

CURRÍCULO JUNDIAIENSE DA
Educação Infantil



MENU

Introdução

Concepções:
infância, criança e
educação infantil

Estrutura do
Currículo
Jundiaiense

Direitos de
aprendizagem e
desenvolvimento

Diversidade
e inclusão

Relação
adulto-criança

Conceito de
experiência

Campos de
experiência

O EU, O OUTRO
E O NÓS

IR PARA TABELA 1

CORPO, GESTOS
E MOVIMENTO

IR PARA TABELA 2

TRAÇOS, SONS,
CORES E FORMAS

IR PARA TABELA 3

ESCUITA, FALA,
PENSAMENTO E
IMAGINAÇÃO

IR PARA TABELA 4

ESPAÇOS, TEMPOS,
QUANTIDADES,
RELAÇÕES E
TRANSFORMAÇÕES

IR PARA TABELA 5

Ambientes
educativos

Relação família-
comunidade

Documentação
pedagógica

Referências
bibliográficas



EQUIPE RESPONSÁVEL PELO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**Prefeito**

Luiz Fernando Arantes Machado

Vice-prefeito

Gustavo Martinelli

Unidade de Gestão de Educação

Gestora de Educação: Vastí Ferrari Marques

Departamento de Educação Infantil

Diretora: Thaís Silva Nonô

Supervisoras Pedagógicas de Educação Infantil

Adriana Uemori

Débora Juvêncio Carvalhial

Fabiana Rinco Pedroso

Fabiane Lucia Pinto Bolsari

Liliane Ribeiro de Andrade Siqueira

Maria Aparecida Rigonato

Coordenadores dos Departamentos de Educação Infantil e de Ensino Fundamental

Adnan Fachini de Bortolo

Carina de Faria Cassalho

Daniel Fernandes Roza

Fabiana Cristofolletti Galvão Bruni

Fanny Hadad

Fernanda Sifuentes Pinheiro Leitão

Marcela Fernanda Gonçalves

Mariana Angelita Rodrigues

Luciana Sampaio Nagashima

Walkíria Plaza Nunes

Leitura crítica: Escola de Educadores

UNIDADE DE GESTÃO DE EDUCAÇÃO DE JUNDIAÍ

Gestora de Educação: Vastí Ferrari Marques

Gestora Adjunta de Gestão de Educação: Tânia Regina Roveri do Amaral Gurgel

Gestor Adjunto Institucional: Mario Eugênio Simões Onofre

Centro de Línguas e de Tecnologia da Informação

Diretora: Carolina Gasparotto Bertolo

Departamento de Alimentação e Nutrição

Diretora: Maria Ângela Oliveira Delgado

Departamento de Educação de Jovens e Adultos

Diretora: Carolina Copelli Tamassia Ricci

Departamento de Educação Inclusiva**Diretora:** Karina Verardo Teodoro de Godoi**Departamento de Educação Infantil****Diretora:** Thaís Silva Nonô**Departamento de Ensino Fundamental****Diretora:** Marjorie Samira Ferreira Bolognani**Departamento Financeiro****Diretora:** Isabel Camilo de Souza**Departamento de Fomento à Leitura e Literatura****Diretora:** Cícera Aparecida Escoura Bueno**Departamento de Formação****Diretora:** Sílvia Cristina Magalhães**Departamento de Obras e Manutenção Escolar****Diretor:** Jefferson Aparecido Spina**Departamento de Planejamento, Gestão e Finanças****Diretora:** Samira Mourad Zenardi**Supervisores de Gabinete**

Adauto Douglas Parré

Adriana Faccioni

Aline de Oliveira Tsun

Equipe do Centro Internacional de Estudos, Memórias e Pesquisas da Infância - CIEMPI

Alda da Cruz Pinheiro

Arabelle Barbosa Calciolari

Cleane Aparecida dos Santos

Elisabete dos Santos Costa Evaristo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C976 Currículo jundiaiense da educação infantil / Unidade de
Gestão de Educação. — Jundiaí, SP, 2022.
133p. : il. ; col.
3488KB ; PDF

