostos e suas preferências.</p>	<p><b>(EI02EF11)</b></p> <p><b>Explorar</b> histórias conhecidas e participar da elaboração coletiva de roteiros de vídeos e de encenações, recriando os contextos, os personagens e a estrutura da história.</p>	<p><b>(EI03EF11)</b></p> <p><b>Explorar</b> histórias conhecidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens e a estrutura da história.</p>
<p><b>(EI01EF12)</b></p> <p><b>Explorar</b> materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD etc.).</p>	<p><b>(EI02EF12)</b></p> <p><b>Explorar</b> usos e funções sociais de diferentes portadores textuais recorrendo a estratégias de leitura.</p>	<p><b>(EI03EF12)</b></p> <p><b>Explorar</b> a escrita elaborando hipóteses sobre usos, funções e características dos gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, avançando saberes sobre a linguagem escrita, incluindo o sistema de representação alfabético.</p>

→ Escuta, fala, pensamento e imaginação

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento		
Bebês (até 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses)
<p><b>(EI01EF13)</b></p> <p><b>Explorar</b> diferentes instrumentos e suportes de escrita em situações de uso cotidiano.</p>	<p><b>(EI02EF13)</b></p> <p><b>Explorar</b> as práticas sociais de escrita e formular hipóteses em relação à linguagem escrita realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea, em situações de uso cotidiano.</p>	<p><b>(EI03EF13)</b></p> <p><b>Explorar</b> as práticas sociais de escrita e avançar em relação às hipóteses sobre a linguagem escrita realizando registros de palavras e textos por meio de suas escritas e do confronto com as de outras crianças em situações diversas do cotidiano, incluindo o uso de bibliotecas.</p>
<p><b>(EI01EF14)</b></p> <p><b>Conhecer-se</b> na pronúncia do próprio nome enunciado pela voz do adulto no cotidiano.</p>	<p><b>(EI02EF14)</b></p> <p><b>Conhecer-se</b> por meio da manifestação da escrita do próprio nome em diferentes situações do cotidiano.</p>	<p><b>(EI03EF14)</b></p> <p><b>Conhecer-se</b> por meio da exploração da história e da escrita do próprio nome em diferentes situações do cotidiano.</p>



Conceitos como quantidade para trabalhar relações e transformações  
(Foto: Gillian Medeiros/Souto Soares)

## Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Na relação direta com o mundo, as crianças têm importantes experiências que resultam na compreensão de conceitos como tempos, espaços e quantidades, no entendimento das relações e das transformações. Isso pode ocorrer tanto nas explorações das mais diversas situações cotidianas quanto nos projetos de investigação coletiva que envolvem participante de diferentes idades na Educação Infantil.

Faz parte do campo *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* as experiências que envolvem o conhecimento matemático como ferramenta para a resolução de problemas cotidianos como:

- Quantos pincéis serão necessários para que toda a turma possa pintar?

## Campos de experiência: objetivos de aprendizagem e práticas pedagógicas

- Que tamanho o bolo deve ter para que todas e todos comam um pedaço na festa dos aniversariantes da turma?
- Quantas fatias de pão serão necessárias para fazer sanduíches para a turma toda?
- Como vencer no jogo de tabuleiro?
- Que estratégias se pode lançar mão para controlar o crescimento de uma coleção de pedras ou de um álbum de figurinhas?
- Como construir uma ponte para o passeio dos gatos de uma árvore a outra?
- Onde amarrar o balanço mais alto do mundo?

Outras situações não presentes imediatamente no cotidiano podem ser intencionalmente criadas para colocar às crianças desafios para pensar, imaginar e criar estratégias envolvendo, por exemplo, os conhecimentos geométricos na construção e leitura de mapas do tesouro ou de planejamento de novos arranjos espaciais para ocupar o parque da escola, entre outras situações que envolvem investigar os corpos físicos e as espacialidades.

A observação e a conversa sobre as misturas, que tantas vezes se apresentam como brincadeira espontânea no parque, também envolvem a exploração dos processos de transformação, constituindo um campo de muitas explorações de peso, volume, temperatura, aromas, textura etc., elementos que compõem o conhecimento das crianças sobre os materiais e suas possíveis combinações.

Também fazem parte desse campo as experiências de observação da natureza e dos fenômenos naturais, fonte das mais interessantes perguntas, questões que podem ter início na descrição do movimento do vento na copa das árvores do parque e chegar às hi-

póteses sobre o céu e o funcionamento do Universo. É no contato com a natureza que se conhecem outras formas de vida, de seres vivos em seus ambientes naturais. Os insetos e outros pequenos seres que habitam os canteiros da escola são uma grande fonte de perguntas e, comumente, chegam às intrigantes interrogações sobre a origem da vida.

Em todos esses exemplos, o trabalho principal não é a busca de informações, mas, principalmente, o exercício de elaboração das perguntas, o desdobramento das questões originárias em outras mais avançadas, as problematizações e o levantamento de hipóteses. Todo esse processo de investigar e aprender alimenta não apenas a inteligência como também o imaginário das crianças e constitui uma fonte de experiências fundamental às sistematizações científicas da Física, da Biologia e da Química, no encontro com os campos de conhecimento dos anos posteriores até o final da Educação Básica.

Ao se aproximar dos mistérios do mundo nas explorações investigativas, a criança encontra oportunidades de conhecer a si mesma, ouvir as ideias dos colegas, aprender com eles e se reconhecer como sujeito que tem curiosidade e se desenvolve em seus processos de aprendizagem.

Para que todas essas experiências sejam asseguradas, é fundamental que a instituição educativa favoreça o contato com a natureza no próprio espaço da escola ou no entorno ou nos passeios e estudos de campo promovidos pelos educadores.

Além disso, é preciso assegurar o acesso a livros e materiais de pesquisa que alimentem as investigações das crianças e promover espaços de circulação desses conhecimentos, fomentando a constituição de uma comunidade de crianças investigadoras do mundo.

Passeios no entorno da escola favorecem as explorações investigativas  
(Foto: Semec/Wagner)



## Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento		
Bebês (até 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses)
<p><b>(EI01ET01)</b></p> <p><b>Conviver</b> com adultos curiosos e interessados que criem oportunidades para a criança circular em espaços externos, passear e observar adultos e crianças.</p>	<p><b>(EI02ET01)</b></p> <p><b>Conviver</b> com adultos e crianças interessadas que alimentem mutuamente a curiosidade, a investigação e os interesses do coletivo de crianças, bem como os interesses individuais.</p>	<p><b>(EI03ET01)</b></p> <p><b>Conviver</b> com adultos e crianças curiosas e interessadas que participem ativamente das investigações das crianças problematizando e oferecendo apoios necessários ao avanço das ideias e hipóteses de cada uma.</p>
<p><b>(EI01ET02)</b></p> <p><b>Brincar</b> com adultos e crianças em um ambiente saudável, em contato com a natureza para fazer as primeiras observações.</p>	<p><b>(EI02ET02)</b></p> <p><b>Brincar</b> com adultos e crianças em um ambiente saudável, em contato com a natureza para fazer as primeiras explorações investigativas.</p>	<p><b>(EI03ET02)</b></p> <p><b>Brincar</b> com adultos e crianças em um ambiente saudável, em contato com a natureza para avançar suas hipóteses investigativas sobre as ocorrências de fenômenos da natureza e da vida.</p>
<p><b>(EI01ET03)</b></p> <p><b>Brincar</b> com os efeitos de recursos tecnológicos como projetores de imagem, reprodutores de música etc.</p>	<p><b>(EI02ET03)</b></p> <p><b>Brincar</b> com materiais tecnológicos diversos reconhecendo sua funcionalidade para a brincadeira e a interação com outras crianças.</p>	<p><b>(EI03ET03)</b></p> <p><b>Brincar</b> com materiais tecnológicos diversos inventando novos modos de brincar e de interagir com outras crianças.</p>
<p><b>(EI01ET04)</b></p> <p><b>Participar</b> de passeios pelos espaços externos da creche para a observação de fenômenos, manipulações de objetos, experimentando e fazendo descobertas.</p>	<p><b>(EI02ET04)</b></p> <p><b>Participar</b> de pesquisas e investigações apoiando-se em informações provenientes da observação da natureza e de situações de cuidado com plantas e animais, nos espaços da instituição e fora dela.</p>	<p><b>(EI03ET04)</b></p> <p><b>Participar</b> de pesquisas e investigações apoiando-se em fontes de informações para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação e transformação.</p>
<p><b>(EI01ET05)</b></p> <p><b>Explorar</b> as características e as propriedades de objetos e materiais, seus odores, cores, sabores, temperaturas, sonoridades, texturas, formas, pesos, tamanhos e posições no espaço.</p>	<p><b>(EI02ET05)</b></p> <p><b>Explorar</b> e descrever as características e as propriedades de objetos e materiais, seus odores, cores, sabores, temperaturas, sonoridades, texturas, formas, pesos, tamanhos e posições no espaço, indicando semelhanças e diferenças.</p>	<p><b>(EI03ET05)</b></p> <p><b>Explorar</b> e descrever as características e as propriedades de objetos e materiais, seus odores, cores, sabores, temperaturas, sonoridades, texturas, formas, pesos, tamanhos e posições no espaço, estabelecendo relações de comparação e de causalidade.</p>
<p><b>(EI01ET06)</b></p> <p><b>Explorar</b> por meio da observação e da experimentação tátil, fenômenos como transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc. na interação com o mundo físico, mediados pelo adulto cuidador.</p>	<p><b>(EI02ET06)</b></p> <p><b>Explorar</b> incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.) relatando e descrevendo as ocorrências.</p>	<p><b>(EI03ET06)</b></p> <p><b>Explorar</b> mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais, relatando e explicando os processos de transformação, com base em hipóteses próprias.</p>

→ Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento		
Bebês (até 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses)
<p><b>(EI01ET07)</b></p> <p><b>Explorar</b> objetos iguais e diferentes, em número variados.</p>	<p><b>(EI02ET07)</b></p> <p><b>Explorar</b> a ocorrência dos números e suas relações, nos diferentes usos sociais, para solucionar problemas cotidianos que envolvem representar quantidades, contar, identificar e medir.</p>	<p><b>(EI03ET07)</b></p> <p><b>Explorar</b> as próprias hipóteses sobre a ocorrência dos números e suas relações, nos diferentes usos sociais, para solucionar problemas cotidianos que envolvem representar quantidades, contar, identificar e medir.</p>
<p><b>(EI01ET08)</b></p> <p><b>Expressar</b> por meio do olhar, dos gestos e dos movimentos sua investigação sobre as experiências de deslocamentos de si mesmo e dos objetos.</p>	<p><b>(EI02ET08)</b></p> <p><b>Expressar</b> as relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois) para orientar-se no tempo e locomover-se no espaço.</p>	<p><b>(EI03ET08)</b></p> <p><b>Expressar</b> por meio de registros diversos as observações, manipulações e medidas usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.</p>
<p><b>(EI01ET09)</b></p> <p><b>Expressar</b>, por meio dos gestos, sua percepção sobre brinquedos e objetos unitários e múltiplos.</p>	<p><b>(EI02ET09)</b></p> <p><b>Expressar</b>, por meio de registros, os números, a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.) na gestão do cotidiano e na resolução de problemas que surgem na vida prática.</p>	<p><b>(EI03ET09)</b></p> <p><b>Expressar</b>, por meio de medidas, as próprias ideias sobre peso, altura etc. construindo gráficos básicos para solucionar problemas do cotidiano e desafios colocados pelos projetos e investigações.</p>
<p><b>(EI01ET10)</b></p> <p><b>Conhecer-se</b> na vivência de diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.).</p>	<p><b>(EI02ET10)</b></p> <p><b>Conhecer-se</b> por meio da elaboração de relatos e outras formas de representação, fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos familiares e da comunidade.</p>	<p><b>(EI03ET10)</b></p> <p><b>Conhecer-se</b> por meio da elaboração de relatos e outras formas de representação, fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos familiares e da comunidade, bem como suas ideias sobre o tempo futuro.</p>



Exploração sonora também é conteúdo da Educação Infantil (Foto: Vailma Medeiros/Seabra)

## 5 Práticas que asseguram os objetivos de aprendizagem

No planejamento de qualquer professora, ou professor, e no desenvolvimento do currículo da creche ou da pré-escola são importantes a clareza e a intencionalidade no estabelecimento de objetivos de aprendizagem mais desafiadores e que, de fato, apontem para o desenvolvimento das crianças em todos os aspectos – emocional, cognitivo, motor etc. Objetivos de aprendizagem potentes geram maior aprendizagem e, portanto, desenvolvimento infantil. Por exemplo: produzir sons e barulhos utilizando materiais sonoros, como chocalhos, sinos, tambores, e outros instrumentos que podem ser confeccionados na própria escola é uma atividade de exploração de materiais. Mas quais são os desafios que a produção de sons pode trazer às crianças? Que aspectos do desenvolvimento são favorecidos por isso? De

que modo a experiência de produzir esses sons pode ampliar a sensibilidade e a linguagem musical? Como objetivo de aprendizagem e desenvolvimento, isso seria suficiente? Muito mais desafiador do que apenas produzir sons, seria criar sons com materiais, objetos e instrumentos explorando diversos ritmos musicais. Esse é um propósito que desenvolve a sensibilidade estética, promove maior consciência das diferenças rítmicas que marcam as músicas e de como produzi-las, ampliando significativamente a linguagem musical.

Há que se encontrar uma medida justa entre desafios bons o suficiente para promover desenvolvimento, que não sejam demasiadamente superiores aos recursos próprios da criança para enfrentar tais desafios, com ou sem ajuda de parceiros de mesma idade

ou de adultos. Ao planejar, a professora, ou o professor, precisa ter pistas claras sobre tais objetivos e como eles podem evoluir numa progressão de aprendizagens ao longo da Educação Infantil.

Além de selecionar objetivos mais potentes, será importante diferenciar o que são as **experiências das crianças** e o **investimento** das professoras e dos professores, quer dizer, diferenciar os objetivos de aprendizagem e as condições para que elas os alcancem. Para que as crianças criem sons com materiais, objetos e instrumentos musicais explorando ritmos, a escola pode investir em um ateliê musical, um espaço para a construção de instrumentos com objetos do cotidiano, segundo as investigações sonoras, as brincadeiras exploratórias e os projetos individuais de cada criança.

Nesse exemplo, fica claro que os objetos são mediados pela ação docente, que, de forma consciente e intencional, seleciona, organiza, observa, acompanha, alimenta e intervém para fazer avançar as aprendizagens e o desenvolvimento infantil.

Muitos objetivos de aprendizagem podem ser garantidos nas próprias vivências cotidianas se as crianças estiverem imersas em ambientes educativos seguros, desafiadores e culturalmente apropriados para seu desenvolvimento.

Contudo, a experiência da Educação Infantil não deve se restringir ao cotidiano. É importante que as crianças se surpreendam com descobertas inusitadas e jornadas que vão além do que se faz no dia a dia. Nesse caso, são fundamentais a escuta atenta da professora, ou do professor, para as iniciativas e curiosidades das crianças, a curadoria dos materiais mediadores, o planejamento do tempo e do espaço e a promoção das interações.

## Práticas de gestão da vida cotidiana

O próprio cotidiano é formativo quando as crianças podem participar ativamente dele. Atividades que as ajudam a organizar o dia e criam referências para a representação da passagem do tempo na escola, diferenciando-o do tempo de casa, são situações que podem ser exploradas pedagogicamente, promovendo aprendizagens e desenvolvimento. Outros rituais e práticas cotidianas podem ser inseridas e enriquecer o dia a dia, dependendo do projeto pedagógico e do contexto cultural de cada instituição educativa. A seguir, situações próprias do cotidiano da creche ou da escola.

### Planejar os dias entre crianças e adultos

O planejamento diário das propostas é responsabilidade da professora, ou do professor, que coloca em prática o que sabe sobre a comunidade escolar, a proposta pedagógica da escola e o plano de trabalho para o seu grupo de crianças. No entanto, para garantir a efetiva participação das crianças, é importante que o planejamento seja visto como uma hipótese de trabalho a ser verificada no grau de envolvimento das crianças. A professora, ou o professor, deve estar atenta, ou atento, e observar as crianças, levando em conta o que tem aprendido sobre o avanço do grupo.

Quem trabalha em berçários precisa ajudar os bebês a reconhecer suas necessidades, como fome e sono, que costumam ser importantes reguladores da rotina. Além disso, há os tempos de brincar, de ouvir

Atividades planejadas com muita conversa com as crianças (Foto: Fabiolo Seles Aguiar/Mucugê)



música e de interagir com outros bebês, momentos cotidianos que podem ser partilhados por meio de gestos e rituais de passagem de um momento a outro, frequentemente marcados por música e painel de imagem com diferentes momentos do dia.

As crianças bem pequenas e as pequenas que frequentam uma instituição educativa reconhecem esses rituais de passagem. Já as crianças que ingressam aos 4 anos precisam ser iniciadas.

A roda é o momento mais adequado para a partilha dos planos diários com um grupo de crianças. Realizada diariamente, a professora, ou o professor, apresenta o cardápio de propostas para o dia na ordem em que serão desenvolvidas e de acordo com a rotina da escola. Dessa forma, compartilhando a agenda diária, as crianças aprendem a se organizar no tempo e também a escolher como usá-lo melhor de acordo com seus interesses e envolvimento nos projetos e na vida do grupo. Além disso, cria a oportunidade de observar a professora, ou o professor, usar a escrita em um contexto relevante e cheio de significados para elas. A recorrência das mesmas palavras desperta a atenção das crianças para a estabilidade de algumas escritas que logo passam a fazer parte do repertório de ferramentas a que podem recorrer sempre que quiserem escrever outras tantas palavras.

É também no trabalho de planejamento da rotina do dia que a escrita do nome das crianças entra em uso para marcar, por exemplo, a lista dos presentes e dos ausentes, os aniversariantes do dia, os ajudantes da turma, os integrantes dos diferentes agrupamentos etc. Importante lembrar que o nome próprio é o primeiro texto que a criança conhece; e a lista de nomes de toda a turma, a principal ferramenta para consultas que a criança pode vir a fazer quando arriscar-se a escrever outras tantas coisas que deseja e necessita para organizar seu dia ou para alimentar suas investigações.