ISBN 978-65-00-48251-5

1. Educação infantil 2. Currículos
I. Prefeitura Municipal de Jundiaí II. Título

CDD 20.ed.-372.21

Priscila Nozaki dos Santos CRB-8/8437

Índice para catálogo sistemático:
Educação infantil: 372.21

Carta do Prefeito

Jundiaí é hoje uma cidade que pensa e age pelas nossas crianças, de olho na construção de um presente e de futuro em que elas possam ser as protagonistas de novas conquistas sociais. E esse é um processo que está intimamente ligado à Educação e aos profissionais que, no dia a dia, vencem os desafios de garantir e aprimorar o aprendizado em nossas escolas.

Sempre soubemos que eram grandes esses desafios. Mas, com trabalho sério, planejamento, criatividade, inovação e, principalmente, muito amor e compromisso à Educação e aos nossos estudantes, conseguimos construir uma base sólida e de muita qualidade.

Não temos dúvida alguma de que os grandes diferenciais de qualidade em nossa rede de ensino são a dedicação e o engajamento de nossos educadores. Agora, mais uma vez, por seu trabalho tão valoroso e conectado à necessidade de sempre aprimorar as bases da Educação na rede municipal de Jundiaí, é um prazer imenso ver revisado, finalizado e publicado este documento tão precioso e importante: o Currículo Jundiaiense.

E não há como não nos orgulharmos deste trabalho coletivo, cujo espírito norteia o fortalecimento e a construção da Jundiaí que todos almejam, por meio da Educação. Nunca deixamos de acreditar e trabalhar por uma

escola de qualidade, que considera a base curricular elementar aos nossos estudantes, mas vai além. Não à toa, reunimos estas ações no programa a que demos o nome de “Escola Inovadora” – hoje, uma realidade abraçada e tão presente no dia a dia de cada comunidade escolar. Representa um conjunto de ações que procura valorizar educadores e estabelecer investimentos e parcerias com foco na qualidade do aprendizado, na ambiência e nas formações.

Com todo nosso esforço e crença plena no ensino inovador e de qualidade, tornamo-nos referência nacional quando implementamos o “Desemparedamento da Escola”, que levou nossos alunos para fora das salas, com aulas ao ar livre, junto à natureza, em ambientes escolares e em espaços públicos como centros esportivos e praças. Ou seja, além das aulas em locais externos sempre estarem conectadas aos conteúdos curriculares, oportunizamos às nossas crianças, jovens e adultos o sentimento e o aprendizado relacionados ao meio ambiente, uma necessidade planetária tão urgente, atrelada à [Agenda 2030](#) e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU.

Ver todo este nosso trabalho também refletido em um documento da importância do Currículo Jundiaiense não apenas é motivo de orgulho como também representa um alerta para que não esqueçamos de que é preciso sempre aprimorar cada ação em benefício de nossas crianças e jovens.

E tenham certeza: nunca deixaremos de trazer à realidade ideias que agreguem mais à formação de nossos estudantes e às políticas públicas em favor da infância e da educação.

Por isso, é de grande valor a publicação oficial de nosso Currículo Jundiense, um documento importantíssimo para continuarmos fortalecendo e construindo uma Educação inovadora e de qualidade. Temos muito orgulho dos educadores que se debruçaram na criação deste Currículo e temos certeza de que ele irá contribuir para a formação de nossa sociedade e de nossas crianças, no presente e no futuro.

Luiz Fernando Machado
Prefeito de Jundiáí





Carta da Gestora de Educação

Queridas Educadoras e Educadores,

É uma grande alegria para a Unidade de Gestão de Educação a entrega do Currículo Jundiaiense em sua versão final. Foram anos de trabalho e de superação, para que esse material chegasse a todos os profissionais e a todas as escolas que compõem a rede municipal de ensino.

As primeiras etapas de construção do documento, em 2019 e 2020, foram realizadas por cerca de seiscentos educadores, que pesquisaram e escreveram o documento que recebeu o nome de primeira versão, envolvendo todos os segmentos e todas as modalidades da educação.

O trabalho iniciou-se com os estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e prosperou, superando a fragmentação do ensino, dando ênfase para aquilo que todos os meninos, meninas, jovens e adultos deveriam aprender nas escolas municipais, percorrendo aprendizagens comuns a todos os brasileiros e se aprofundando naquelas que são repletas de significados para os jundiaienses.

Nos anos anteriores, a primeira versão foi referência para o Currículo em Foco que foi amplamente utilizado pelos educadores e permitiu repensar o documento original para o início da revisão que tem como resultado o documento agora apresentado.

Esta versão final do Currículo Jundiaiense demonstra o quão precioso é dar voz àqueles que acreditam nas construções coletivas, pois é por meio dessas construções e da Escuta Ativa, que soluções são encontradas e podemos compreender que o conhecimento é mutável e reconstruído, dinâmico e contextualizado com o mundo, com as transformações e com os desafios que surgem ao longo do tempo.

Essa é a Ciência que permeia todo o documento, que se sustenta nas pesquisas e nas construções de outras instâncias ([BNCC](#)), mas que se transforma (Currículo em Foco) para produzir uma educação inclusiva e equitativa para todos ao longo da vida ([ODS 4](#)).

Com o Currículo Jundiaiense, serão garantidos para os estudantes os conhecimentos necessários para a continuidade dos estudos e para a formação cidadã conectada com o mundo contemporâneo.

A cidade de Jundiaí pensa na infância como uma prioridade entre as políticas públicas, por isso é uma das cidades brasileiras que compõe a “Rede Latino-Americana Cidade das Crianças” e empreende na organização dos ambientes escolares, na formação dos educadores e na qualidade de ensino, pelo Programa Escola Inovadora, visando a construção de uma infância potente, maker e protagonista.

A entrega do Currículo Jundiaiense é a materialização de uma política pública de educação de continuidade e de garantia dos direitos que dialoga com a sociedade e que possibilita aprendizagens significativas e relevantes para a vida dos estudantes de Jundiaí com conteúdos essenciais para todos e todas.

Temos um compromisso com as ações de continuidade na Unidade de Gestão de Educação, de forma consequente e ininterrupta, as quais contam a história da Educação Municipal, ações que orgulham os educadores pelos seus 76 anos de história e de excelência.

Percebemos que a Educação, no mundo, passa por uma transformação, inovando nos métodos de ensinar, de se relacionar e de se comunicar com os estudantes. Nesse sentido, permanecemos inquietos e vamos em frente; estudando, aprendendo, experimentando, fazendo e aperfeiçoando nossos saberes sobre as humanidades e o conhecimento na busca das experiências essenciais, das melhores didáticas, das melhores práticas e dos mais completos conteúdos.

Na cidade, o Desemparedamento da Escola começa a tomar forma e a ganhar presença em todas as escolas da rede municipal e o Currículo Jundiaiense está permitindo a ampliação das aprendizagens e a exploração de novos espaços que transcendem aqueles com os quais as práticas pedagógicas estavam acostumadas, fazendo com que Jundiaí inove mais uma vez.

“A criança possui múltiplas formas de se expressar e todas devem ser validadas, ressaltadas e respeitadas”.

Carolyn Edwards

Prof.^a Vastí Ferrari Marques

Gestora de Educação



A Educação Municipal de Jundiaí

A Educação Municipal de Jundiaí compreende a Educação Infantil I, que atende crianças de 0 a 3 anos de idade, a Educação Infantil II, que atende crianças de 04 e 05 anos de idade, e o Ensino Fundamental, que atende crianças de 06 a 10 anos de idade. Cada etapa tem suas especificidades, porém as transições entre as etapas da Educação Básica requerem muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando as singularidades e as diferentes relações que se estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa.