No cotidiano adulto, a passagem do tempo é marcada por alguns artefatos culturais, como relógios e calendários. A exploração desses materiais na pré-escola apoia as crianças na significação do tempo vivido, do que já passou e do que está por vir, assim como acontecimentos afetivos importantes de médio e longo prazos, como os aniversários. Essa é também uma oportunidade para apresentar a ocorrência dos

números e seus diferentes significados. Por trás dos números das horas do relógio, existem outros tantos, dos minutos e dos segundos, que revelam relações importantes dos tempos passado e futuro. Já os que estão nos calendários se explicitam na repetição, mês a mês, e guardam números maiores, nem sempre explícitos para as crianças como os dos meses, das estações, dos bimestres ou trimestres escolares e dos dias de um ano inteiro. O uso cotidiano dos relógios e calendários pode instigar perguntas e levar as crianças a refletir sobre as relações e as transformações que envolvem o tratamento dos números em diferentes contextos.

O uso da agenda e do calendário é uma prática cotidiana de que todas as crianças podem se apropriar e, com isso, gerar aprendizagem e desenvolvimento não em si mesmo, pelo uso repetitivo, mas pela possibilidade reflexiva que elas são levadas a investir. Explorar a potência desses momentos é o desafio da professora, ou do professor, de Educação Infantil.

## Conversar

A conversa está presente no cotidiano de qualquer grupo, mas nem sempre é vista como oportunidade de aprendizagem e de desenvolvimento. Essa é uma das práticas sociais mais importantes da nossa cultura. Por meio dela, as crianças estabelecem vínculos afetivos, fazem amigos, aprendem a ouvir e se fazerem ouvidas e ampliam os conhecimentos sobre o mundo.

As conversas iniciais dos bebês se dão por meio de gestos e balbucios que eles trocam com os adultos e também entre bebês em momentos de interação. É a professora, ou o professor, que, pouco a pouco, em contextos significativos, vai emprestando sua voz para nomear objetos, sensações e sentimentos, povoando com as palavras o mundo dos bebês, que passam, com essas primeiras apropriações, a usá-las em substituição ao choro, ao gesto e ao balbucio. Os bebês podem ser desafiados em conversas cotidianas na hora do banho, das trocas, da alimentação, das brincadeiras. Em momentos organizados para conversar em grupo, os bebês podem se expressar verbalmente mediados por imagens apresentadas pela professora, ou pelo professor, bem como por objetos curiosos ou outros apoios levados especialmente aos bebês como mediadores de conversas.

As crianças bem pequenas, nas rodas de conver-

## Práticas que asseguram os objetivos de aprendizagem

sa, organizam a memória por meio de seus relatos do cotidiano, de vivências que as marcam e que desejam comunicar à professora, ou ao professor, e aos amigos. Nesses momentos, é fundamental ter uma atitude responsiva, que escute as crianças e, mais uma vez, empreste a voz para apoiar os relatos delas, promovendo as trocas de turnos de falas entre outras crianças da roda, também interlocutoras.

Com a conversa, as crianças pequenas também aprofundam a expressão de suas opiniões sobre as próprias vivências e das que são relatadas em roda, elaboram explicações sobre fatos e imaginam desfechos para cenas observadas e compartilhadas. Todas essas experiências ampliam as capacidades de comunicação e asseguram ferramentas fundamentais para imaginar, pensar e criar as próprias explicações e representações do mundo.

Para que as crianças se apropriem da prática social de conversar, é importante que a creche e a escola assegurem a roda como uma prática cotidiana, ritualizando o início das atividades, marcando o reencontro de todos os integrantes do grupo; ao longo do dia, em momentos nos quais são necessários ajustes na jornada; e ao final, como possibilidade de balanço das experiências vividas e de exposição das expectativas para o dia seguinte. Nessas rodas, é importante que a professora, ou o professor, dê espaço para todas as crianças falarem sem, contudo, artificializar a comunicação por meio de estratégias estranhas à prática social real, como a fala em coro ou o rodízio de vozes. É por esse modelo e essa mediação que as crianças vão aprendendo as formas sociais de regulação da conversa: olhar para quem está falando, aguardar sua vez de falar, ouvir e levar em conta o que o amigo falou, recuperar o fio da meada de conversas deixadas em dias anteriores, entre outras.

### LEMBRE-SE!

O planejamento diário com as crianças e a conversa são oportunidades cotidianas que podem ampliar o campo de experiência **O eu, o outro e o nós**, na medida em que abrem espaços para que as crianças se expressem e conheçam mais de si mesmas, gostos e preferências, bem como as formas de se relacionar. Além disso, ampliam as experiências do campo **Escuta, fala, pensamento e imaginação** na medida em que desenvolvem as

capacidades de expressão oral e de apropriação de usos sociais da escrita para o planejamento diário, a agenda, o calendário e, quando possível, o registro das conversas, que podem ter continuidade em dias posteriores.

## Ouvir, recontar e ler histórias

A leitura de histórias é também uma prática cotidiana em uma instituição de Educação Infantil que tem como compromisso a formação de leitores em todas as idades. A leitura requer construção de familiaridade com certa prática social e certo hábito; por isso é importante que ocorra todos os dias. É só na prática da leitura diária da professora, ou do professor, que as crianças podem observar os gestos e comportamentos leitores, logo apropriados por elas.

Crianças de diferentes idades encontram na leitura desafios diversos e aprendem sempre, cada dia um pouco mais. O bebê, acolhido no colo, encanta-se com a voz que o embala pela linguagem. Com o tempo e a repetição, passa a notar que a leitura é diferente em relação à expressão recorrente no dia a dia. A consciência de que a escrita é estável e de que naqueles mesmos livros sempre estarão as mesmas histórias ocorre um pouco mais tarde, na experiência da criança bem pequena, que, explorando o livro como objeto, descobre-o diferente de qualquer outro brinquedo a que está acostumada a explorar. A criança pequena avança no percurso de apropriação da linguagem escrita e, com o hábito de ouvir histórias lidas, desafia-se a contá-las usando como suporte a própria memória e os recursos que os livros oferecem – as ilustrações.

As narrativas literárias e a poesia povoam o imaginário das crianças que se alimentam do repertório apresentado a elas, dia a dia, e os devolvem em contextos diversos, como nas conversas e no jogo de faz de conta. São, portanto, instrumentos fundamentais do desenvolvimento da imaginação criadora.

Para que os percursos leitores avancem, é imprescindível ter, regularmente, a oportunidade de ouvir boas leituras, o que depende em grande parte da curadoria da professora, ou do professor, que deve evitar textos muito curtos e simples, com ilustrações estereotipadas. No lugar deles, a escolha deve recair sobre obras literárias para crianças de diferentes idades, levando em conta a riqueza da linguagem, a poesia,

a diversidade dos gêneros, a qualidade das ilustrações e o autor, entre outros elementos que configuram a qualidade dos textos. Há de fazer parte dessa seleção os contos de repetição e de acumulação que, pela própria característica da linguagem, apoia a memória das crianças, que podem, com confiança, recontar as histórias por inteiro. Também não devem faltar as histórias tradicionais de fadas, contos que apresentam a estrutura clássica das narrativas apropriadas pelas crianças pequenas nos seus momentos de contar histórias e de reescrevê-las, usando tudo o que sabem a respeito da linguagem em seus aspectos discursivos e notacionais.

### LEMBRE-SE!

O trabalho diário com a leitura amplia as experiências das crianças no campo **Escuta, fala, pensamento e imaginação**, pois tem foco em muitos dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento esperados para o percurso na Educação Infantil. Além disso, pode articular-se a outras experiências ligadas ao campo **O eu, o outro e o nós**, na medida em que a literatura amplia os mundos possíveis, revela realidades desconhecidas, apresenta novos pontos de vista sobre antigos assuntos e temas novos sobre os quais pensar e empresta voz a sentimentos diversos. Ao mergulhar em todas essas possibilidades de elaboração simbólica do mundo, as crianças também podem conhecer mais sobre elas mesmas e sobre os outros.

### Brincar e se movimentar

Na creche e na pré-escola, a brincadeira é parte das atividades cotidianas de qualquer criança, independentemente do projeto de investigação ou da proposta do grupo. Infelizmente, à medida que as crianças crescem, perdem o tempo de brincar em detrimento de atividades supostamente mais adequadas ao ambiente escolar. Sabe-se, no entanto, que a brincadeira é a principal atividade das crianças, sendo necessária ao seu desenvolvimento e, por isso, precisa estar na rotina.

Cotidianamente, as crianças brincam com os pares de acordo com suas escolhas e preferências, nas situações mais diversas: jogos espontâneos; faz de conta; jogos de regras ensinados por professores ou por outras crianças; jogos de parque mediados por materiais tais como bolas, cordas, bambolês, petecas, carrinhas

de areia etc.; ou brinquedos tais como escorregadores, trepa-trepa e casinha, entre outros.

O momento de brincar não se confunde com o tradicional recreio, um tempo breve que pode ou não sobrar depois da merenda. Esse modelo, absorvido das escolas tradicionais de Ensino Fundamental, ignora o papel da brincadeira para o desenvolvimento da linguagem e a intervenção pedagógica que o brincar na escola exige.

Para que as crianças tenham a oportunidade de aprender a brincar e de se desenvolver por meio da brincadeira, é preciso observá-las diariamente no parque, na interação com os colegas, para alimentar as proposições que elas trazem. É igualmente importante que a professora, ou o professor, por sua vez, como parceira ou parceiro mais experiente, também apresente um repertório de brincadeiras e jogos de sua cultura. Desse modo, o brincar ganha importância na proposta pedagógica e passa a fazer parte do planejamento pedagógico do professor.



O brincar deve ser cotidiano para as crianças nas creches e nas escolas de Educação Infantil (Foto: SME/Oliveira dos Brejinhos)

### Brincar com palavras, jogos de regras, brincadeiras tradicionais, cantadas e brincos

A tradição popular também traz um rico repertório de jogos e brincadeiras ligados ao movimento, à música e à dança. Os brincos e as brincadeiras cantadas são atividades privilegiadas, pois não apenas o movimento é fonte de aprendizagem e de prazer como também a música e as palavras que marcam ou acompanham o ritmo. Com os bebês, os brincos jogados dois a dois (como bambalão, serra-serra serrador) fortalecem o vínculo entre a professora, ou o professor, e a criança e podem estar presentes em diversos momentos do dia em que todos estão engajados em outra atividade de modo autônomo. Com as crianças maiores, as brincadeiras cantadas (como ciranda-cirandinha) e os jogos tradicionais de regras (como corre-cotia e mãe da rua) podem ser apresentados. A professora, ou o professor, e as crianças mais velhas serão modelos para as menores, que aprendem a brincar até que tenham se apropriado das regras ou procedimentos e possam jogar com autonomia no momento em que desejarem.

As parlendas e os brinquedos são explorados como atividades cotidianas. Eles ajudam as crianças a fazer escolhas e a decidir quem começa um jogo ou uma nova atividade. Da mesma forma, as brincadeiras cantadas são de uso recorrente em espaços externos, tornando o cotidiano uma excelente oportunidade para usar o repertório das brincadeiras que toda criança brasileira sabe de cor.

#### LEMBRE-SE!

O brincar e o movimentar-se estão relacionados aos objetivos de aprendizagem de diversos campos, uma vez que são recursos fundamentais de aprendizagem. É com eles que as crianças aprendem a brincar com diferentes parceiros, demonstrando empatia e colaboração, e a explorar os espaços, materiais, objetivos relacionados ao campo **O eu, o outro e o nós**. Por meio da brincadeira, enriquecida pela professora, ou pelo professor, e outros parceiros mais experientes, a criança pode participar de novos jogos e brincadeiras, ampliando o seu repertório tanto de brincadeiras quanto de movimentos corporais, objetivos descritos no campo **Corpo, gestos e movimentos**. O brincar cotidiano, sobretudo nas áreas externas, relaciona-se

ainda ao campo **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações**, que prevê que as crianças aprendam a brincar com adultos e com outras crianças em um ambiente saudável, em contato com a natureza, para suas primeiras explorações investigativas.

### Cuidar de si mesmo e dos outros

Os bebês, desde que nascem, precisam ser cuidados por alguém mais experiente que lhes garanta o atendimento às necessidades físicas e psíquicas, oferecendo-lhes condições de se sentirem confortáveis em relação ao sono, à fome, à sede, à higiene, à dor etc. Além da atenção ao bem-estar físico, cuidar também inclui: acolher, garantir bem-estar psíquico, dar segurança e alimentar a curiosidade e expressividade. A forma como os bebês são cuidados, entretanto, varia de cultura para cultura e, nas instituições de Educação Infantil, é distinta em relação ao cuidado doméstico. Os cuidados que visam a promoção do crescimento e desenvolvimento não estão separados das atitudes e dos procedimentos que ajudam a construir conhecimentos sobre a vida sociocultural. Nesse sentido, cuidar e educar é dar condições para que as crianças explorem o ambiente e construam sentidos pessoais à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de modo único das formas culturais de agir, sentir e pensar. Ao serem cuidadas, elas também aprendem de modo integrado a cuidar de si mesmas, do outro e do ambiente, conquistando progressiva autonomia nessas ações.



Cuidados dos adultos em todos os momentos da rotina (Foto: Bruno Viana/Canarana)

Para isso, é preciso que as crianças sejam vistas não como objetos de cuidado do adulto, mas como sujeitos capazes de, ao participar ativamente das situações de cuidado, aprender a cuidar de si mesmos com cada vez mais autonomia, compreendendo os propósitos de suas ações e incorporando-as como hábitos cotidianos.

Nas instituições de Educação Infantil, o cuidado deve ser objeto de planejamento, que envolve preparar o espaço, selecionar materiais, destinar tempos e cuidar das interações. Ao interagir com as crianças, além de apoiar as ações de autocuidado, a educadora, ou o educador, se oferece como modelo – por exemplo, de autocuidado, ao lavar as próprias mãos; de cuidado do outro, sempre que cuida das crianças; e de atenção ao ambiente, ao organizar os materiais com as crianças, jogar o lixo no local apropriado etc. As interações entre adulto e criança são pensadas para garantir:

- os procedimentos de higiene e saúde relacionados aos diferentes espaços e momentos de cuidados físicos;
- a qualidade afetiva das relações; e
- a conquista de autonomia progressiva das crianças para se conhecerem, cuidarem de si mesmas, do outro e do ambiente.

Embora o cuidado esteja integrado ao educar em todos os momentos da rotina, algumas situações são privilegiadas para integrar essas aprendizagens ao cotidiano escolar.

**ALIMENTAR-SE** Em uma instituição educativa, a alimentação é uma prática de autocuidado das mais formativas. Cada cultura tem seu modo próprio de alimentar-se e é importante que a escola mantenha os elementos marcantes. Dependendo da cultura local e do hábito familiar, alguns alimentos são mais recorrentes que outros:

- Quais são os alimentos mais comuns na Chapada Diamantina e demais territórios parceiros?
- O que se come em diferentes épocas do ano?
- Há alimentos cotidianos e alimentos especiais para festas e comemorações?
- Quais são os alimentos especiais de cada família?
- Que histórias esses alimentos contam?



Conhecendo os alimentos da tradição e da cultura local (Foto: Gabriela Astete/Andaraí)

Essas são algumas das questões investigativas que as crianças podem encontrar quando têm a oportunidade de viver experiências de alimentar-se em um contexto educativo.

Em ambientes organizados para o almoço coletivo e merendas, as crianças observam e se apropriam das práticas sociais da cultura, como distinguir a ocasião que exige o uso das mãos, dos talheres, do guardanapo etc. Além disso, elas podem aprender a identificar e nomear os diferentes alimentos, sabores, texturas e temperaturas e, por meio da experiência com os alimentos, conhecer mais sobre o próprio paladar e preferências.

É um importante aprendizado sobre o cuidado pessoal construir o hábito de beber água regularmente. Para isso, é necessário o acesso a bebedouros de água potável para que possam se hidratar com autonomia sempre que desejarem.

**O USO DE FRALDAS E DO BANHEIRO** Para conquistar autonomia no uso do banheiro, a criança percorre um caminho de aprendizagens, conhecimento e consciência do próprio corpo, percepção de suas necessidades, sensações e controle de movimentos. A troca de fraldas é um dos momentos de maior intimidade na interação entre professora, ou professor, e bebê. Requer não apenas a adoção de uma série de procedimentos de higiene para evitar contaminações mas uma postura respeitosa para garantir o bem-estar e a participação da criança nesse contexto.

O processo de retirada da fralda é delicado por ser ambíguo: representa um crescimento, uma conquista, mas também perdas. É um marco simbólico de deixar de ser bebê, perder o momento de um cuidado especial, dual. Por isso, é importante que essa decisão seja de

## Práticas que asseguram os objetivos de aprendizagem

responsabilidade dos adultos. Isso não significa desconsiderar a criança. Deve-se levar em conta a idade cronológica, mas, principalmente, ter uma escuta apurada para a expressão de cada uma, observando o processo de desenvolvimento singular, individual, para avaliar o melhor momento de iniciar o desfralde.

A professora, ou o professor, precisa iniciar esse processo de forma individualizada, em parceria com a família, ouvindo a mãe, o pai ou o responsável, para que, juntos, reflitam sobre os indicadores que sinalizam que a criança está preparada. Em casa, a família precisa dar continuidade com tranquilidade, sem cobrar excessivamente a criança. Os escapes de xixi e cocô são comuns e devem ser tratados com naturalidade e compreensão, encorajando a criança a continuar tentando, em vez de repreendê-la. Após o desfralde, ainda há muitas aprendizagens relacionadas à utilização autônoma do vaso sanitário. A criança precisa aprender a despir-se e vestir-se com autonomia, a levantar o assento (no caso dos meninos, para fazer xixi em pé), a acionar a descarga, a limpar-se e a lavar as mãos. Ter um espelho da altura das crianças é um bom auxiliar nesse processo. A professora, ou o professor, deve estimular que tais ações sejam feitas com progressiva autonomia, levando-se em conta o que a criança já sabe para desafiá-la e apoiá-la a conquistar novas competências ao longo do ano.

**LAVAR AS MÃOS, ASSOAR O NARIZ** Ao ingressar na escola, a criança inicia um convívio social diário com adultos e crianças de fora do ciclo familiar. Com isso amplia-se o contato com diferentes organismos, vírus e bactérias capazes de provocar doenças. Por isso, a saúde em ambiente coletivo requer cuidados especiais. Além daqueles da equipe com a higiene pessoal e dos ambientes, é importante compartilhar com as crianças as necessidades de higienização, de modo que os cuidados com o corpo ganhem sentido.

O autocuidado pode ser mais bem compreendido se inserido na rotina de maneira que as crianças possam conhecer o próprio corpo – os limites e as possibilidades –, assim como o de seus colegas. Isso possibilita que o autocuidado vá além da higiene pessoal para integrar aprendizagens mais amplas ligadas ao conhecimento e cuidado de si mesmo e do outro.