Salientamos aqui que, evidentemente, há diferenças entre as etapas da Educação Básica, pois até mesmo a Base Nacional Comum Curricular propõe diferentes organizações curriculares projetando aprendizagens divididas em Campos de Experiências na Educação Infantil e Áreas de Conhecimento no Ensino Fundamental. Contudo, os elementos balizadores e indicativos de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem explorados por toda a Educação Infantil são ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, afinal, o fio condutor de toda a educação são as Competências Gerais da Educação Básica, que visam garantir uma formação humana integral, favorecendo a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Assim, no processo de elaboração do Currículo Municipal Jundiaiense mantivemos as diferenças de estrutura e nomenclaturas presentes na Base Nacional Comum Curricular. Entre um segmento e outro, estabelecemos estratégias de acolhimento, adaptação e aprendizagem tanto para as crianças quanto para os docentes, principalmente por meio da continuidade de importantes ações educativas, tais como a leitura, a brincadeira, projetos de horta escolar, momentos de alimentação, processos de avaliação, entre outros marcadores que, se integrados, garantem mais segurança e tranquilidade para nossas crianças, mesmo que mudando de prédios escolares e de educadores de referência.

Nota

A partir de esforços conjuntos, de um processo democrático e da união de muitos agentes para estudos e pesquisas, nasce o Currículo Jundiaiense. Foram 15 grupos de trabalho, entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, perfazendo aproximadamente 600 educadores da rede municipal de ensino de Jundiaí, para gestar este documento iniciado em 2019.

Vale destacar que, tal qual deve ser um processo verdadeiramente democrático, esse currículo ficou disponível digitalmente em versão preliminar durante 2019, 2020 e 2021 para consulta e possíveis apontamentos a todas as unidades escolares de Jundiaí, aos educadores mu-

nicipais e a quem mais pudesse interessar, por ser um documento público de notória importância para nossa educação.

Foi objeto de estudo e reflexão, em constante análise, revisão e avaliação. Ao final de todo esse processo, com assessoria crítica, temos então um currículo em versão final e publicada oficialmente, atendendo às nossas concepções, aos documentos vigentes e aos nossos anseios de uma educação de qualidade para todos.





Introdução

Em uma análise retrospectiva do percurso histórico das políticas públicas voltadas para a educação, desenvolvidas na rede municipal de Jundiá, é notória a preocupação com a elaboração coletiva dos documentos norteadores das práticas educacionais e, conseqüentemente, com a ressignificação ou confirmação de concepções a partir de estudos embasados em documentos vigentes, sempre com o cuidado de atentar-se para as características locais e especificidades das faixas etárias para, dessa forma, garantir a legitimação do material elaborado e o pertencimento a todos aqueles que dele usufruem.

Nesse trajeto, em 2016, os educadores da Unidade de Gestão de Educação (UGE) elaboraram as [Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Jundiá](#), fruto de amplo debate que envolveu professores, educadores infantis*, coordenadores pedagógicos, assistentes de direção, diretores de escola e supervisores, além de contar com a participação de cozinheiros, operacionais e assistentes administrativos que também fazem parte da escola, compondo o grupo de educadores.

A par da historicidade, respeitando as contribuições anteriores, tendo-as como apoio e prosseguindo nessa tradição que destaca o caráter participativo, vimo-nos novamente na missão de escrever mais um ca-

pítulo importante dessa trajetória, considerando a [Base Nacional Comum Curricular](#) (BNCC, 2018), documento de caráter normativo que institui:

[...] o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...] (BRASIL, 2018b, p. 07).

e preconiza:

[...] com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, [...], passando assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica (BRASIL, 2018b, p.20).