Algumas ações demandam um processo planejado. Para limpar corretamente o próprio nariz, a criança

precisa pegar o papel, que deve estar acessível, assoar o nariz, eliminando as secreções, jogá-lo no lixo e, em seguida, lavar as mãos apropriadamente, compreendendo as razões. Essas ações são desafios significativos para crianças de 1 a 4 anos e devem ser acompanhadas e orientadas por um adulto experiente. Existem razões diferentes para o ato de lavar as mãos, presente no cotidiano escolar: antes de alimentar-se, após utilizar o banheiro, depois de concluir uma pintura com guache etc. Diferenciar e conhecer essas necessidades é o que vai tornar essas aprendizagens significativas. Mais uma vez, a criança precisa estar implicada ativamente nessas ações para avançar no cuidado de si mesma.

**ORGANIZAR O ESPAÇO E OS MATERIAIS E CUIDAR DO AMBIENTE** Esses cuidados são tarefas de todos, crianças e adultos, para que todos possam usufruir tanto do espaço quanto dos materiais. Da mesma forma que nos cuidados pessoais, é possível implicar as crianças no cuidado do ambiente, propondo que guardem os brinquedos e os materiais didáticos após as atividades; ajudem a jogar os restos de alimentos no lixo e a recolher os pratos e utensílios após as refeições; separem os materiais entre lixo reciclável e não reciclável; e ajudem a cuidar do jardim e, eventualmente, de animais presentes na escola. Iniciativas como a implantação de uma horta comunitária, lixeiras seletivas, composteira ou minhocário podem ampliar as aprendizagens relacionadas aos cuidados com o ambiente, pois essas ações tornam mais visível a relação do homem com a natureza e os impactos produzidos pelas ações humanas.



Cuidar dos animais é forma de preservar o ambiente  
(Foto: Jaene Meire Vasconcelo/Morro do Chapéu)

**O MOMENTO DE SONO** O ritmo de sono das crianças é individual e variável. Cada criança tem uma necessidade singular tanto de período de sono (diurno e noturno) como de um horário habitual para que ele aconteça. Por isso, a necessidade de cada criança deve ser respeitada, sendo que o ideal é não haver um momento coletivo obrigatório para todas as crianças dormirem. A forma e os rituais para adormecer também variam. É importante conhecer como esses rituais acontecem na família para identificar rapidamente quando a criança está com sono e saber como é o processo até que durma, ainda que muitas vezes bebês e crianças estabeleçam uma nova forma de adormecer na escola, tendo outros adultos como referência. O certo é que esse momento da rotina deve se dar em um ambiente claro, limpo, ventilado e tranquilo.

#### LEMBRE-SE!

As práticas cotidianas de cuidado de si mesmo e do outro são privilegiadas para atingir objetivos relacionados ao campo **O eu, o outro e o nós**. Nelas, a convivência com adultos e parceiros da mesma idade possibilita a participação de modo ativo nas ações de higiene e beleza do corpo, alimentação e sono, em ambientes promotores de conforto e qualidade de vida, o que é favorável ao desenvolvimento de autoestima positiva, às aprendizagens de solidariedade e empatia em relação aos pares e demais pessoas do entorno e ao reconhecimento dos diferentes sentimentos e necessidades envolvidos nessas situações. Ao serem cuidadas, as crianças ampliam o conhecimento de si mesmas, podem explorar o próprio corpo e expressar necessidades e sentimentos. Nos momentos de alimentação, em especial, as crianças apropriam-se de procedimentos próprios das práticas sociais da cultura e exploram sabores, cores, texturas e transformação dos alimentos, ampliando o repertório de alimentos que compõem a dieta – objetivos listados no campo **Corpo, gestos e movimento** e também no **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações**. Objetivos ligados ao campo **Escuta, fala, pensamento e imaginação** são trabalhados cotidianamente sobretudo nas relações duais que envolvem cuidado como as trocas de fralda, nas quais a criança tem oportunidade de expressar-se por meio de gestos e balbucios, manifestando desejos, necessidades e sentimentos por meio de diálogos com adultos responsivos.

## Práticas investigativas

As práticas diárias podem ser bastante formativas para as crianças, sobretudo quando o cotidiano é pensado para atender às necessidades de aprender e de se desenvolver de todas as crianças. Para além do que acontece diariamente no coletivo de crianças na instituição de Educação Infantil, há práticas que são intencionalmente pensadas para garantir a ampliação dos saberes das crianças e para que acessem o conhecimento e o patrimônio cultural e usufruam do direito de se expressar e produzir cultura.

Algumas práticas investigativas já se mostraram eficazes na garantia dos objetivos de aprendizagem e outras ainda podem ser recriadas e inventadas na experiência educativa de cada instituição de Educação Infantil, em cada município da Chapada Diamantina e dos demais territórios baianos.

### Práticas corporais

O corpo, com os sentidos e os movimentos, tem predominância na brincadeira dos bebês e das crianças bem pequenas. Desde o nascimento, os bebês se expressam, resolvem desafios e agem sobre o mundo, o outro e os objetos por meio do corpo. Para isso, precisam de um ambiente favorável à movimentação e rico do ponto de vista dos atributos diversos que mobilizam os sentidos. Necessitam também percorrer um caminho de aprendizagem na interação com parceiros mais experientes para aprimorar as possibilidades motoras na direção de um sistema complexo de coordenação de gestos e percepções, marcados pela cultura.

Além de possibilitar à criança alcançar, segurar, pegar e transpor, o ato motor integrará um sistema compartilhado de símbolos, o que permitirá à criança incorporar, em suas brincadeiras, não apenas o movimento mas o gesto, o imaginário e as regras. Nesse processo, o corpo e o movimento organizado em práticas corporais e em brincadeiras também são fonte primordial de prazer e satisfação. O ambiente da creche e da escola de Educação Infantil podem estar organizados de modo a possibilitar as brincadeiras cor-

## Práticas que asseguram os objetivos de aprendizagem

porais do bebê, da criança bem pequena e da criança pequena por meio de algumas práticas, orientadas para a emancipação do movimento, e não para a restrição, que ampliem as experiências com o corpo e o conhecimento da cultura corporal disponível.

**PERCURSO DE OBSTÁCULOS** O espaço das creches e escolas de Educação Infantil, sobretudo nas áreas externas, deve oferecer desafios diversos à movimentação das crianças de diferentes faixas etárias. A presença de árvores, as variações no relevo, os degraus e os brinquedos fixos, como escorregadores, balanços e trepa-trepas, são desafios estáveis e permanentes com os quais as crianças podem exercitar suas habilidades com progressiva destreza. As professoras, ou os professores, também podem organizar, com regularidade diária, um percurso de obstáculos na área interna da escola, especialmente em dias de chuva, ou externa, variando para oferecer novos desafios corporais que podem se adequar à ampliação das capacidades motoras de cada agrupamento. Sugestões de materiais para os obstáculos: tábuas, pneus, tonéis de metal pintados ou de plástico, tecidos e cordas.

É interessante que a montagem do percurso não crie a necessidade de ordem fixa para percorrê-los e orientações fechadas da professora, ou do professor, sobre como percorrê-lo. Isso criaria momentos desnecessários de espera e restringiria as possibilidades de movimentação criativa das crianças. Um desenho possível para o circuito é o que se assemelha a uma teia de aranha, com várias entradas e saídas e possibilidades de escolha do percurso pela criança. Dentro da sala, blocos de espuma com formatos variados e obstáculos de tecido (túneis, cortinas) ou objetos de madeira (blocos grandes, pequenas traves de equilíbrio) vão ajudar a compor um bom desafio. As crianças maiores podem ser coautoras desses projetos, decidindo o que e onde colocar e atribuindo sentidos simbólicos, transformando o circuito em “estradas com pontes”, “fundo do mar”, “navio” ou “floresta”.

**EXPLORAÇÃO DE MATERIAIS (BOLAS, CORDAS, ARCOS ETC.)** Para avançar nos movimentos, as crianças precisam explorar repetidas vezes materiais diversos para que se apropriem de esquemas motores eficientes para cada ação. Por exemplo: para pegar uma

bola, arremessá-la e bater com ela no chão, é preciso ter oportunidades frequentes de experimentar todas essas ações. Cada variação no material requer um ajuste do movimento, pois o gesto necessário para pegar uma bolinha pequena e leve, por exemplo, não é o mesmo que se deve fazer para pegar uma bola grande e mais pesada. Daí a importância de oferecer materiais variados, com tamanhos e pesos diversos, para a livre exploração das crianças. Bolas, arcos, fitas e varetas são algumas sugestões. Com esses objetos, a professora, ou o professor, pode chamar a atenção para as explorações que servirão de modelos para novas explorações das crianças, lançando desafios ou utilizando esses e outros materiais em propostas integradas de dança, jogos de regras, circo.

**CIRCO** A cultura circense, tão presente em muitas comunidades do território da Chapada Diamantina e de outras regiões do interior da Bahia, oferece uma ampla gama de movimentos conhecidos que podem alimentar as brincadeiras corporais e simbólicas. Os diferentes personagens que integram o circo apresentam modalidades singulares de movimento. O equilibrista, o malabarista e o acrobata, por exemplo, desenvolvem movimentações e expressividades específicas. Todos eles podem ser inspiradores para que as crianças procurem imitar os seus feitos e para que as professoras, ou os professores, organizem o espaço e selecionem materiais, instigando as crianças a se movimentarem como aqueles artistas.

Importante lembrar que em todo o território da Chapada Diamantina e no interior da Bahia há famílias circenses que resistem no picadeiro, revivendo a arte do circo a cada espetáculo. Investigar essas práticas pode ser também a oportunidade de conhecerem mais sobre a própria identidade e a das crianças que vivem de modo itinerante, encontrando no ambiente do circo o sustento, o modo de vida e seus campos de experiências. Uma investigação sobre essas práticas corporais ganhará novos contornos se as famílias circenses puderem participar junto com as crianças.

**DANÇA** Em todas as culturas, mas em especial no Brasil, as crianças têm contato com manifestações culturais relacionadas à dança desde muito pequenas. Esse movimento expressivo está associado à música,

a determinadas interações, à ocupação do espaço, a vestimentas e a adereços. A dança, de modo bastante sintético, pode ser compreendida como movimento humano associado ao som (ou silêncio) e ao espaço. Ao dançar, a criança, sensibilizada pelas diferentes qualidades sonoras das músicas, mobiliza de modo articulado todo o corpo e diferentes tônus musculares nas ações de saltar, girar e correr. Alterna, ainda, as possíveis dinâmicas de movimento (rápido, lento, forte, leve e flexível), deslocando-se pelo espaço em todos os seus níveis (alto, médio e baixo), explorando, com os elementos da dança, as possibilidades expressivas do movimento.

A professora, ou o professor, pode selecionar músicas com diferentes ritmos, melodias e intensidades, de diferentes culturas e regiões, de modo a provocar as crianças a se movimentarem livremente.

O tipo de material e adereço disponibilizado – como fitas para segurar nas mãos, guizos nos pés, saias e bolas – também sugere movimentos e dinâmicas variadas ao improvisar na dança. As imagens simbólicas, como “dançar como um robô”, “como uma borboleta”, “derretendo como gelo” provocam variações expressivas nos movimentos infantis.

Apresentações de dança ao vivo, com a participação de artistas da comunidade ou em vídeos, vão colocar as crianças em contato com um amplo repertório cultural da humanidade, que pode ser apreciado e recriado na escola de Educação Infantil com a participação de todas e todos.

A tradição das festas populares é muito difundida em todo o interior da Bahia; muitas delas são dançantes. Investigar a origem das tradições corporais dessas festas, além de ampliar as experiências no campo *Corpo, gestos e movimentos*, também toca a questão identitária das crianças e das famílias que residem no município e, muitas vezes, são ativas participantes das festas populares do território.

### LEMBRE-SE!

Todas as práticas corporais contribuem para o alcance dos objetivos relacionados ao campo **Corpo, gestos e movimentos**, uma vez que possibilitam à criança participar de atividades nas quais podem, com o apoio de materiais e dos adultos, correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar etc., ampliando o conhecimento do corpo e dos movimentos. O percurso de objetos e o trabalho com movimentação ampla com diferentes materiais permitem à criança expressar as relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois) para orientar-se no tempo e locomover-se no espaço. Nas propostas ligadas à dança e ao universo circense, os objetivos entrelaçam-se aos do campo **Traços, sons, cores e formas**. Nelas, é possível explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais e formas de deslocamento no espaço, combinando movimentos e seguindo orientações para a expressão gestual criativa em percursos singulares que combinam diferentes linguagens.



A dança como movimento associado ao som e ao espaço  
(Foto: Semec/Wagner)



Aquisição de linguagem, cultura e tradição por meio da leitura (Foto: Semec/Xique-Xique)

### Práticas de leitura, escrita e comunicação oral

A língua é o principal patrimônio cultural que uma criança herda desde que nasce. O conhecimento sobre a língua materna se dá no próprio uso, nas situações contextualizadas, nas quais as crianças precisam se expressar oralmente, lendo ou escrevendo. É na riqueza das práticas sociais que elas encontram a vivacidade da língua em funcionamento, nas diferentes esferas de circulação. Apropriando-se das práticas sociais de comunicação, leitura e escrita, as crianças também adquirem o conteúdo que as sustentam: linguagens, repertórios, imaginário de uma cultura, tradições e ludicidade.

Pensar o aprendizado da língua com base na apropriação de práticas culturais de comunicação oral, leitura e escrita traz como principal implicação para o currículo da Educação Infantil a necessidade de colocar em uso a linguagem, em toda a sua complexidade, não apenas no cotidiano como em contextos nos quais a própria linguagem pode ser objeto de curiosidade e de investigação.

**FAZ DE CONTA E JOGOS TEATRAIS** Brincar de faz de conta é uma atividade cotidiana das crianças e também território de investigações importantes sobre as formas de expressão da linguagem, em diferentes contextos, enredos, cenários e papéis sociais.

A imitação é um dos mais importantes recursos de aprendizagem. Os bebês são capazes de imitar os gestos e as expressões de outra pessoa com a qual interagem. Eles imitam o tempo todo no cotidiano, sobretudo as atitudes – gestos e modos de cuidar, falar e

interagir – do adulto de referência, com quem tem forte vínculo afetivo. Por isso, a atenção e autorreflexão da professora, ou do professor, sobre a forma como age no cotidiano são fundamentais. Mais tarde, a criança bem pequena prescindirá do modelo presente para construir imagens de situações vividas em outros momentos e poderá reproduzir cenas diversas.

A imitação não é pura reprodução. Só é possível imitar o que de alguma forma faz sentido para a criança, o que ela faz, progressivamente, de modo mais criativo, agregando e juntando o que já é conhecido em novas configurações e narrativas. Oferecer-se como modelo, organizar atividades, materiais e objetos que remetam a situações vivenciadas, favorecerá as ações imitativas do bebê e, posteriormente, o faz de conta da criança pequena. Disponibilizar objetos – como os da brincadeira de casinha: panelinhas, bonecas, mamadeiras e paninhos – e interagir com eles e com o bebê irá estimulá-lo a explorar esses objetos, atribuindo significado social a eles ao imitar as ações do adulto ou de uma criança mais velha. Imitar animais com base em observação direta ou via vídeos e fotos é outra forma de proporcionar o jogo de imitação.

As crianças bem pequenas e as pequenas podem desenvolver, na passagem pela Educação Infantil, um importante percurso criativo da linguagem do faz de conta, partindo das imitações dos papéis sociais que envolvem os diversos contextos lúdicos. Brincando, as crianças se apropriam de discursos recorrentes em seu entorno, ensaiam diferentes vozes e lugares de fala e buscam se expressar tal como os diversos personagens da brincadeira se apresentam, criando contextos para um interessante jogo de expressão e de produção

de linguagem. Essas mesmas brincadeiras avançam muito quando as crianças têm acesso à literatura e podem usar o repertório, que elas vão pouco a pouco conhecendo no contato com as leituras diárias promovidas pela escola.

A brincadeira pode avançar com o investimento em acessórios, adereços e cenários. Rodas de conversa sobre as brincadeiras, bem como pesquisas, também são fonte de informação para a construção de novos enredos, tornando o faz de conta cada vez mais complexo. O contato com as histórias atualiza a literatura nas brincadeiras das crianças. Durante esses momentos, elas podem recuperar e rerepresentar, no contexto do faz de conta, as situações imaginárias a que tiveram acesso nos livros apresentados nas rodas de conversa.

#### LEMBRE-SE!

A brincadeira de faz de conta é uma das mais complexas atividades da infância e pode ampliar as experiências das crianças em diferentes campos como **Escuta, fala, pensamento e imaginação**, pelo seu potencial de desenvolvimento da narrativa, da construção de enredos e da apropriação de repertório literário. Amplia também as experiências do campo **Traços, sons, cores e formas** se houver investimento na estética da brincadeira, envolvendo a construção de cenários e o uso de fantasias e adereços que contextualizem as situações imaginárias projetadas pelas crianças. O desenvolvimento do faz de conta fortalece os alicerces de um futuro trabalho com a linguagem teatral.

**SITUAÇÕES FORMAIS DE COMUNICAÇÃO** O cotidiano está repleto de situações informais de comunicação que dão contexto e fortalecem a voz da criança bem pequena na expressão de desejos, necessidades, ideias e opiniões. Além dessas situações, as crianças podem ser desafiadas a se expressar para outros públicos, precisando, para isso, organizar o conteúdo de sua fala, sozinha ou em parceria com outras crianças e apoiar-se em roteiros prévios e outros recursos para sustentar a comunicação oral.

Isso pode ser feito em contextos de partilha de conhecimentos e descobertas dos projetos de cada turma, uns apresentando aos outros; em trocas entre subgrupos de uma mesma turma, que se envolvem em diferentes explorações; em reuniões de pais ou com

outras pessoas da comunidade, sendo que as próprias crianças apresentam os conteúdos das crianças para os encontros; uma troca de experiências, seguida de entrevista, com alguém da comunidade, um convidado que venha ensinar algo especial às crianças ou tirar dúvidas, alimentando a curiosidade de todos.

Na comunicação oral, as crianças desenvolvem a capacidade de narrar casos e acontecimentos, explicar fenômenos, dar exemplos que ilustrem suas explicações e responder a perguntas, interagindo com o público e utilizando, para isso, toda sua experiência de se expressar.

#### A LEITURA DIÁRIA FEITA PELA PROFESSORA, OU PELO PROFESSOR

A leitura é uma das principais atividades cotidianas da Educação Infantil e pode, também, alimentar investigações sustentadas por perguntas que as crianças fazem sobre a própria linguagem e a literatura. É no momento de leitura que elas aprendem a apreciar os aspectos poéticos que os textos trazem; conhecem um escritor em profundidade, explorando o conjunto de sua obra; conhecem melhor um gênero, quando em contato com histórias de diversos autores; identificam várias versões da mesma história assim como a mesma história contada de diferentes pontos de vista; identificam as vozes do texto, dos personagens e dos interlocutores; e reconhecem os recursos materiais que os livros oferecem e que convidam à exploração, tais como capa, guarda e índice, entre tantos outros saberes construídos ao longo do tempo.