Importa destacar que a [BNCC](#), como consta em sua parte introdutória, não se constitui em um currículo, mas em um instrumento de balizamento para a elaboração dos currículos, considerando, cada qual, suas especificidades locais e culturais.

Com a [BNCC](#) em vigor, coube a nós, educadores da rede municipal de Jundiá, repensarmos as práticas educacionais já desenvolvidas em nossas escolas, buscando, diante daquilo que preconiza a normativa,

* Anteriormente chamados de agentes de desenvolvimento infantil (ADIs). Mudança de nomenclatura publicada em fev 2022 na Imprensa Oficial

adequações e avanços que se fizeram necessários. Cabe salientar que levamos também em consideração as [Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil \(DCNEI\)](#).

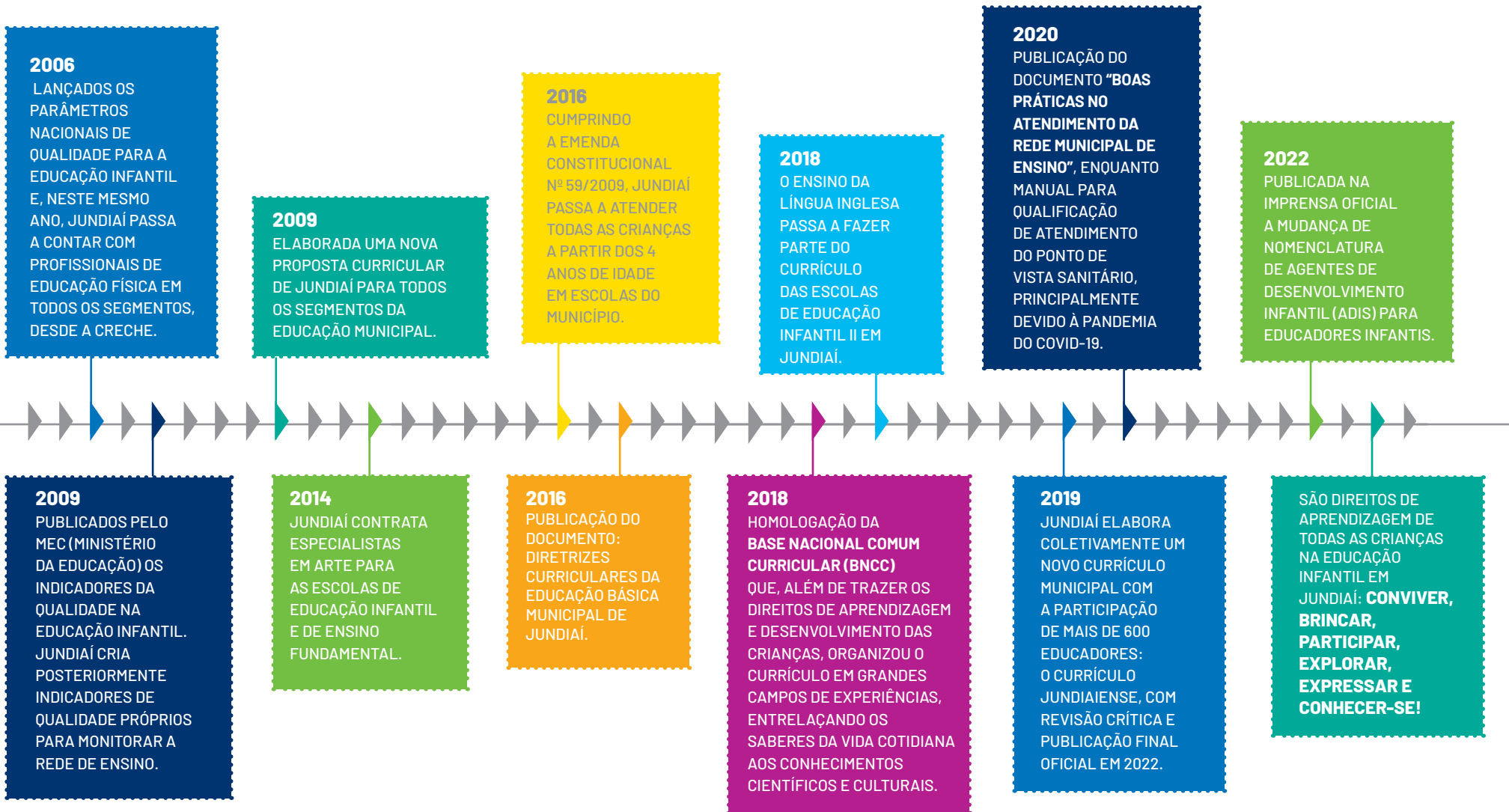
Para construir o “**Currículo Jundiense da Educação Infantil**”, foram mobilizados esforços conjuntos na incumbência de debatermos as implicações que lhe são próprias para, dessa maneira, agregar ainda mais sentido às práticas cotidianas escolares em sua totalidade.

Ao considerar tanto a dimensão histórica das construções quanto a metodologia de elaboração participativa, objetivamos assegurar o pertencimento, pois, como é sabido, é na escola que as propostas curriculares se consolidam por meio das práticas evidenciadas pelos educadores.

Na ampliação dessa compreensão, a dimensão apontada para esse propósito implicou revermos ou reafirmarmos algumas concepções importantes para imprimir particularidade ao nosso documento norteador.









Concepções:

infância, criança e educação infantil

Não é possível falar em apenas uma infância, pois ao respeitar a diversidade das culturas locais em que as crianças estão inseridas e considerar que, desde o nascimento, elas produzem cultura, vemos que “a infância não se traduz em um tempo cronológico, mas em uma etapa de desenvolvimento e um lugar social e simbólico, construídos nas diferentes culturas” (SÃO PAULO, 2018, p.40).

Do ponto de vista do desenvolvimento, então, as infâncias se caracterizam por intensos processos que envolvem fatores cognitivos, físicos, sociais, espirituais, estéticos, afetivos, culturais e linguísticos. Essa fase da vida não pode ser vista como estanque, mas como processo que produz marcas constitutivas da subjetividade, instituindo modos de ser, de estar e de agir no mundo, instrumentalizando os sujeitos para lidar com seu próprio processo de desenvolvimento, considerando questões identitárias e de pertencimento, que envolvem a resolução de demandas complexas da vida cotidiana.

A criança, produto e produtora de cultura, sujeito histórico, potente, de direitos e protagonista no processo educativo, aprende e se desenvolve por meio das interações e das brincadeiras vivenciadas e experimentadas nos diversos ambientes. Assim, reafirmamos, como apresentado pelas [Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Jundiá](#) (2016, p.42), que “a criança, por meio da interação com os pares, não só

se apropria da cultura advinda dos outros, como também produz cultura”.

Compreender a criança nessa perspectiva implica vê-la como alguém capaz de participar de forma ativa da construção da sua aprendizagem e desenvolvimento por meio de suas ações e interações, considerando os saberes infantis e o lugar que ocupa na sociedade, levando em conta também os aspectos da diversidade.

Arelada às concepções de infância e de criança, está a concepção de escola de Educação Infantil que pretendemos. É na Educação Infantil que acontece o contato inicial da criança com um ambiente de educação formal, no qual passa a fazer parte de um novo grupo social regido por uma organização intencional e do qual participam pessoas que não fazem parte do seu círculo familiar, ampliando suas relações. Conforme a [Lei de Diretrizes e Bases](#), em seu artigo 29:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

A escola se propõe a acolher as crianças e suas famílias e partilhar os aspectos essenciais que devem ser garantidos na infância, compreendendo

o cuidar e o educar como indissociáveis. Ao oferecer experimentações e vivências significativas, considerando e ampliando os saberes infantis constituídos no ambiente familiar e na comunidade e ao levar em conta seus interesses e necessidades, a escola se constitui no ambiente no qual o protagonismo infantil é valorizado, proporcionando às crianças uma variedade de brincadeiras e interações com objetos, ambientes, outras crianças (da mesma ou de idades diferentes) e adultos com os quais convivem.