A leitura diária também promove a investigação das crianças sobre os leitores e seus hábitos, o que pode ocorrer em situações organizadas previamente para colocá-las em contato com leitores, além da professora e do professor: os educadores da escola e da equipe de apoio; pais e mães; irmãos mais velhos; e convidados especiais, vindos da comunidade ou das próprias famílias.

O momento de leitura diária, ao longo do tempo, favorece o gosto literário e a preferência, o que pode ocorrer sempre que a criança tem a possibilidade de escolher o livro em sala e, nas sessões simultâneas de leitura, o leitor.

Na região da Chapada Diamantina e territórios do interior da Bahia, há grande diversidade étnica, e as crianças precisam se ver identificadas nas histórias

## Práticas que asseguram os objetivos de aprendizagem

que circulam nas rodas de leitura. Pesquisar, ler e fruir com as crianças histórias indígenas, africanas e ciganas é um desafio para as professoras e os professores da Educação Infantil e mais um motivo de investigação para as crianças, que podem ser estimuladas a buscar o tesouro das diferentes histórias que contam sobre como é ser brasileiro e brasileira.

O repertório que a leitura diária favorece é a fonte das conversas literárias e das tertúlias que se iniciam já na Educação Infantil.

**O RECONTO FEITO PELAS CRIANÇAS** A roda de histórias desenvolvida pelas próprias crianças é uma excelente oportunidade para colocar em uso a linguagem. A prática de recontar histórias pode ser objeto de investigação quando as crianças passam a considerar toda a situação comunicativa, e não apenas a reprodução de uma história memorizada. Para recontar, a criança precisa saber muitas histórias, reconhecer que prefere umas às outras, escolher uma, preparar-se para interagir com um público específico e conhecido e ler mesmo sem saber ler, acionando todos os seus recursos. É, portanto, uma situação que exige a voz de um sujeito que se fortalece por se ver desafiado a ocupar esse lugar e encontra recursos suficientes para isso.

Os recontos das crianças bem pequenas podem partir de contos de acumulação ou de repetição, que convidam as crianças a participar da leitura com aquilo que elas já têm de memória. As rimas e as repetições são artifícios da linguagem que apoiam nessas situações; por isso funcionam tão bem na iniciação ao reconto. As crianças pequenas podem avançar no reconto de narrativas mais complexas, de histórias tradicionais

e modernas, apoiando-se no que já conhecem a respeito do livro – porque já ouviram aquela leitura muitas vezes – e no que alinhavam com base nas ilustrações e em experiências anteriores, expressando-se segundo a linguagem que os autores usam para escrever.

Os recontos podem, ainda, compor saraus para a comunidade e para outras crianças; gerar coletâneas de audiolivros para doar aos agrupamentos menores; e ser gravados e ouvidos pela turma, tantas vezes quanto quiserem, procurando sempre observar a prática de recontar e melhorando o desempenho como contador de histórias lidas.

Para as crianças pequenas, recontar histórias com recursos já utilizados pela professora, ou pelo professor, como objetos ou fantoches, pode facilitar o início nessa prática, uma vez que os objetos funcionam como apoio à memória e à expressão da narrativa pelas crianças.

Nos saraus promovidos nas creches e nas escolas de Educação Infantil, é importante garantir a convivência das histórias lidas e das contadas para que se possa, dessa forma, incluir todas as famílias, inclusive as que são provenientes de culturas tradicionalmente orais.

**AS TERTÚLIAS LITERÁRIAS** As tertúlias são rodas de conversa em torno da literatura que cumprem diversos propósitos em relação ao desenvolvimento da criança como leitora.

O primeiro deles é contextualizar a autoria da leitura pelas crianças. Essa ideia surge do fato de que o texto não está pronto nas páginas dos livros; ele se faz no ato da leitura. Essa, por sua vez, não é uma atividade de interpretação das palavras do autor, mas de

Tertúlias literárias têm o propósito de desenvolver a criança como leitora  
(Foto: Semec/Xique-Xique)



construção de significados sociais apresentados pelos autores e de sentidos pessoais que a literatura desencadeia nos leitores. Ao conversar sobre os livros lidos, desenvolve-se a capacidade de compreensão, algo que não se conquista como efeito imediato da escuta de uma sessão de leitura, mas na negociação de sua própria rede de significações construída em suas experiências, na sua história de vida; nas significações que os autores transportam nas palavras e que as outras crianças na roda fazem. Nessas costuras de sentido, pode-se ver diferentes leituras para o mesmo texto – o que, sem dúvida, só é possível quando a narrativa é revestida de muitas camadas de sentido, como é, em geral, toda forma de expressão artística.

Nas tertúlias, as crianças podem conhecer e aprender a apreciar a poesia, um gênero que mobiliza outras formas de compreensão e de sensibilidade, diferentes da narrativa. É possível conversar sobre as imagens que o poeta cria, os sentimentos que ele materializa em palavras, as ideias, as imagens e os pensamentos que surgem na escuta e na arte do autor de provocar todas essas reações no público, atento leitor.

Participar da tertúlia garante o desenvolvimento de muitos comportamentos leitores explicitados na conversa, como o modo como cada um recebe uma história, escolhe as favoritas e alimenta os interesses. Permite, ainda, que os leitores manifestem esses interesses ao buscar um gênero, uma temática ou um autor entre as várias opções.

Outro propósito da tertúlia está ligado à elaboração da própria experiência subjetiva, na medida em que a conversa sobre a literatura revela diferentes pontos de vista sobre os conflitos humanos encontrados nas histórias e sobre a relação de cada um com os desafios, os dilemas e as aventuras dos personagens. É nessa situação que se veem mais fortemente os laços que unem ao campo *Escuta, fala, pensamento e imaginação*.

**A PRODUÇÃO DE TEXTOS** A produção de textos tem início muito cedo no percurso de aprendizagem das crianças. Os primeiros são produzidos oralmente. Uma criança bem pequena, se tiver contato com adultos escribas, logo se mostra capaz de ditar textos à professora, ou ao professor, utilizando, a princípio, as marcas da oralidade. O registro do texto oral das crianças, dando a ele um destino escrito, explicita

para elas uma importante característica da linguagem: a sua permanência. Uma vez escrito, sempre será possível recorrer a ele.

O uso da escrita, tanto no cotidiano quanto nos contextos de investigação, sinaliza uma segunda característica da linguagem: ela se organiza por escrito de modo diferente da fala. Quando a criança é desafiada a ditar um texto esforçando-se para fazê-lo tal como seria, de fato, por escrito, é colocada diante da linguagem como objeto de investigação. A intervenção da professora, ou do professor, textualizando o ditado da criança é fundamental nesse momento em que ela se apropria da linguagem. Essa intervenção pode ser feita diretamente, no momento do ditado, ou posteriormente, recorrendo a outros textos que possam ser relidos como forma de trazer características que as crianças ainda não tinham percebido.

A apropriação da linguagem escrita ganha força quando há o desafio de reescrever uma história conhecida. Nesse momento, todo seu empenho está não só em criar novos enredos mas em investigar as formas de dizer, ou seja, a linguagem literária. Contudo, é importante assumir que também na reescrita existe um sujeito que elege, organiza, seleciona e se expressa; portanto, há algum nível de autoria, uma voz que se fortalece, com apoio, nas experiências de reconto e reescrita na Educação Infantil e se sustenta autonomamente como uma voz escritora no ciclo de alfabetização.

**A ESCRITA DAS CRIANÇAS** Desde muito cedo, as crianças investigam a escrita quando elas têm a possibilidade de observá-la em seu entorno e na sua complexidade. Importante saber que elas não buscam apenas os aspectos gráficos da escrita mas toda a prática social de escrever, que se apresenta por meio das ações dos adultos que se expõem para elas como escritores nas diversas situações. Um dos principais compromissos da Educação Infantil é promover um ambiente no qual a cultura escrita circule e estimule uma atmosfera positiva, incentivando a criança a escrever, sem se preocupar com o erro. Essa é uma condição fundamental de equidade, considerando, sobretudo, o fato de que muitos meninos e meninas da região da Chapada Diamantina e demais territórios provêm de comunidades de tradição oral, que não possuem a prática da escrita como um valor cul-

tural. Se, no contexto familiar e em todo o entorno, as crianças não podem observar atos de leitura e de escrita, é impossível que elas se interessem e iniciem qualquer processo de investigação sobre como se lê e se escreve.

A apropriação das práticas de escrever se dá, num primeiro momento, para as crianças bem pequenas, por meio da imitação do gesto. Nessa fase, começam a separar os sinais gráficos que usam para desenhar daqueles que imaginam que se utilizam para escrever, promovendo algumas diferenciações na notação. Tomando o ato de escrever como objeto de investigação, logo elas passam a observar certas regularidades que ocorrem, por exemplo, na escrita do nome próprio, que é o primeiro texto a que têm acesso.

Quando se colocam algumas questões, como “Quantas letras são necessárias para escrever dada palavra?” ou “Quais letras é preciso selecionar?”, uma outra etapa do processo de investigação da escrita é iniciada. Essa fase é marcada por muitas tentativas e “erros sistemáticos”, que levam as crianças a se aproximarem da compreensão da lógica que organiza o sistema de representação de escrita alfabética. Trata-se de um momento muito importante que, em anos

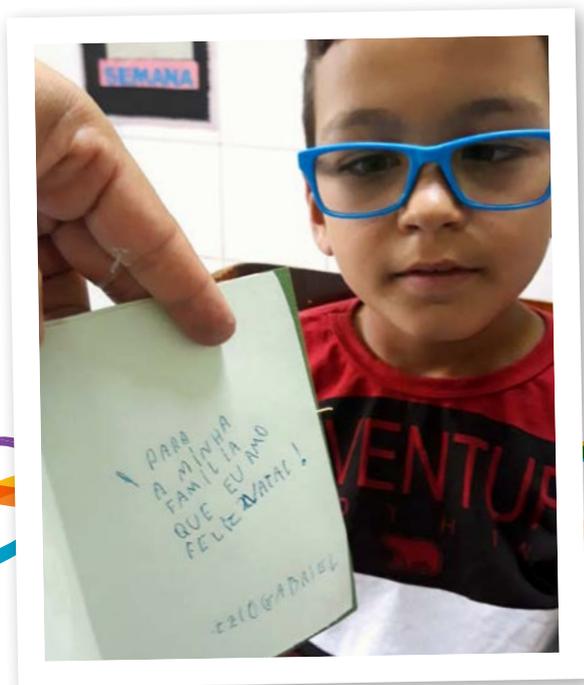
posteriores, alicerça o trabalho da alfabetização.

Sabe-se que não é objetivo da Educação Infantil promover todas as crianças até os 5 anos à fase alfabética da escrita. Esse será o propósito do ciclo de alfabetização, que se iniciará no 1º ano do Ensino Fundamental. No entanto, é direito delas explorar a própria língua e, como isso envolve um aprendizado, é de esperar que haja avanços nos percursos de aprendizagem em relação às hipóteses sobre como se lê e como se escreve, com a apropriação de alguns conhecimentos acerca das regularidades do sistema de escrita alfabético.

Para que a criança possa exercer o direito de explorar a modalidade escrita da língua, é necessário que tenha acesso aos materiais escritos e às oportunidades para escrever segundo as próprias ideias. Isso pode ser feito nas mais diversas situações:

- na organização da agenda do dia;
- nas escritas do cotidiano – bilhetes para as famílias, circulares da escola e comunicados em geral;
- no registro de nomes, títulos e legendas de suas produções, cotidianamente;
- no registro de listas que servem, por exemplo, para organizar os brinquedos, relacionar os ingredientes de uma receita, listar as músicas favoritas ou os contadores de histórias do mês;
- nos espaços de faz de conta, enriquecidos com materiais pertinentes às práticas de escrita dos ambientes representados nas brincadeiras;
- no registro de diários de campo e murais que guardam as descobertas dos projetos de investigação das crianças;
- nas legendas das fotos, notícias e demais materiais escritos do mural da sala;
- no registro de brincadeiras cantadas e joguetes; e
- na criação das próprias narrativas e poesias, entre tantas outras possibilidades de exploração das práticas de escrita.

A possibilidade de viver todas essas experiências de escrever por conta própria, mesmo sem saber escrever, é o que permitirá às crianças, posteriormente, no Ensino Fundamental, sistematizar todas as experiências e concluir o processo de alfabetização até o final do 1º ano e, em alguns casos, ao final do 2º ano.



Estímulo à criança para que escreva textos que circulam socialmente (Foto: Ana Emilia Cunha da Silva/Curaçá)



Observação é meio para investigar e questionar  
(Foto: Claudiana dos Santos Batista/Morro do Chapéu)

## Práticas de exploração e investigação do meio

O meio em que a criança vive é fonte inesgotável de curiosidade para elas, inspirando muitas investigações. Porém, além do contexto mais próximo de sua realidade, as crianças podem investigar grandes questões cujas respostas se encontram no diálogo com muitos conhecimentos científicos, dos quais elas podem se aproximar com os próprios recursos. Para consolidar processos de investigação, elas precisam viver algumas ações, como:

- realizar observações cuidadosas, com ou sem instrumentos, para obter informações sobre fenômenos;
- buscar informações em diferentes fontes e locais que armazenam essas informações (livros, imagens, mapas, filmes, internet, relatos de pessoas ou especialistas, trabalho de campo, biblioteca, museus etc.);
- estabelecer relações entre diferentes fenômenos ou fatos;
- representar ideias e fenômenos observados por diferentes meios e linguagens;
- sistematizar o conhecimento produzido formulando explicações (individual ou coletivamente) e conclusões sobre os fenômenos investigados;
- socializar aprendizagens decorrentes de processos de investigação;
- elaborar e aperfeiçoar perguntas sobre os fenômenos observados ou experienciados;
- participar de embate de ideias em que são problematizadas as contradições entre elas e, progressivamente, fazer distinção entre explicações provenientes de mitos, lendas, do senso comum e da ciência;

- conhecer fenômenos da natureza e da cultura, tais como os lugares e suas paisagens: a paisagem de diferentes localidades (rio, tipo de vegetação, mar, dunas, relevo etc.) e a ação do homem nesses ambientes, formas de vida natural e social nesses ambientes;
- conhecer organizações sociais e suas culturas: africana, indígena, portuguesa, japonesa, árabe, judaica;
- conhecer organizações sociais e suas culturas em outros tempos históricos: Egito Antigo, Idade Média, Brasil Colônia etc.;
- explorar objetos, materiais e processos de transformação: atributos e propriedades dos objetos e materiais; processos de transformação e de confecção de objetos pela ação e propósitos humanos; processos de transformação de materiais decorrentes da mistura entre eles (culinária, mistura de tintas); transformações de objetos e materiais pela ação da energia nas suas diferentes formas (luz, calor, som, força, movimento...); fenômenos do campo da Astronomia;
- conhecer seres vivos: as diferentes espécies da fauna e da flora brasileira e mundial, suas características e necessidades vitais;
- valorizar e respeitar a diversidade cultural; e
- valorizar o cuidado com o ambiente e conhecer formas sustentáveis de o homem se relacionar com a natureza.

**OS OBJETOS E SUA MATERIALIDADE** O bebê se interessa por objetos mesmo antes de ser capaz de sentar. Por isso, vai pegar, sacudir, jogar e levar à boca tudo o que estiver ao seu alcance. Para alimentar essa curiosidade, é interessante disponibilizar objetos com diferentes atributos e usos sociais, de modo intencional e regular, com base na observação dos interesses e nas investigações do bebê ao interagir com determinados objetos. Qual é a pergunta implícita nos gestos do bebê quando ele, por exemplo, leva uma pedra à boca? O que pode aprender com essa ação? Ao levar um objeto à boca, está se perguntando: “O que é isso?”. Vai descobrir que é fria, dura, pesada ou leve, áspera ou lisa. Ao explorá-la continuamente, em diferentes oportunidades, descobrirá também o que pode fazer com ela: jogar, bater no chão, produzir sons. Se esse objeto é disponibilizado com outro – um pote, por exemplo –, a criança descobrirá as propriedades associativas entre eles: colocar dentro e tirar, fazer barulho etc. Ao perceber esse interesse, a professora, ou o professor,



Coleções ajudam a explorar quantidades e materiais (Foto: SME/Oliveira dos Brejinhos)

pode organizar, em outro momento, um cenário rico em materiais que permitam a ação de colocar e tirar, que tanto interessou ao bebê, para que ele avance em suas investigações.

Ao selecionar e organizar os materiais para essas explorações, é importante considerar uma grande variedade em termos de atributos, com uma gama de texturas, formatos, pesos, cheiros, temperatura e cores. Objetos feitos de um único item não oferecem essa diversidade. Já os naturais ou compostos de ferro, madeira, minerais, tecidos, papel etc. oferecem mais atributos. Os de uso cotidiano, como bolsinhas, panelas, estojos de óculos, espelhinhos, potes, pregadores, colheres de madeira e metal e bobes de cabelo, podem enriquecer as ações exploratórias.

Além desses materiais, pode-se disponibilizar se- mentes; conchas; esponjas; tubos de papelão; pedras; frutas inteiras, como laranja ou limão; argolas de corti- na; bobinas; carretéis; pequenas correntes; limpadores de cachimbo; escovas de dente; copos e potes acrílicos ou plásticos; espremedores de alho de metal; molhos de chave; cestos; retalhos de tecidos; sacos de pano; tubos de borracha; bolinhas de meia, plástico ou bor- racha; fitas; saquinhos com chás ou ervas aromáticas etc. Pode-se ser criativo nessa seleção, considerando a segurança dos materiais e que as crianças devem ser acompanhadas de perto nessa exploração.

A quantidade de objetos a ser colocada à dispo- sição deve ser suficiente para permitir a utilização de

vários do mesmo tipo. A exploração pode ser realiza- da pela criança sozinha ou em interação com outras. É possível investigar tanto os atributos dos objetos quanto as possibilidades de associação entre vários, iguais ou diferentes. Aconselha-se a não exagerar na diversidade em uma só atividade, o que prejudicaria a percepção e a identificação do que está disponível. A preparação de um cenário organizado e atraente con- vida os bebês à ação e à exploração.

A pesquisa sobre os objetos e suas materialidades continua entre as crianças bem pequenas e as crianças pequenas, que passam a explorar as transformações dos materiais em experimentos diversos, em contextos de brincadeira. Podem ser objetos de investigação, por exemplo, os brinquedos que voam, os que boiam e os afundam, os que saltam e os que rolam etc.

Também faz parte da investigação sobre mate- riais a exploração das coleções, que podem ser orga- nizadas com base nos mais diferentes critérios, colo- cando em prática tudo o que as crianças construíram acerca das características dos objetos e suas funções. Esse trabalho também cria contextos instigantes para a exploração dos conhecimentos matemáticos, em es- pecial a contagem e o registro.

**OS JOGOS** As crianças jogam para se entreter e se divertir, mas também para investigar. Por meio dos jogos, elas podem explorar os conhecimentos mate- máticos necessários ao objetivo de vencer ou de cola-

borar, dependendo da natureza do jogo. Também podem investigar a linguagem escrita e a maneira como ela se comporta nos diferentes meios de circulação: na regra, nas cartas enigmáticas, nos obstáculos dos tabuleiros etc.

Além disso, os jogos são objetos culturais que carregam sentidos e significados construídos por um povo em determinado tempo histórico. Alguns meios culturais priorizam determinados jogos de acordo com as práticas sociais das diferentes culturas. Mancala, por exemplo, representa o chão de terra no tempo da semeadura e da colheita para diversas etnias africanas. O jogo da onça recria uma caçada entre o felino e os cachorros, cena típica guarani. Cobras e escadas representam, na Índia, o destino conduzido pela sorte ou pelo azar, que se alternam levando todos os homens a subir a escada da vida ou descer, dependendo dos infortúnios trazidos pelas cobras.

Além de história, os jogos possuem estética própria e diferentes materialidades, que também podem estar sob o olhar curioso e perspicaz das crianças. Daí a importância de preservar as características originais dos jogos, sem infantilizá-los com temáticas psicopedagógicas.

Pensar os jogos como objeto de práticas de investigação do meio amplia a potência desse recurso no trabalho com as linguagens, o que vai muito além do entretenimento ou do lazer.

**Jogos de regras** Os primeiros jogos aparecem muito cedo na interação dos bebês com os adultos mais próximos. Trata-se de uma brincadeira exploratória com o próprio corpo, com as percepções sensoriais e as expressões dos adultos. No início, são gestos e movimentos involuntários, que, nomeados pelos adultos, vão ganhando outros significados, ampliando os campos de experiências das crianças e a possibilidade de jogar. O “achou”, as primeiras imitações e as brincadeiras rítmicas são exemplos de jogos próprios dos bebês, quando eles encontram respostas nos adultos que com eles interagem.

As brincadeiras cantadas ampliam o repertório de regras, trazendo parte da cultura da infância transmitida entre gerações de crianças brincantes, umas ensinando às outras enquanto brincam. Também podem ser objeto das investigações das crianças, interessadas em saber de onde são as brincadeiras, as origens e as versões nas diferentes regiões brasileiras, entre outras questões mobilizadoras da curiosidade e do investimento das crianças.

**Jogos de construção** A descoberta dos objetos que tem início nas explorações do bebê também abre novas possibilidades para muitos jogos: de pôr e de tirar objetos em uma cesta, empilhar e enfileirar. Esses desafios são colocados pelos próprios bebês quando trabalham com coleções de materiais especialmente



Jogos permitem explorar a cultura, os sentidos, a estética e a materialidade  
(Foto: Semec/Ibitiara)

disponibilizados para isso, tal como ocorre na proposta do Cesto dos Tesouros (Goldschmied).

Com esses primeiros jogos, percursos de investigação podem ser bastante ampliados na brincadeira das crianças bem pequenas e das crianças pequenas. Tocos de madeira, caixas de papelão, tampas de tamanhos diversos, copos coloridos e outros materiais em série e empilháveis trazem a possibilidade de inventar mundos de faz de conta e, ao mesmo tempo, pensar sobre a espacialidade, as proporções e as medidas, as qualidades físicas dos materiais, a geometria e a ocupação de espaços construídos, apropriando-se de importantes conhecimentos matemáticos que são tão necessários à criação.

Nas construções com blocos de madeira ou de outros materiais, as crianças podem criar objetos tridimensionais e, ao mesmo tempo, observar a regularidade do equilíbrio dos materiais, as variáveis da quantidade e do peso das peças e suas interferências na realização das construções. As regras colocam desafios como construir só com madeira, utilizando cores ou erguendo a torre mais alta. Tudo isso alimenta a imaginação das crianças, que precisam driblar as limitações dos materiais, alargando seu alcance simbólico sem, contudo, descuidar dos aspectos estéticos das construções. O trabalho com a tridimensionalidade que os jogos de construção contextualizam pode gerar importantes investigações sobre as espacialidades, a ocupação dos espaços pelos volumes e dos corpos geométricos, as quantidades e as comparações de toda ordem, promovendo oportunidade para desenvolver estratégias de pensamento por meio das ferramentas matemáticas e dos conhecimentos da geometria.

Para o jogo de construção evoluir, é preciso ter tempo de criar, observar e documentar; de pensar sobre as ideias de cada criança durante os projetos. Para que a investigação ocorra, é necessário fazer a curadoria dos materiais, avaliando qualidade, a potência expressiva e experimentando as propriedades físicas e construtivas que apresentam. A documentação, por meio de fotografias, analisadas posteriormente com elas, dá pistas do que aprenderam e do que podem construir, projetando novas ocupações espaciais e demandando materiais mais específicos, que concretizem o que elas idealizam em grupo ou individualmente.

**Jogos de mesa e de tabuleiro** Para as crianças bem pequenas, os jogos de tabuleiro introduzem um ritual diferente, muito mais estruturado e articulado às ações dos demais participantes do jogo. Eles criam contextos para brincar em grupo, aprender a seguir regras simples – como usar o dado, avançar peões, esperar a vez de jogar e observar as ações dos demais jogadores. Se o jogo for desafiador e criativo, a prática instiga as crianças a se colocarem problemas para resolver.

Nos jogos de tabuleiro, as crianças encontram contextos para diferentes investigações sobre a origem, a estética dos tabuleiros e das peças, o desafio das regras, a linguagem utilizada para instruir os jogadores e os conhecimentos matemáticos que apoiam a construção das estratégias. Dependendo do jogo, do desafio que ele impõe e do conhecimento que se deve construir para vencer, é possível explorar, com as crianças, contagem, estimativa, sequência numérica, comparações de quantidades, escritas numéricas, operações simples, como soma e subtração, e o próprio registro.

A principal característica desses jogos, além da regra clara, é a possibilidade de viver uma situação imaginária que se faz representar no tabuleiro: uma corrida de bruxas, a fuga dos heróis, a colheita no pomar, a ocupação de um território pela rainha, a torre e demais elementos do reino etc. Explorar de modo investigativo as temáticas do jogo contribui para o avanço da própria atividade de faz de conta.

**AS PESQUISAS** Chama-se investigação a busca das crianças por responder às questões que elas mesmas encontram na relação com o mundo e com os parceiros de jornada. Elas fazem isso com os próprios recursos, mobilizadas fortemente pela imaginação, pelo diálogo entre os pares, pelo levantamento de hipóteses e pelas tentativas de explicação. As investigações se apoiam em muitas estratégias construídas na própria experiência de investigar: as tentativas consecutivas, os experimentos, a exploração, a observação e as pesquisas.

As pesquisas são direcionadas a buscar informações a respeito de algum assunto que mobiliza a investigação das crianças. Isso pode ser feito pesquisando em:

- fontes orais – entrevistas e conversas;
- fontes escritas;
- fontes digitais;

- imagem;
- pesquisa matemática; e
- pesquisa de campo.

**Fontes orais** O trabalho com fontes orais envolve as crianças bem pequenas e as pequenas na busca de informações com especialistas e pessoas mais velhas da comunidade – sejam eles do campo ou da cidade –, representantes de um saber tradicional ou de conhecimentos específicos, convidados especiais que narrem experiências, respondam a dúvidas e tragam mais informações para alimentar as pesquisas em curso. Importante reconhecer que, nessas pesquisas, as crianças ficam atentas a duas questões: a temática específica e o próprio sujeito que é fonte das informações, prestando atenção nas formas de expressão e na linguagem.

Pesquisas em fonte oral têm uma etapa prévia de preparação, na qual as crianças levantam o que gostariam de saber, organizam roteiros de entrevista e procuram conhecer um pouco mais sobre o convidado, suas experiências e histórias de vida. A entrevista pode ser gravada em áudio, vídeo ou recuperada de memória, posteriormente, gerando novos registros em outras modalidades, inclusive a escrita.

A presença de pessoas da comunidade que se oferecem para responder às perguntas amplia as experiências infantis de investigação do meio social,

trazendo a possibilidade de observar, perguntar, imaginar e compreender a diversidade de formas de organização social e de modos de viver em diferentes tempos e espaços.

**Fontes escritas** Uma outra possibilidade de conhecer é consultar páginas de livros e revistas especializadas nos assuntos sobre os quais as crianças desejam saber mais. Há muito o que aprender nessa investigação, como:

- elaborar roteiros de pesquisa mapeando as dúvidas e curiosidades que servirão de guia para a busca de informações;
- selecionar livros e outros materiais que contenham informações sobre os assuntos pesquisados;
- consultar índices, legendas e notas de rodapé;
- ler com base nos índices que os textos trazem, apoiando-se nas ilustrações, nas hipóteses sobre o que pode estar escrito e na compreensão do contexto de pesquisa; e
- tomar notas e registrar as descobertas para, posteriormente, partilhá-las.

O propósito de ler para estudar mais sobre um assunto cria um contexto propício ao desenvolvimento de estratégias de leitura e faz com que a pesquisa se torne ainda mais complexa, na medida em que as



O diálogo na comunidade, planejado e com registros, é fonte para as pesquisas em curso (Foto: Eliane Oliveira de Jesus/Marcionílio Souza)

## Práticas que asseguram os objetivos de aprendizagem

crianças podem investigar os assuntos e, ao mesmo tempo, a própria linguagem empregada nos livros, seus usos e funções.

As temáticas das pesquisas desafiam diferentes tipos de leitura, dependendo das questões de investigação. Para estudar a natureza, é possível recorrer a livros e atlas ilustrados, materiais que possuem títulos e legendas que podem ser explorados pelas tentativas de leitura autônoma das crianças, ampliando as estratégias para ler mesmo sem saber ler. A pesquisa sobre o meio social pode ser alimentada pelas comparações de diferentes livros, fotografias e textos que permitam o levantamento de hipóteses sobre os tempos históricos, a transformação das paisagens, os costumes e os modos de viver.

**Fontes digitais** O uso das novas tecnologias da comunicação e informação é direito das crianças e deve ser explorado por elas criteriosamente, considerando as finalidades e os reais benefícios que o contato com as telas promove. A utilização impulsiva dos recursos digitais precisa ser avaliada levando em conta o conjunto de vários outros aspectos do desenvolvimento infantil, além da cognição. Estudos nas áreas da Educação, Medicina, Psicologia e Saúde Mental alertam para o poder nocivo que as tecnologias exercem nas crianças. Em 2016, a Sociedade Brasileira de Pediatria organizou um manual, *Saúde de crianças e adolescentes na era digital* (disponível em [bit.ly/saude\\_eradigital](http://bit.ly/saude_eradigital)), recomendando que as menores não permaneçam diante das telas por mais de uma hora por dia.

A principal advertência diz respeito à exposição prolongada longe dos adultos e, muitas vezes, em substituição à interação com eles e outras crianças. A dissociação do corpo, característica da virtualidade, não é assimilada pelos bebês e pelas crianças bem pequenas. Em vez de instigá-las, pode mergulhá-las numa atenção dispersiva mobilizada pelos estímulos sonoros e visuais das telas.

É fundamental compreender que, para a criança, o conteúdo humano e a linguagem como mediadora da produção de sentidos devem ser interessantes e atrativos, não os “avatars” que a maioria dos jogos cria para entreter e ocupar o tempo. Por isso, a pesquisa em fontes digitais deve ser sempre acompanhada pela professora, ou pelo professor, e usada como recurso

para as investigações que já estão em curso, evitando que o acesso às fontes de informação abra portas para conteúdos indesejáveis para a formação.

Quando orientada e acompanhada, a pesquisa em fontes digitais enriquece as pesquisas, promovendo o acesso a lugares, tempos e espaços inacessíveis de outro modo. Diante das telas, é esperado que as crianças se mantenham ativas, transcendendo a passividade de quem apenas recebe informações, alimentando a curiosidade com novas perguntas que vão norteando a navegação e a captura de imagens, trechos e links para compor o diário do projeto, do caderno de campo, do mural da sala, do portfólio ou de outro tipo de documentação dos achados. Além disso, a pesquisa pode enriquecer a linguagem quando há interação com textos na sua multimodalidade, com a leitura e a análise de imagem, texto e voz, ampliando o campo das experiências de escutar, falar, pensar e imaginar.

Uma grande vantagem que só o meio digital permite é o contato com crianças de lugares distantes. Por meio da troca de e-mails e mensagens, é possível ensinar e aprender sobre aspectos geográficos dos diferentes territórios em que vivem, assim como costumes, hábitos, tradições e diferentes modos de viver, ampliando os conhecimentos sobre a vida social na sua diversidade.

**Imagem** Essa é uma outra fonte muito explorada, sobretudo nas investigações sobre arte e história: reproduções de obras de arte, fotografia e demais imagens que, além do aspecto estético, convidam à fruição e carregam informações que servem de suporte para as perguntas curiosas das crianças. A pesquisa imagética desenvolve um outro olhar, mais atento aos detalhes, ao enquadramento e ao ponto de vista de quem produziu ou capturou a cena. São possibilidades de leitura pouco utilizadas, pois a maioria das imagens a que as crianças são expostas na infância se prestam à propaganda, ao consumo e ao entretenimento, não à curiosidade, à pesquisa e à investigação. Por esse motivo, a pesquisa imagética depende em grande parte do cuidado na curadoria dos materiais.

Fotografias das famílias, do arquivo histórico da cidade, dos jornais, catálogos de exposições, reproduções de pinturas, gravuras e quadrinhos, entre tantas linguagens visuais, podem compor um acervo acessível

às explorações das crianças, que, mobilizadas pelas imagens, trarão perguntas interessantes. Essas, por sua vez, desencadearão novas investigações, ampliando as experiências de pensar e de imaginar.

**Pesquisa matemática** Além de problemas do cotidiano – que para resolvê-los é necessário desenvolver o pensamento para a contagem e as operações matemáticas básicas –, as crianças também podem investigar situações imaginárias pelo puro prazer de brincar com as ideias: quantos anos teriam de voltar no tempo para encontrar os homens das cavernas? Quantas estrelas devem existir no firmamento? Quantos baldes de água cabem em um oceano? Quantos anos você vai ter quando crescer? Como seria o mapa do rio feito pela sereia? E pela piabinha? O sentido de se envolver nessas investigações é a possibilidade de imaginar, o que ocorre em contextos nos quais o faz de conta ganha espaço.

O sistema numérico e o sistema monetário são objetos de investigação, desafios abstratos que envolvem observar a ocorrência dos números numa dada cultura, projetar, calcular e estimar apoiando-se em registros, portadores numéricos e recursos mentais autônomos.

**Pesquisa de campo** O contato com a natureza é fundamental para as crianças e deve ser visto como necessidade cotidiana. Para além da brincadeira em ambiente externo e da livre exploração, a professora, ou o professor, deve garantir momentos de pesquisa por meio da interação direta com a natureza. Mobilizadas por questões de investigação, é possível realizar observações atentas das plantas, dos animais, dos fenômenos da natureza; fazer desenhos de observação como registro; capturar imagens por meio da fotografia; coletar e preservar sementes, folhas, pedras e outros materiais naturais, sem causar impacto ao meio ambiente nem ameaçar a vida natural.

No retorno da saída a campo, é interessante disponibilizar todos os materiais para as crianças. Eles serão objetos da atenção, da curiosidade e da pesquisa em outros momentos do dia, mantendo aceso o desejo de pesquisar.

Na pesquisa de campo, as crianças podem investigar as próprias pessoas que habitam em determinado

ambiente, descobrindo mais sobre os modos de viver, estar, trabalhar, comunicar-se, vestir-se, habitar, brincar, alimentar-se e cuidar-se.

### LEMBRE-SE!

As práticas ligadas à exploração e investigação do meio contemplam principalmente os objetivos do campo

#### **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.**

Na convivência com adultos e crianças curiosas e interessadas, que participam ativamente escutando e oferecendo apoio ao avanço de suas hipóteses, as crianças exploram e participam de investigações sobre a natureza e seus fenômenos, os objetos e materiais diversos, fazendo descobertas sobre propriedades e funções, identificando semelhanças e diferenças. Também ampliam o conhecimento sobre si mesmas ao investigar o mundo sociocultural, explorar fatos importantes sobre a história pessoal e da comunidade sobre os tempos passado e futuro. Dessa forma, contempla também o campo **O eu, o outro e o nós** uma vez que, ao conviver com crianças de diferentes origens e culturas, amplia o conhecimento sobre o outro, respeitando as diferentes culturas e etnias. Por fim, por criar propósitos contextualizados de busca e processamento de informações, amplia as experiências das crianças no campo **Escuta, fala, pensamento e imaginação.**

### Práticas de fruição estética e experimentações criativas

A arte abre um campo de experiências significativas: é fonte de informação para saber mais sobre a arte, o artista e a obra e, principalmente, matéria-prima para investigações sobre materialidades, sensações, impressões, representações e a própria expressão. Investigando a arte, é possível conhecer procedimentos para lidar com meios, materiais e suportes de diferentes linguagens e, ao mesmo tempo, conhecer modos poéticos de ver o mundo.

**FRUIÇÃO ESTÉTICA** Sentar para ouvir uma música, observar o entardecer, visitar uma exposição e folhear um álbum são exemplos de experiências que não necessariamente geram um produto ou resultado prático, mas são enriquecedoras porque alimentam a sen-

## Práticas que asseguram os objetivos de aprendizagem

sibilidade. Experiências que envolvem conhecer pelo prazer de conhecer e usufruir da experiência são raros momentos de fruição.

Na fruição, há o mesmo elemento lúdico também presente na brincadeira. A criança brinca por brincar, sem intenção pedagógica de desenvolver algum conteúdo subjacente, sem intenções didáticas, pelo desafio de envolver-se em uma situação imaginária e, por isso mesmo, intensa. Justamente porque se envolve e brinca com essa qualidade existencial é que a criança aprende sobre os papéis sociais, sobre as representações do mundo e sobre si mesma. A fruição, da mesma forma, não tem em si um resultado pragmático, mas se apresenta como intervalos, respiros para conhecer e se sensibilizar com algo importante em si mesmo.