Considerar as concepções na perspectiva até aqui evidenciada, inclui perceber a importância das experiências, entendendo-as como um direito da criança de ser e estar no mundo como sujeito que vivencia, observa, questiona, explora, busca o novo, faz descobertas por meio das interações que realiza, direcionando suas ações para compreender a realidade que está em seu entorno.

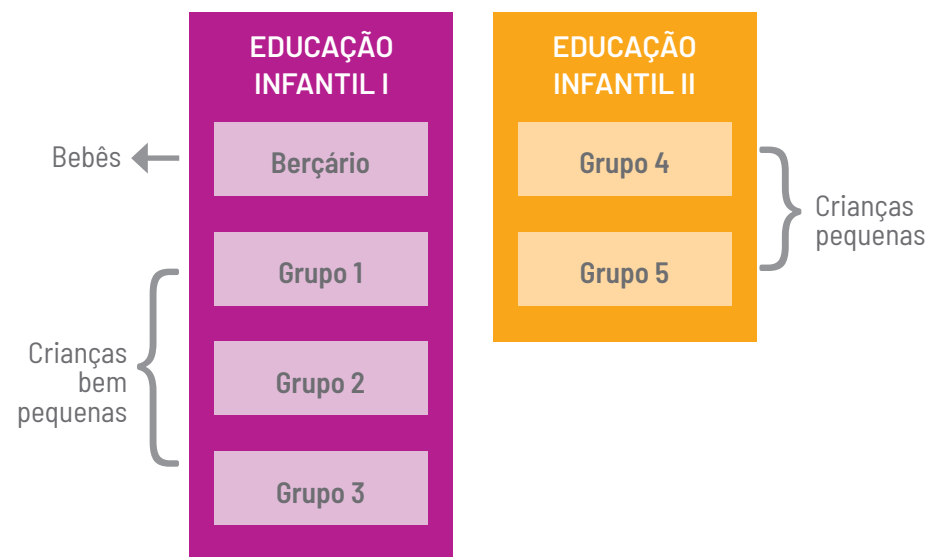
Especificidades das Faixas Etárias

Assim como a BNCC, o Currículo Jundiense da Educação Infantil reconhece as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil: os **bebês** (crianças de 0 a 1 ano e 6 meses de idade), as **crianças bem pequenas** (de 1 ano e 7 meses a três anos e 11 meses de idade) e as **crianças pequenas** (de quatro e cinco anos de idade).

Desta forma, mantemos a divisão das faixas etárias no que diz respeito aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para evidenciar a ampliação dos conhecimentos pelas crianças. No entanto, não a entendemos de forma rígida, visto que cada criança é única, tem seu

tempo e se desenvolve de diferentes maneiras. A divisão é apenas uma referência para a organização didática dos adultos. Optamos, assim, por manter únicas as situações, práticas pedagógicas e estratégias de apoio à aprendizagem, sinalizando que crianças de diferentes idades podem interagir, sendo a atuação dos educadores da infância intencional para cada especificidade, fazendo as adequações necessárias, considerando as necessidades, habilidades e potencialidades de cada criança do grupo.

As diferenças nas necessidades de infraestrutura, condições materiais, recursos humanos, proporção adulto/crianças e formação continuada mantêm-se respeitando o percurso histórico e a prática já consolidada na rede municipal de Jundiá, na qual a Educação Infantil apresenta-se em dois grupos: Educação Infantil I (berçário e grupos 1, 2 e 3) e Educação Infantil II (grupos 4 e 5).