Os momentos de fruição podem ocorrer em rodas de música, tertúlias literárias, conversas sobre fotografia, escultura, cinema, teatro, dança, artesanato etc. Para desfrutar desses momentos, é importante que a professora, ou o professor, seja um curador atento, capaz de garantir às crianças acesso a diversificados repertórios e experiências que elas não teriam de outra forma porque são, simplesmente, inusitados em relação aos estereótipos que comumente são projetados como produtos para crianças.

**ATELIÊS DE EXPLORAÇÃO E CRIAÇÃO** Um procedimento artístico não é arbitrário, mas consequência dos percursos de criação e de investigação que apresentam bons problemas e cujas respostas se encontram nos modos de proceder com a matéria. A criança que tem espaço para a criação encontra os próprios problemas no enfrentamento:

- Como fixar uma pintura efêmera feita com giz de lousa, água ou gelo?
- Quantas possibilidades de desenho efêmero podem ser explorados?
- Como erguer uma escultura de argila sem que ela dobre e quebre antes de secar?
- Como produzir o máximo de cores possível com duas ou três?
- Como tornar uma tela mais quente ou mais fria usando apenas as cores?
- Como extrair e fazer durar por mais tempo a tinta do urucum e de tantas sementes e madeiras que servem

para pintar o corpo nos rituais indígenas?

- Que materiais são mais vibrantes para um chocalho? E para um pandeiro?

Esses são exemplos de perguntas que remetem à exploração, ao conhecimento dos materiais e à construção de procedimentos que solucionem os problemas que a matéria coloca.

Nos ateliês, há o envolvimento na exploração estética de diferentes materiais, a apropriação e a criação de procedimentos que resolvam os desafios impostos pelas materialidades nas diferentes linguagens:

- o domínio da forma da argila e das massas nas modelagens;
- a condução dos gestos no controle da forma nas esculturas com materiais diversos (blocos, sucata, papel etc.);
- os modos de aglomerar, enfileirar, seriar e compor materiais diversos, incluindo os naturais;
- os procedimentos de traçar, de ocupar espaços e de conduzir as linhas no desenho;
- a mistura das cores e texturas na pintura;
- o controle da altura, intensidade, volume e timbre da música;
- as formas de visibilidade da imagem; e
- os modos de refletir e interferir nos efeitos da luz e das sombras etc.

Além da investigação dos procedimentos, as crianças podem ser desafiadas às investigações poéticas, resultado de um olhar sincrético sobre o mundo, de observações atentas e de conversas: com o que sonham os anjos? O que as árvores falam quando sopra o vento? O que vê uma janela quando ninguém está por trás dela? Por que a chuva não é colorida? O que acontece com os objetos, as plantas e os bichos quando todo mundo dorme?

Para responder a essas perguntas e, o mais importante, para seguir perguntando cada vez mais, as crianças precisam ter espaços para fruir e conhecer a arte e as linguagens artísticas, representar ideias, emoções e pensamentos e envolver-se em interessantes experimentações criativas. Todas as investigações podem ganhar importância no trabalho dos ateliês de exploração e criação, organizados para oferecer às crian-

ças as condições para explorar os materiais e descobrir suas potências; testar mais de uma vez suas ideias; produzir e dar continuidade às produções; e constituir projetos individuais de criação que possam durar um dia, uma sequência de dias ou um período maior, dependendo do avanço das crianças e do investimento de cada uma no que de fato deseja realizar. É no ateliê que as crianças colocam em jogo tudo o que aprenderam no desenvolvimento de percursos criativos.

O ateliê não é, necessariamente, um espaço físico para fazer algo específico, mas de exploração, investigação e conhecimento. Ateliê é a denominação que se dá à experiência que acontece no espaço destinado à criação que pode, inclusive, ser ambientado em diferentes locais: na sala, no refeitório ou no espaço externo. Para a ambiência do ateliê é necessário:

- acesso aos materiais;
- tempo flexível para a criação, portanto, opções para quem concluir suas proposições antes;
- possibilidade de guardar as produções anteriores para que as crianças possam recorrer a elas para dar continuidade, inspirarem-se etc.;
- disposição de mesas e bancadas de modo a favorecer as trocas e as interações;
- observação atenta da professora, ou do professor, para detectar os desafios que as crianças encontram e oferecer ajuda técnica que os projetos individuais apontam; e

- referências disponíveis para que as crianças possam se alimentar esteticamente e trazer inspirações para as próprias produções.

A continuidade do trabalho do ateliê é um fator determinante na construção da experiência das crianças, por isso não pode ser uma experiência eventual, mas, sim, continuada e regular.

**PROJETOS COLETIVOS MULTILINGUAGENS** O trabalho com os ateliês, as tertúlias literárias, as conversas, as brincadeiras e todo o conjunto das experiências podem gerar o desejo de produção coletiva de uma instalação, uma peça teatral, uma coreografia ou uma apresentação musical, entre outros. Quando a professora, ou o professor, tem atenção às manifestações das crianças e percebe a possibilidade de uma produção coletiva, pode partilhar as ideias e convidar as crianças a participar do desenho de um projeto.

Esses projetos podem aprofundar a investigação e os conhecimentos em uma linguagem ou, intencionalmente, desafiar as crianças a imaginar diálogos possíveis entre as linguagens, como da dança e da música, que são essencialmente expressivas. Nessas práticas, há a possibilidade de fruir e conhecer as peças artísticas e também de explorar as especificidades de cada linguagem para benefício da própria expressão.

Os projetos coletivos oferecem momentos de fruição e um ambiente diversificado para a explora-



Produção coletiva de projetos multilinguagens  
(Foto: Vailma Medeiros/Seabra)

ção de movimentos, gestos e sons e podem ser movidos por propósitos compartilhados para promover uma construção coletiva – coreografia, instrumentos musicais etc.

O sucesso dos projetos coletivos não ocorre espontaneamente: é preciso que a professora, ou o professor, sensível às linguagens, observe as ideias que estão circulando na turma e invista nas iniciativas infantis de explorar, reproduzir e criar, por exemplo, sons, instrumentos e movimentos corporais, se a proposta for uma apresentação musical com dança.

Arranjos de desenho e dança, teatro e pintura, música e escultura, fotografia e instalação, vídeo e música são exemplos de combinações que podem gerar projetos que extravasam os contornos tradicionais das linguagens artísticas e trazem experiências contemporâneas criativas e inovadoras.

**REPRESENTAÇÕES DO MUNDO** O desenho é uma das principais linguagens empregadas pelas crianças bem pequenas para representar o mundo. Ele tem início nos primeiros gestos do bebê, que se repetem nas marcas que ele imprime nas superfícies, mediados por materiais para riscar. Nesse primeiro momento, os rabiscos não possuem, necessariamente, intenção representativa, mas são, antes, registros de uma gestualidade expressiva.

A criança bem pequena explora a expressividade no desenho durante sua passagem pela Educação Infantil, uma vez que o desenho é uma das mais tradicionais atividades, presentes em qualquer rotina pedagógica. Traçando, a criança pequena descobre o destino das linhas, tem ideias para desenhar e as altera observando os próprios desenhos. Assim, dos gestos expressivos nascem os desenhos que, quando nomeados pelas próprias crianças, cumprem seu papel de representar ideias, sentimentos e emoções.

Importante saber que ao fazer isso, a criança não expressa exatamente o que ela observa, mas, sim, o que ela conhece e o que pensa sobre as próprias observações. Mais do que uma forma de representar ideias, o desenho é uma forma de representar o ponto de vista do autor – ou seja, da criança na sua singularidade criativa.

Os desenhos das crianças pequenas, quando elas têm oportunidade de desenvolver-se em um percurso

criativo, têm um apelo representativo. Elas desejam colocar em imagem o que pensam e sentem. Tal como o faz de conta, o desenho é uma linguagem fundamental no desafio de representar o mundo e, não por acaso, ocorre tão intensamente nessa fase.

Para que o desenho possa avançar e prestar-se às necessidades de expressão e de representação do mundo, é importante que ocorra com regularidade na rotina da Educação Infantil, com o oferecimento de ampla diversidade de materiais convencionais e estruturados para riscar (lápiz, giz de cera, giz de lousa, canetas de ponta grossa e de ponta fina, canetas esferográficas etc.) e não convencionais também (carvão, pregos, arames, outros materiais para ranhuras etc.). Além disso, é importante explorar os suportes bidimensionais convencionais (papel, cartolina, papel canção etc.); tridimensionais (caixas de papelão de diversos formatos, blocos de madeiras etc.) e suportes não convencionais (vidros de janelas, chão, o próprio corpo etc.). Por fim, as posições para desenhar também podem variar: sentado, de pé, deitado, olhando de cima para baixo, de baixo para cima etc.

O desenho também pode ser compreendido como uma ideia, uma forma que representa e, nesse sentido, os efêmeros, construídos com base na composição com pequenos objetos, sementes, contas etc. são alternativas de representação, ainda que provisórias. O valor é a experiência de explorar a estética dos materiais e de representar, mais do que o produto propriamente dito.

### REPRESENTAÇÕES DO OUTRO E DE SI MESMO

A construção da percepção de si mesmo como sujeito separado do outro é algo que não está colocado desde o nascimento e se dá em um processo que envolve, necessariamente, a interação com os outros. A noção de uma autoimagem depende disso, de um outro, que ao olhar o bebê e atribuir-lhe significado, ou ao se oferecer como modelo de expressões faciais e gestos, vai promovendo o seu desenvolvimento na direção do autoconhecimento. Muito antes de ser capaz de representar a si mesmo no desenho, o bebê precisa perceber-se e reconhecer-se no espelho, por exemplo. Com esse objeto, ele pode se olhar; investigar as relações entre as ações e a imagem refletida; ter o acompanhamento de um adulto observando e nomeando o que está vendo e de outros bebês e crianças que dividem essa brincadeira de olhar-se no espelho.

Todos esses são elementos e práticas que apoiam o bebê na construção do autoconhecimento. Da mesma forma, o trabalho com fotografias dos bebês e seus familiares, afixadas em murais ou manuseadas como fichas e nomeadas pelo adulto, é um recurso do próprio cotidiano da sala que deve estar presente em diferentes práticas, como rodas de conversa, cantorias e contação de histórias.

Para crianças bem pequenas e pequenas, o espelho e a fotografia são recursos valiosos e facilmente integráveis a outras práticas que envolvem a representação, como o trabalho com o autorretrato. Essa prática pode criar situações diversas como:

- construir coletivamente e observar o painel de fotografias das crianças e suas famílias e, por meio deles, reconhecer as semelhanças e as diferenças;
- conversar em roda com os colegas para compartilhar relatos da família, hábitos trazidos de casa, objetos portadores de histórias da família e experiências vividas nesse coletivo;
- desenhar-se olhando no espelho para descobrir novos detalhes a cada oportunidade;
- desenhar os colegas observando-os atentamente e ajudando-o, com o seu olhar, a dar visibilidade às expressões próprias de cada um;
- explorar diferentes linguagens artísticas como a pintura, a colagem e a instalação para realizar retratos e autorretratos para ampliar o modo de ver a si mesmo e aos outros;
- legendar as próprias produções e as dos colegas, agregando, com o próprio olhar, aspectos que colaboraram para que o outro veja a si mesmo; e
- aproveitar momentos de fruição das produções coletivas.

O trabalho com o autorretrato e as representações de si mesmo podem ganhar novos contornos na passagem pela Educação Infantil ao longo dos anos, quando as crianças são desafiadas a representar a si mesmas utilizando outras linguagens além da visual. Como será, por exemplo, o gesto ou o movimento corporal que representa cada um? E a música? Essas questões levam as crianças a refletir sobre si mesmas e a conhecer-se melhor com base em outras referências, extravasando os contornos que definem as linguagens, explorando experiências multisensoriais e multilinguagens.

### LEMBRE-SE!

O trabalho com o autorretrato, nas diferentes linguagens, tem lugar como prática pedagógica no campo **O eu, o outro e o nós** na medida em que permite que as crianças observem as próprias características físicas, os detalhes definidores de sua imagem e também as marcas de sua identidade que dizem respeito às diferentes formas de se expressar no mundo, os gostos, as preferências e os saberes, desde a sua origem. Além de ampliar o conhecimento de si mesma, é uma oportunidade para a criança expressar-se por meio de diferentes linguagens e em diferentes suportes, de forma continuada, recriando técnicas e procedimentos para o desenho, a pintura, a modelagem, a colagem, a construção de objetos tridimensionais e a fotografia, entre outras, aprofundando a sensibilidade e o conhecimento das linguagens, objetivo descrito no campo **Traços, sons, cores e formas**.



Trabalho com autorretrato e as representações de si mesmo  
(Foto: Cátia Sirlene Barbosa/Marcionílio Souza)

## O trabalho entre campos

A eleição dos objetivos não encerra o planejamento. Com base no mapa, será preciso refletir sobre como trabalhar com os objetivos. Uma possibilidade é constituir arranjos entre campos de experiência, criando contextos mais significativos para as crianças porque favorecem as relações entre diversas vivências.

Um bom contexto de investigação, por exemplo, cria oportunidades para a descoberta de histórias sobre a própria origem, dos locais onde vive e da identidade de cada região da Bahia. Pesquisando os fluxos da natureza e o trabalho do homem, é possível às crianças aprender muito sobre a passagem do tempo e as transformações. Ao mesmo tempo, elas vão avançar no domínio de práticas de leitura e escrita que envolvem pesquisar para saber mais sobre um assunto e comunicá-lo a outras crianças da comunidade. Tudo isso ganha um sentido profundo como conteúdo de experiência de vida na medida em que as crianças estarão imbuídas do pertencimento cultural e do interesse em saber mais sobre si mesmas.



A costumeira roda de conversa, atividade diária na rotina escolar, cria possibilidades entre campos de experiência: de conversar; de trazer conteúdos da própria experiência; e de ouvir os colegas da roda ou convidados especiais, ampliando as referências de mundo e as formas de expressão oral das crianças, além de

favorecer a apropriação da gestualidade, dos hábitos e costumes próprios da prática de conversar em seu grupo social. Conversando, as crianças aprendem sobre a diversidade entre as pessoas, sobre si mesmas e sobre o que as faz sentirem-se parte de uma comunidade que compartilha determinados saberes.



## Projetos coletivos e individuais

Projeto é uma possibilidade de contextualização das experiências de crianças e professoras, ou professores, articulando propósitos compartilhados de interesses e curiosidades, objetivos didáticos e comunicativos dos diferentes campos de experiência, tornando as práticas vivenciadas nas creches e nas escolas de Educação Infantil mais próximas das práticas sociais.

Um projeto se configura em um modo privilegiado para organizar as experiências de aprendizagem nos diferentes campos de modo integrado e apropriado à faixa etária e à garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Dessa forma, as crianças experimentam, de fato, o papel de pesquisadoras, como sujeitos ativos da própria aprendizagem. Os projetos caracterizam-se por um conjunto de explorações e proposições articuladas entre si em um determinado tempo, que permite que as crianças explorem ou investiguem um objeto ou um assunto em profundidade, com base na curiosidade, nos problemas ou nas questões de pesquisa, suficientemente complexas (considerando-se a faixa etária e o modo próprio de aprender) para mobilizar diversos campos de experiência. A duração pode variar conforme o objetivo, considerando tanto os interesses das crianças como as intervenções docentes necessárias para alcançar as expectativas de aprendizagens.

Os projetos são desenvolvidos coletivamente e, portanto, demandam a convivência das crianças na exploração dos materiais, nas conversas sobre o tema e no compartilhamento das descobertas. Tudo isso é expresso por meio de diferentes linguagens como a verbal, a gráfica e a corporal, conforme as características do projeto e de cada criança. Para que as investigações avancem, faz-se necessária a participação ativa das crianças especialmente nas decisões sobre o rumo das pesquisas e no levantamento de questões.

As aprendizagens conquistadas no projeto são mobilizadas e alimentam as brincadeiras, enriquecendo-as, ao mesmo tempo que permitem à professora, ou ao professor, levantar os saberes e as hipóteses das crianças sobre o tema do projeto. Por ser coletivo e responder às curiosidades das crianças, o projeto também favorece a construção de identidade individual e coletiva, ampliando o conhecimento sobre si mesmas e sobre as outras crianças. A garantia desses direitos no desenvolvimento do projeto é, por si só, um critério de qualidade. Há outros aspectos que são condições para sua condução e que podem qualificar um bom projeto. Deve ter propósitos claros – ou seja, a professora, ou o professor, precisa saber o potencial de aprendizagem que determinado tema possui, definindo, de modo intencional, os prováveis objetivos de aprendizagem e de investigação. É interessante que o recorte temático venha de uma leitura dos interesses das crianças – dever ser, portanto, significativo e configurado como uma problemática real para elas e possibilitar uma investigação em profundidade de acordo com a faixa etária, em determinado período de tempo. Tem de ser complexo o suficiente para requerer e possibilitar a articulação entre os diferentes campos de experiência na busca de respostas às questões de investigação, em fontes de natureza diversa (livros, imagens, objetos, entrevistas etc.), e para a comunicação das descobertas.

Embora seja necessário ter uma série de ações de pesquisa em torno do tema, por meio de instrumentos de planejamento próprio, é preciso um planejamento flexível, que acompanhe o processo de investigação das crianças e permita uma mudança de percurso com

base na participação delas. Para isso, tem de contar com a participação direta das crianças, sempre com a observação e a escuta atentas da professora, ou do professor. A documentação do processo favorece esse acompanhamento, a participação das crianças e a sistematização do que foi desenvolvido, além de permitir que as descobertas sejam compartilhadas com outros sujeitos, crianças de outros grupos e familiares.

### A escolha do tema e da questão central

Na Educação Infantil, sobretudo com as crianças bem pequenas, o tema não precisa surgir como escolha direta das crianças, mas é o resultado da exploração guiada que é observada e analisada. É a professora, ou o professor, quem traduzirá essas explorações em um tema que tenha potencial para despertar o interesse do grupo e permitir experiências ricas de aprendizagem.

### Processo e culminância

Em se tratando de crianças dessa faixa etária, não há um produto dado de antemão, já que elas estão voltadas para as ações presentes e os resultados imediatos de suas ações, não para o resultado futuro das explorações e investigações. O livro *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia* afirma: “Crianças desta idade tendem a estar imersas no momento imediato e no processo, em vez de no produto de sua atividade”.

Processo e produto se mesclam na experiência e compõem um percurso contínuo de aprofundamento na relação das crianças com os temas e objetos que estão presentes nas explorações. O papel da professora, ou do professor, ao documentar e guiar essas experiências, é costurar os sentidos, dando visibilidade e favorecendo a expressão pelas crianças do que elas estão vivenciando.

O percurso vivido com o projeto tem uma culminância, é sistematizado e finalizado com algo que marque e retorne para as crianças o que elas viveram e aprenderam, e que expresse ou comunique às famílias e aos pares o que foi significativo para o grupo e para cada uma delas.





Planejamento é fundamental para apoiar a prática pedagógica (Foto: Dill Santos)

# 6

## Instrumentos de planejamento

Organizar o ambiente de modo intencional – fazendo a gestão de interações, tempos, espaços e materiais de modo a garantir os direitos das crianças e os objetivos de aprendizagem dos diferentes campos de experiência – é uma tarefa complexa e por isso exige ferramentas próprias que apoiem os gestores e a professora, ou o professor, nessa tarefa continuamente. Essas ferramentas são os instrumentos de planejamento e documentação da prática que apoiam as decisões em diferentes tempos: no ano, no semestre, na semana, no dia ou no momento da atividade. Esses diferentes tempos permitem a antecipação das decisões, a clareza dos objetivos e que o planejamento seja flexibilizado conforme as observações das necessida-

des, dos saberes e dos interesses das crianças.

Instrumentos de planejamento apoiam a prática da professora, ou do professor, na promoção intencional de ricas experiências de aprendizagem e podem ser apropriados por meio de modelos já utilizados em outros contextos e que se mostraram eficazes. Também podem ser construídos com base nas necessidades que o planejamento e o acompanhamento pedagógico apresentam a cada momento.

Os instrumentos a seguir são alguns dos mais utilizados nas creches e escolas de Educação Infantil da Chapada Diamantina e demais regiões. Entre os principais destacam-se os documentos referenciais e instituintes das bases do trabalho pedagógico.

## Documentos instituintes

Documento (elaboração coletiva)	Descrição/finalidade
<b>Projeto político-pedagógico (PPP)</b>	Registra a proposta pedagógica da escola definindo o seu perfil ao descrever o público atendido, as famílias e as crianças, as concepções de Educação Infantil, a metodologia e os objetivos de aprendizagem. É um documento pautado nos documentos norteadores mais gerais, como as Diretrizes Nacionais para Educação Infantil, a BNCC e os documentos referenciais municipais.
<b>Plano de ação anual</b>	Descreve as ações administrativas e pedagógicas necessárias para atingir os objetivos, estabelecendo, para isso, metas anuais com critérios de acompanhamento e avaliação durante o período letivo. Toma como base o plano de ação da escola do ano anterior e a avaliação do trabalho pedagógico e das necessidades da comunidade atendida para definir as ações que serão mantidas ou modificadas.

## Documentos institucionais

Documento (elaboração coletiva)	Descrição/finalidade
<b>Plano anual ou semestral de ação da turma (pode ser desdobrado em planos trimestrais e mensais)</b>	Em consonância com o plano anual, descreve, de modo específico, os objetivos pedagógicos da turma e a orientação didática norteadora das práticas nos diferentes campos de experiência para alcançá-los. Define os projetos, as sequências didáticas e as atividades permanentes que serão possivelmente trabalhadas ao longo do ano.
<b>Plano semanal ou semanário</b>	Com base nos demais planos, a rotina diária e semanal, o plano semanal ou semanário indica as atividades, o espaço, os materiais, as interações e os agrupamentos previstos para a semana a cada momento do dia. Pode conter a indicação de pontos de observação e reflexão bem como intenções e objetivos gerais para a semana.
<b>Planejamento de projeto (mapa conceitual e mapa de percurso/ etapas do projeto)</b>	<p>Articula propósitos didáticos de diferentes campos de experiência, que envolvem uma situação-problema. O mapa conceitual é um instrumento que aponta, em forma de mapa ou esquema, com base na questão central de investigação, diversas possibilidades de conteúdos e investigações necessárias para que o grupo se aproxime de respostas a essa questão central.</p> <p>O mapa de percurso mostra o caminho a ser percorrido pelo grupo nas investigações, definindo a organização do ambiente, as atividades que contemplam diferentes campos, os registros e as sistematizações que ocorrerão ao longo do projeto, organizadas no espaço e no tempo, respeitando-se o modo próprio de aprender de cada faixa etária e os direitos de aprendizagem definidos na BNCC.</p>
<b>Planejamento de sequências de atividades</b>	Organiza um conjunto encadeado de atividades, planejadas para garantir uma continuidade de desafios em torno de determinados objetivos de aprendizagem.

## Instrumentos de planejamento

A composição dos arranjos entre os campos ganha vida na programação semanal, que, de uma semana para outra, deve apresentar a continuidade das proposições a fim de que as crianças constituam experiência sobre

o que estão vivendo. No hipotético exemplo de uma turma de 5 anos, todos os campos se entrelaçam nas diferentes oportunidades que as crianças têm de viver coletivamente tudo o que a escola pode oferecer.

### Plano semanal para turma de 5 anos

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Entrada	Ambiente de faz de conta	Ambiente de faz de conta	Ambiente de faz de conta	Estações de criação plástica	Cantos de jogos
Roda	Conversa sobre o fim de semana e os novos projetos, desejos, pedidos; agenda	Conversa e combinados da agenda do dia	Conversa e combinados da agenda do dia	Conversa e combinados da agenda do dia	Programação do fim de semana e agenda
Práticas investigativas	Projeto de investigação do rio	Projeto de investigação do rio	Projeto de investigação do rio	Construções	Biblioteca
Lanche	Na sala	Na sala	Na sala	Na sala	Piquenique
Parque	Construções de areia	Construções de areia	Intervenções nos brinquedos	Intervenções nos brinquedos	Projeto jogos de parque
Práticas investigativas	Coleções	Ateliê plástico	Ateliê plástico	Investigação musical	Coleções
História	Reconto de criança	Contos de fadas tradicionais	Contos de fadas tradicionais	Contos de fadas tradicionais	Conto de fadas novas versões

Nesse modelo, percebe-se a presença de momentos bastante abertos às iniciativas e projetos individuais, como os ambientes de faz de conta, as construções de areia no parque e o ateliê plástico. Há momentos coletivos como as rodas de conversa e de histórias que ajudam a enredar os dias e as narrativas das crianças. Observa-se também a continuidade de práticas investigativas, que podem estar organizadas em situações coletivas – como as pesquisas sobre as

intervenções nos brinquedos e o projeto de investigação das paisagens locais do rio que corta a cidade – ou em momentos de pequenos grupos, como é o caso das coleções, por exemplo.

Tal organização é resultado das histórias construídas em uma turma, das hipóteses atualizadas da professora, ou do professor, acerca do trabalho pedagógico a ser desenvolvido com a turma e os acordos semanais e diários feitos com as crianças. Por isso,

não pode ser tomado como um modelo a ser seguido. É fundamental que cada município e, em especial, cada creche e escola de Educação Infantil dialogue sobre o fazer pedagógico. Juntos, poderão selecionar os melhores instrumentos e desenvolver estratégias para usá-los de modo articulado, fugindo da utilização meramente burocrática para que eles tenham, de fato, um uso real e concreto para apoiar a gestão pedagógica nos diferentes planos, do institucional ao trabalho cotidiano com as crianças, e no avanço da qualidade da Educação.

Até agora, tratou-se de como organizar as proposições feitas às crianças, de modo a garantir as condições para que tenham boas experiências em sua passagem pela creche ou escola de Educação Infantil. Mas ainda cabe perguntar: como, afinal, as crianças participam dos planejamentos? Se as professoras, os professores e a escola já definem um plano, desde o projeto político-pedagógico, qual é o espaço de participação delas?

Todo o esforço de planejamento é em vão se as crianças não participam dele. Cabe, entretanto, perguntar: em que nível elas participam e de que modo? A participação se dá, efetivamente, tanto na indicação de temas de interesse como na condução do trabalho conjunto. Por exemplo: pode-se definir, desde o projeto político-pedagógico, que a escola formará uma comunidade de leitores. No plano do cotidiano do trabalho da professora, ou do professor, define-se, desde o início, que as crianças viverão experiências de ser leitoras, mesmo que não convencionalmente. Ainda é possível determinar que elas terão acesso aos livros e que viverão, todos os dias, um momento de ouvir belas histórias. Ainda assim, as crianças participam das mudanças nessas rodas com a indicação das histórias de que gostam mais, da qualidade do tempo da leitura, da articulação das leituras a outras proposições que podem surgir delas próprias, apoiadas pelos adultos.

Para que isso aconteça, é fundamental observar muito as crianças e ter atenção ao modo como elas respondem aos convites feitos e às proposições

didáticas. Para essa escuta, pode apoiar-se na documentação. Nesse aspecto, algumas experiências internacionais são bastante inspiradoras, trazendo um modelo de planejamento como hipóteses projetuais relativas às crianças, às famílias e à equipe escolar. Para ser tratados como hipótese de trabalho, tais planejamentos requerem constante atualização, levada a ponto de alterar importantes rotas de trabalho. Os instrumentos – quadros com registros de cada criança, descrições de cenas etc. – são construídos à medida da necessidade dos registros, que são levados às reuniões de planejamento. São, portanto, ajustados à necessidade.

Dessa forma, consultando as crianças, observando-as e escutando o que elas dizem, é possível fazer uma boa gestão dos planejamentos e, a médio prazo, também uma gestão de currículos. O principal desafio dos próximos passos é planejar com as crianças, usando instrumentos adequados para isso. Isso implica:

- cultivar a cultura do registro como documento do pensar das crianças e também da experiência docente;
- associar registros (documentação) aos planejamentos, compreendendo os planejamentos como movimentos do pensamento da professora, ou do professor, em função da resposta da turma;
- encontrar formas de planejamento coletivo que possam ser sustentadas pelos encontros de formação na instituição educativa (reuniões, HTPC, encontros etc.); e
- aceitar e tirar proveito da transitoriedade dos planejamentos, compreendendo que eles sempre espelham as hipóteses de trabalho e, por isso, não são fechados.

Espera-se que, com esses modos de planejar, as crianças ajudem a apontar caminhos mais significativos tanto para os percursos de aprendizagem quanto para o desenvolvimento profissional dos próprios docentes.





Avaliação aberta aos campos de experiência das crianças  
(Foto: Ana Emilia Cunha da Silva/Curaçá)

## 7 Avaliação

Na Educação Infantil, o tema da avaliação é peça-chave para a defesa dos direitos das crianças à aprendizagem e ao desenvolvimento e deve ser pensada como instrumento para a melhoria da qualidade da Educação oferecida a elas.

### **Objetivos de avaliação: o que, como e para que avaliar**

Na Educação Infantil, a avaliação é considerada em diferentes planos. A mais abrangente é a institucional, que tem como propósito assegurar todas as condições necessárias à aprendizagem e ao desenvolvimento, o que depende da qualidade das rotinas pedagógicas; dos ambientes de aprendizagem e espa-

ços, tempos, materiais e interações; da participação comunitária; e do acolhimento da família, sua história e origem sociocultural.

O uso dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2007) pode apoiar esse exercício e inspirar municípios da Chapada Diamantina e demais territórios a desenvolver os próprios indicadores, atualizando-os regularmente. Os resultados dessa avaliação dão importantes pistas para a gestão institucional da escola, sinalizando os pontos de fraqueza que precisam ser mais investidos e os avanços já conquistados que terão continuidade.

A avaliação institucional é fundamental para que exista a avaliação de aprendizagem, que, por sua vez,

só acontece em contextos promotores de aprendizagens, ou seja, mediante a certeza de que todas as crianças tiveram iguais oportunidades. Dessa forma, evita-se o risco de discriminar uma ou outra criança por não apresentar determinados aspectos do desenvolvimento que não são naturais, mas, sim, socialmente construídos na experiência de participar de uma instituição de Educação Infantil de qualidade.

A avaliação de aprendizagem não ocorre de forma isolada. Ela é sistêmica, numa cadeia de processos que envolvem outros profissionais, compromissos e interesses, além das crianças e suas professoras, ou seus professores. Leva em conta os avanços dos percursos individuais e coletivos e podem ter dois propósitos. O primeiro é exploratório, a título de diagnóstico inicial para conhecer as crianças e as famílias, identificando experiências e o que demonstram saber nos diferentes aspectos: físico, emocional e cognitivo.

A avaliação de percurso identifica os avanços ao longo da passagem do tempo, o que só se pode notar por meio de uma boa documentação, de registros e de instrumentos de análise. Essa forma de avaliar não é classificatória nem se limita a descrever aspectos do desenvolvimento infantil, mas é compreendida como instrumento de acompanhamento pedagógico e do desenvolvimento das crianças, por isso afirma-se a necessidade de avaliar processos e não resultados.

A visão da avaliação da aprendizagem deve deixar de ser classificatória para se tornar o meio pelo qual a professora, ou o professor, analisa a sua prática, as dificuldades encontradas pelas crianças, o sucesso de cada

uma e, assim, reelabora suas ações. Não é, portanto, o momento de verificar o conhecimento das crianças, mas de refletir sobre sua prática docente. As perguntas norteadoras dessa reflexão deveriam vincular-se não só aos resultados obtidos pelas crianças mas também à capacidade da professora, ou do professor, de realizar os encaminhamentos necessários, potencializar e ajustar processos de ensino e de aprendizagem.

A observação é a principal ferramenta desse modo de avaliar. Observando, a professora, ou o professor, pode reconhecer as crianças na sua singularidade, nos modos como se mostram mais ou menos interessadas ou mais ou menos atentas; os modos como aprendem, exploram e atuam diante de desafios; como e com quem brincam; e como se expressam. Nessa perspectiva, avaliar é um exercício de aproximação e de conhecimento da criança, de sua identidade e, portanto, é um gesto de cuidado que envolve respeito, ética e atenção às singularidades.

Para avaliar e, continuamente, planejar levando em conta as crianças, é preciso ter clareza dos campos de experiência que se abrem para elas, por meio de propostas menos estruturadas e mais abertas às explorações e sistematizações das próprias crianças. Como instrumento em uso, servindo-se como motor de um processo de aprendizagem, a avaliação deve seguir três movimentos:

- **1º movimento** Recorte de uma realidade.
- **2º movimento** Qualificação dessa realidade.
- **3º movimento** Tomada de decisões e partilha.



Avaliação da aprendizagem para reelaboração da prática pedagógica  
(Foto: Semec/Wagner)

## Avaliação

No primeiro movimento, a documentação pode ser orientada para um recorte da realidade, de tudo o que as crianças observam e vivenciam na passagem do tempo na Educação Infantil. No segundo, o olhar atento da professora, ou do professor, descreve todos os aspectos observados e qualifica a experiência, posicionando-se em relação às crianças, como sujeitos implicados no ato educativo. E, diante da reflexão que resulta desse exercício, a professora, ou o professor, pode repensar suas hipóteses, reorientar seu trabalho, dar continuidade ao que vinha pensando ou mudar totalmente o rumo de seu planejamento, sempre levando em conta o que as crianças sinalizam como caminhos de interesse, curiosidade e investigação.

### Instrumentos de avaliação

Em relação às aprendizagens, é possível, ainda, fazer uso de indicadores de avaliação como instrumentos norteadores da observação e, principalmente, das análises da documentação de cada criança.

Por indicador compreende-se um gesto, uma expressão, uma manifestação da criança que indique avanços em seu percurso de aprendizagem com base na própria trajetória, segundo a documentação obtida durante certo período.

Para que se possa tecer uma reflexão avaliativa sobre os percursos das crianças, é necessário utilizar instrumentos de documentação. O portfólio de aprendizagem é um deles. Constitui-se num acervo de registros diversos, de produções das crianças e de narrativas das professoras, ou dos professores, sobre as observações que contam experiências vividas pela turma e por cada criança ao longo de determinado tempo. Para assegurar o direito de participação, é preciso que a criança seja convidada a compor esse portfólio, tomando decisões sobre o que gostaria de acrescentar nesse acervo. Essa é uma situação que cria o ambiente necessário ao processo de autoavaliação da criança.

A documentação pode ser construída com diferentes suportes e linguagens, dependendo do que se espera acompanhar. Por exemplo, para acompanhar o desenvolvimento oral, a melhor forma de documentar são as gravações em áudio que podem, posteriormente, ser analisadas pela professora, ou pelo professor, e, ao fim de um processo, pelas crianças, como possibilidades de ver, em retrospectiva, os próprios processos,

do ponto em que partiram ao ponto em que chegaram, e reconhecer tudo o que aprenderam no caminho. Para acompanhar o desenvolvimento gráfico, uma boa documentação é o conjunto de desenhos elaborados ao longo de um período e registros de observação dos momentos de desenhar, para que se possa ter acesso às duas fontes de informação – a visualidade do desenho e a própria atividade de desenhar. Para acompanhar o desenvolvimento da escrita, é preciso recolher, em ordem cronológica, todas as escritas produzidas pela criança, incluindo as espontâneas, que surgiram nos momentos de faz de conta, por exemplo, para observar, ao mesmo tempo, os aspectos gráficos e as apropriações dos usos e das funções da linguagem. Para acompanhar o desenvolvimento dos percursos investigativos de construções tridimensionais, é preciso fotografar as produções e analisar as mudanças ocorridas ao longo do tempo em decorrência da oferta de novos materiais e arranjos espaciais.

Todas essas possibilidades de documentação podem ser feitas com as próprias crianças, explicitando a elas os caminhos já percorridos, os resultados das ações, os aprendizados e os desafios que elas mesmas se colocam nas diferentes propostas que desenvolvem.

Os relatórios, individuais ou de grupo, bastante recorrentes na Educação Infantil, não são exatamente formas de documentação, mas, sim, sistematizações feitas regularmente com a análise das documentações e das narrativas de um tempo vivido. Têm como principal objetivo oferecer às famílias um pequeno recorte do que as crianças realizam cotidianamente e os avanços. Também é interessante explorar formas de relatório nos quais as crianças possam participar ditando trechos ao adulto escreva ou ajudando-o a elaborar o roteiro do que deve contemplar essa escrita. Essa é mais uma forma de oferecer às crianças a possibilidade de se autoavaliarem.

Outro instrumento pode ser a síntese das aprendizagens, um registro breve que descreve com objetividade o que cada criança viveu na escola e o que ela pode solucionar autonomamente ou com alguma ajuda. Esse é um instrumento mais indicado para manter os laços entre instituições no momento da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Importante, por fim, compreender que a avaliação não é o término, mas o início de mais um ciclo de

um longo e intenso processo que é toda a trajetória de uma criança na sua passagem pela Educação Infantil. A avaliação é mais uma ferramenta útil a todos os adultos, professoras, professores, gestores e familiares para que possam, juntos, garantir o que é de direito de todas as crianças da Chapada Diamantina e demais regiões.

### **Fim de uma etapa de um longo percurso**

Para favorecer um processo suave de transição da Educação Infantil para o 1º ano, a BNCC orienta que ambas as instituições, de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, guiem-se pela síntese das aprendizagens. Trata-se de um conjunto de objetivos que revelam um certo perfil de criança ao término do percurso da Educação Infantil, aos 5 anos e 11 meses.

A síntese não resume um conjunto de pré-requisitos para a etapa posterior, mas as condições construídas para a continuidade e o aprofundamento nas sistematizações do conhecimento próprias da etapa seguinte. Indica o que as crianças construíram na experiência em uma creche ou escola, tornando-as capazes de, na interação com crianças e adultos de seu convívio, atuar em grupo; respeitar regras básicas de convívio social, desenvolvendo modos próprios de resolução de conflitos em situações cotidianas, manifestando respeito e empatia pelo outro; respeitar e expressar, por meio de diferentes linguagens, sentimentos e emoções; e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros.

Com base na experiência de ser cuidada e de cuidar de si mesma na Educação Infantil, é esperado que toda criança reconheça a importância de ações promotoras de sua saúde e de atitudes para a manutenção de ambientes saudáveis. Além disso, deve apresentar autonomia em determinadas práticas de higiene, de alimentação e de vestir-se. Espera-se que tenha estabelecido uma relação positiva com o próprio corpo, valorizando-o e utilizando-o intencionalmente como instrumento de interação com o outro e com o meio, com habilidade e criatividade, em brincadeiras e manifestações culturais diversas, em grupo e com parceiros de diferentes idades.

O Brasil, sobretudo a Bahia, é produtor de música de diferentes ritmos e de extrema qualidade, reco-

nhecida internacionalmente como uma marca identitária do povo brasileiro. Por isso, é esperado que toda criança baiana seja apresentada à herança musical de seus povos, nos diferentes territórios, e desenvolva comportamentos para a escuta musical, identificando diferentes tipos de sons, ritmos e arranjos, apropriando-se dessa linguagem como forma de expressão individual e coletiva.

Toda criança deve ter referências de produções de arte visual de seu país e de outros lugares do mundo, conhecer a plasticidade de diferentes materiais, construir procedimentos de uso de instrumentos diversos para desenhar, marcar, gravar, imprimir, pintar, esculpir e modelar, podendo expressar-se e desenvolver um percurso criativo próprio, alimentado por diferentes linguagens.

Toda criança da Chapada Diamantina e dos municípios do interior da Bahia deve sentir-se segura para expressar suas ideias, narrativas, desejos e sentimentos em distintas situações de interação mediadas pela linguagem, explorando argumentos, enumerando fatos, relatando experiências, relacionando exemplos, sempre considerando os contextos de interlocução e seus reais interlocutores.

Toda criança deve concluir sua passagem pela Educação Infantil tendo construído boas experiências de encontro com a literatura e demais manifestações da linguagem escrita, podendo expressar-se oralmente e por escrito com autoria e criatividade, apropriando-se de diferentes usos e funções sociais da escrita. Também deve ter construído um repertório literário (contos, poesia, cordel etc.) e saber participar de conversas literárias para a fruição da literatura e para as relações entre a arte e a vida, experiência fundamental de quem reconhece a leitura como fonte de prazer e informação. Como resultado da experiência literária, deve desenvolver comportamentos de escuta e compreensão dos textos lidos e ter iniciativa e autonomia para contar e recontar histórias já conhecidas e criar narrativas.

Como é direito de toda criança explorar as possibilidades expressivas da própria língua, é importante que ela tenha conhecimentos sobre a escrita de nomes próprios, ferramenta fundamental para a reflexão sobre outras escritas, e possa, com esse saber, construir hipóteses sobre como ler e como escrever.

## Avaliação

Toda criança deve identificar e reconhecer a diversidade dos povos que habitam as comunidades indígenas, quilombolas, do campo e cigana, presentes em todo o território, reconhecendo e valorizando a diversidade e alimentando sentimento positivo de pertença cultural.

Toda criança deve viver, ao longo de sua passagem pela Educação Infantil, experiências de investigação que permitam a ela construir procedimentos para a exploração de materiais, apropriando-se desse conhecimento em favor de suas produções estéticas e lúdicas.

É importante que toda criança da Chapada Diamantina e dos municípios do interior da Bahia, regiões de reservas e patrimônio natural dos mais relevantes no território nacional, conheça as paisagens, tenham curiosidade em relação aos ambientes naturais em sua diversidade e estejam familiarizadas com as questões ambientais, apropriando-se de hábitos de preservação da natureza e de cuidado no consumo dos bens naturais.

Toda criança deve conhecer e utilizar unidades de medida, noções de tempo, de grandeza, de espaço e medidas na construção de conhecimentos sobre o meio, interagindo autonomamente nas questões do cotidiano e nas investigações para responder às necessidades e questões do cotidiano, de seus projetos de investigação e de criação. Deve, ainda, ter repertório para a criação de registros de contagens, símbolos, números e gráficos básicos que sirvam de instrumentos para a resolução de problemas.

A síntese descrita até aqui deve ser apropriada e ampliada pelos currículos locais, de modo a responder às especificidades da política de Educação Infantil de cada município e suas metas e, em particular, do pro-

jeto pedagógico de cada escola. Portanto, deve ser resultado de trabalho da equipe de educadoras e educadores, revisitada a cada ano para que, com base no que se alcançou com as crianças no ano anterior, sejam feitos ajustes nos planejamentos do ano seguinte. Desse modo, mais do que instituir metas rígidas de resultados, a síntese de aprendizagens passa a funcionar como um instrumento de apoio na gestão pedagógica de cada escola, um modo de prestar contas às famílias sobre o trabalho desenvolvido e, ao mesmo tempo, atualizar o currículo para o ano que inicia.

Assim, de um ano a outro, a Educação Infantil colabora para que as crianças continuem a se desenvolver e sejam bem sucedidas em seus percursos de aprendizagem na etapa seguinte. Elas, por sua vez, com base nas experiências individuais, contribuem para a experiência de toda a escola. As professoras e os professores aprendem muito com as crianças que se foram, beneficiam-se do que elas deixaram como marcas da passagem do tempo em suas vidas e, assim renovados, se preparam para receber as que chegam, iniciando um novo ciclo de continuidades, permanências e transições. Fica claro que a experiência de crescer, aprender e se desenvolver na Educação Infantil, usufruindo de todos os direitos que lhes são garantidos, é resultado do trabalho conjunto e responsável de muitos adultos, em diferentes âmbitos. Nesse sentido, a síntese se apresenta também como conquista de uma Educação que só se faz coletivamente, no esforço conjunto de crianças, famílias, professoras e professores, gestoras e gestores e de toda a comunidade escolar, e realiza o fato de que o sucesso das crianças representa o sucesso de todos.



A Educação Infantil é crucial para que as crianças sejam bem sucedidas em seu percurso de aprendizagem  
(Foto: Marco Athayde/São Félix do Coribe)

# Referências

- AGOSTINHO, K. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil**. (Dissertação de Doutorado não publicada). Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, 2010.
- ALBANO, A. A. O atelier de arte na escola: espaço de criação e reflexão. In: PACHECO, E. D. (org.). **Comunicação, Educação e arte na cultura infanto-juvenil**. São Paulo: Loyola, 1991.
- AMORIM, K. de S.; ANJOS, A. M.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; VASCONCELOS, C. R. F. A incompletude como virtude: interação de bebês na creche. Revista **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 16, n. 2. Porto Alegre: 2003.
- AMORIM, K. de S.; CALIL, E. **Contextos de letramento: descrição de práticas discursivas orais envolvendo materiais impressos e narrativas ficcionais**. V EPEAL. Pesquisa em Educação: desenvolvimento, ética e responsabilidade social. Maceió: 2010.
- ARCE, A.; VAROTTO, M. **Ensinando Ciências na Educação Infantil**. São Paulo: Alínea, 2011.
- AUGUSTO, S. Minha escola: conviver e aprender na instituição escolar. In: **Nota 10 Primeira Infância**, volume 2, de 4 a 6 anos. Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e Canal Futura, 2015. Disponível em bit.ly/minha-escola-conviver, acesso em 17/6/2020.
- \_\_\_\_\_. **Ver depois de olhar: a formação do olhar dos professores para os desenhos de crianças**. São Paulo: Cortez, 2014.
- BAJOUR, C. A conversa literária como situação de ensino. In: **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. Tradução: Maria E. G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARBIERI, S. **Interações: onde está a arte na infância**. São Paulo: Blucher, 2012.
- BARBOSA, A. M. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. **John Dewey e o ensino de Arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2015.
- BARBOSA, M. C. **Especificidades da ação pedagógica com bebês**. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em bit.ly/acao-pedagogica-bebes, acesso 17/6/2020.
- BATISTA, M. C. **A linguagem escrita e o direito à Educação na primeira infância**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.
- BATISTA, R. **A rotina no dia a dia da creche: entre o proposto e o vivido**. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.
- BAUDELAIRE, C. **Obras estéticas – Filosofia da imaginação criadora**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a Educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.
- BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, jan./abr, 2002.
- BONDIOLI, A. (org.). **O tempo no cotidiano infantil**. São Paulo: Cortez, 2004.

## Referências

- BORDAS, M. A. **Manual da criança caiçara e as crianças da Barra do Ribeira**. São Paulo: Peirópolis, 2011.
- BOSI, A. Fenomenologia do olhar. In: NOVAES, A. (org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Reflexões sobre a Arte**. São Paulo: Ática, 1985.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: 2009.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica. Parecer nº 20, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: 2009.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: 2009.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras em creches: manual de orientações pedagógicas**. Brasília: 2012. Disponível em [bit.ly/brinquedos-brincadeiras-creche](http://bit.ly/brinquedos-brincadeiras-creche), acesso em 17/6/2020.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 16 de Maio de 2012. **Diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância**. Brasília: 2012.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Disponível em [bit.ly/diretrizes-ed-inf](http://bit.ly/diretrizes-ed-inf), acesso em 17/6/2020.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Ciganos – Documento orientador para os sistemas de ensino**. Brasília: 2014.
- \_\_\_\_\_. Secretaria Especial dos Direitos Humanos – SEDH. **Povo cigano, o direito em suas mãos**. Brasília: 2007.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: 1990.
- BRITO, T. A. **Música na Educação Infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- BROUGÈRE, G. (et al). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Thomson Pioneira, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BROUSSEAU, G. **Introdução ao estudo das situações didáticas: conteúdos e métodos de ensino**. São Paulo: Ática, 2008.
- CAMPOS, M.M.; ROSEMBERG, F. **Crítérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, 1995.
- CÂNDIDO, A. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, A. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- CANEN, A. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Revista Educação & Sociedade**, v. 22, n. 77. Campinas: 2001.
- CARREIRA, D. **Indicadores de qualidade na Educação: relações raciais na escola**. São Paulo: Ação

- Educativa, 2013. Disponível em [bit.ly/raciais-escola](http://bit.ly/raciais-escola), acesso em 17/6/2020.
- CASTRILLON, S. **O direito de ler e de escrever**. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.
- CHARTIER, R. (org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- COLELLO, S. M. G. **A aprendizagem da língua escrita e a constituição do sujeito interlocutivo**. International Studies on Law and Education. CEMOrOC – FEUSP/IJI Universidade do Porto, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Quando se inicia o processo de alfabetização?** International Studies on Law and Education. CEMOrOC – FEUSP/IJI Universidade do Porto, 2013.
- DE SOUZA, G.; MORO, C.; FRANÇA, F. F.; RODRIGUES, A. J. L. A pesquisa em rede na Educação Infantil: avaliação de contexto, modos de proceder e possibilidades de reflexão. **Evaluación de contextos en Educación Infantil**, jan.-jul., 2017.
- DEHEINZELIN, M. **Por um triz**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- DELORS, J. (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Unesco. São Paulo: Cortez, 1998.
- DERDYK, E. **Desenho**. São Paulo: Ed. do Autor, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Formas de pensar o desenho**. São Paulo: Scipione, 1989.
- \_\_\_\_\_. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Scipione, 1990.
- \_\_\_\_\_. (org.). **Disegno. Desenho. Desígnio**. São Paulo: Senac, 2007.
- DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- DIDI-HUBERMAN, G. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 2010.
- DOMINGUEZ, C. **Desenhos, palavras e borboletas na Educação Infantil: brincadeiras com as ideias no processo de significação sobre os seres vivos**. (Tese de Doutorado). FEUSP. São Paulo: 2006.
- FERREIRO, E. A escrita como sistema de representação. In: **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1990.
- FERREIRO, E. (et al). **Relações de (in) dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FOUCAULT, M. **Isso não é um cachimbo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- FUNAI. **Educação escolar indígena**. Disponível em [bit.ly/escolar-indigena](http://bit.ly/escolar-indigena), acesso em 17/6/2020.
- GANDINI, L. (et al). **O papel do ateliê na Educação Infantil**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- IAVELBERG, R. **O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores**. Porto Alegre: Zouk, 2006.
- JACOBNIK, G. S. **Crianças e suas práticas socioculturais matemáticas : entre contextos escolares e extraescolares**. (Tese de Doutorado). Unicamp. Campinas: 2014.
- KELLOGG, R. **Análisis de la expresión plástica del preescolar**. Madrid: Cincel, 1987.
- KLISYS, A.; FONSECA, E. **Brincar e ler para viver**. São Paulo: Instituto Hedging – Griffó, 2008.
- LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

## Referências

- LOWENFELD, V. **A criança e sua arte**. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- LUQUET, G. H. **O desenho infantil**. Porto: Civilização, 1969.
- MARANHÃO, D. G. O cuidado como elo entre a saúde e a Educação. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 101. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, dez. 2000.
- MARANHÃO, D. G.; SARTI, C. A. Cuidado compartilhado: negociações entre famílias e profissionais em uma creche. **Interface**, vol. 11, n. 22. Botucatu. mai./ago., 2007.
- MARANHÃO, D. G.; VICO, E. S. R. Higiene em precauções: padrão em creche – contribuindo para um ambiente saudável. In: SANTOS, L. E. da S. dos. **Creche e pré-escola: uma abordagem de saúde**. São Paulo: Artes Médicas, 2004.
- MARTINS, M. C. **Aprendiz da arte: trilhas do sensível olhar pensante**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.
- MARTINS, A. P. A.; PEDREIVA, P. M. **A atividade musical na infância**. Curitiba: CRV, 2014.
- MONÇÃO, M. A. G. **Gestão democrática na Educação Infantil: o compartilhamento da Educação da criança pequena**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2013.
- \_\_\_\_\_. O compartilhamento da Educação das crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 157, jul./set. 2015.
- MOREIRA, A. F. E CANDAU, V. M. (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MORIN, E. **Ciência com consciência**. Lisboa: Publicações Europa – América, 1990.
- MORO, C.; OLIVEIRA, J. B. A.; CAMPOS, M. M.; DIDONET, V. **Utilização de métodos e instrumentos padronizados de avaliação na infância – Convergências e Divergências**. Fortaleza: 2016.
- MORO, C.; SOUZA, G. de. Produção acadêmica brasileira sobre avaliação em Educação Infantil: primeiras aproximações. **Revista Estudos sobre Avaliação Educacional**, vol. 25, n. 58, ago. 2014.
- MORTATTI, M. do R. L., FRADE, I. C. A. da S. (orgs.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** São Paulo: Unesp, 2014.
- MOSS, P. **Introduzindo a política na creche: a Educação Infantil como prática democrática**. Psicologia - USP. São Paulo: 2009.
- OLIVEIRA, Z. de M. R. O brincar das crianças de 4 a 6 anos. In: **Nota 10 Primeira Infância**, v. 2, de 4 a 6 anos. Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e Canal Futura, 2015. Disponível em [bit.ly/minha-escola-conviver](http://bit.ly/minha-escola-conviver), acesso em 17/6/2020.
- \_\_\_\_\_. **Jogo de papéis: um olhar para as brincadeiras infantis**. São Paulo: Cortez, 2011.
- \_\_\_\_\_. (org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.
- OLIVEIRA, Z. de M. R. de (org.); CRUZ, M. N. da; SMOLKA, A. L. B. **Gestos, palavras, objetos: uma análise de possíveis configurações na dinâmica interativa**. São Paulo: Cortez, 1995.
- PANIZZA, M. **Ensinar Matemática na Educação Infantil e nas séries iniciais: análise e propostas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Tradução de Ramon Américo Vasques. São Paulo: Ática, 1986.
- \_\_\_\_\_. **A formação do símbolo na criança**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

- PIAGET, J.; INHELDHER, B. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Difel/Saber Atual, 1974.
- REYES, Y. O lugar da literatura na educação. In: REYES, Y. **Ler e brincar, tecer e cantar**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- ROJO, R. **Falando ao pé da letra, a constituição da narrativa e do letramento**. São Paulo: Parábola, 2010.
- ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Interações dos bebês em creche. **Revista Estudos de Psicologia**, v. 9, n. 3, set./dez. Natal: 2004.
- SANTOS, B. S.. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 48, 1997.
- SARMENTO, M. J. Crianças: educação, culturas e cidadania ativa. **Revista Perspectiva**, n. 23, v. 1. Florianópolis: 2005.
- SILVA Jr. H.; BENTO, M. A. S.; CARVALHO, S. P. **Práticas promotoras da igualdade racial na Educação Infantil**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT/Instituto Avisa Lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.
- SILVA, S. M. C. **A constituição social do desenho da criança**. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.
- SME SÃO PAULO. **Indicadores de qualidade da Educação Infantil Paulistana**. Disponível em [bit.ly/indicadores-paulistana](https://bit.ly/indicadores-paulistana), acesso em 17/6/2020.
- SMOLKA, A. L. B. A emergência do discurso na escritura inicial. In: **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 1993.
- SOUZA, G. de; MORO, C.; COUTINHO, A. S. (orgs.). **Formação da rede em Educação Infantil: avaliação de contexto**. Curitiba: Appris, 2015.
- SOUZA, M. A. de. **Ciganos, Roma e Gypsies: Projeto identitário e codificação política no Brasil e Canadá**. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense, Niterói: 2013.
- TONNUCI, F. A verdadeira democracia começa aos 3 anos. **Revista Pátio de Educação Infantil**, ano III, n. 8. Porto Alegre: jul./out., 2005.
- VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Imaginación y creación en la edad infantil**. 2. ed. La Habana: Pueblo y Educación, 1999.
- WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.
- WEISZ, T. **Existe vida inteligente no período pré-silábico?** Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), Módulo 1, Unidade 4, Texto 4. Brasília: MEC / SEF, 2001.







**ICEP**