Estrutura do Currículo Jundiaense

Com base nos documentos legais, estruturamos o Currículo Jundiaense:



Princípios Fundamentais: éticos, políticos e estéticos

Os princípios fundamentais da Educação Infantil estão contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (2009) e são legitimados na [BNCC](#) (2018), alicerçando a prática cotidiana.

Princípios fundamentais da Educação Infantil

PRINCÍPIOS ÉTICOS: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades;

PRINCÍPIOS POLÍTICOS: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;

PRINCÍPIOS ESTÉTICOS: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Vivenciando os **princípios éticos**, as unidades escolares apresentam-se como ambientes de formação de pessoas (adultos e crianças) capazes de entender e aceitar o outro em suas diversidades (de raça, de gênero, de idade, religiosas, econômicas e culturais). Para isso, pelo exemplo das atitudes dos educadores, as crianças podem desenvolver mais claramente a consciência de que as diferenças devem ser tratadas com respeito e que elas fazem parte do cotidiano. No Currículo de Educação Infantil de Jundiá, a cultura da escola não prevalece sobre a das famílias, mas existe, sim, a corresponsabilidade, a necessidade de respeito mútuo e a consideração que existem formas diferentes de se educar uma criança. O respeito também fica evidenciado na escuta à criança, por meio de suas formas de expressão pelas múltiplas linguagens, no olhar cuidadoso para o tempo que é próprio dela, na garantia de viver experiências e aprender com elas e na valorização dos seus desejos, suas vontades e necessidades. As questões de autonomia, responsabilidade e respeito são mantidas nas relações entre a equipe escolar e os pais, entre os educadores e as crianças, entre as próprias crianças e entre os membros da comunidade. Além do exemplo, a criança vivencia os princípios éticos ao ser incentivada a se cuidar e a cuidar do outro e, por meio dos cuidados básicos, a exercitar sua autonomia (vestir-se, calçar o sapato sozinha, guardar o brinquedo que tirou do lugar) ou no sentido da proteção (ajudar outra criança, brincar junto, dividir o brinquedo, cooperar, solidarizar-se com o colega), elementos que devem ser trabalhados principalmente pela brincadeira e nas interações. O princípio ético estende-se também a questões de conservação e respeito ao meio ambiente. Com essa finalidade, ações cotidianas como molhar o jardim, apagar a luz, fechar a torneira e separar o lixo são incentivadas no ambiente escolar. Além disso, as crianças vão aprendendo que todas as ações geram consequências, como a mor-

te de uma planta ao ser arrancada com sua raiz. Todavia, o respeito ao ambiente natural não impede a livre exploração pois é, a partir de suas experiências e refletindo sobre elas, que a criança aprende na Educação Infantil. No entanto, o que precisa ficar claro para os envolvidos é que não existe uma separação entre o ser humano e o meio ambiente, e o último não está a serviço do primeiro. Ser humano e natureza fazem parte de um todo, estão integrados em uma ação mútua de cuidados. Por isso, na escola, faz parte dos princípios éticos experimentar com as crianças as possibilidades oferecidas pelo espaço da unidade escolar, de forma que elas procurem, conheçam, explorem, não apenas com uma finalidade utilitária, mas também integradora. .

Na relação com o mundo, com as outras pessoas e com si mesma, a criança materializa seu pensamento e se comunica por diferentes formas, iniciando por linguagens gestuais e expressivas quando bebê, depois por linguagens simbólicas, construindo sempre novas possibilidades, seja pelo toque, por gestos, pelo olhar, pelo choro, pela fala, por movimentos corporais ou outras linguagens, conhecendo seus limites e potencialidades. Nessas relações, abre-se a oportunidade para experimentar sensações, aromas, sons, sabores, cores, formas, texturas e demais mani-

festações culturais, realizando-se descobertas, percebendo desejos, estabelecendo ações afetivas, construindo sentidos, produzindo cultura e compreendendo o mundo.

Os **princípios políticos** são tratados, inicialmente, como o ato de educar para a cidadania, o direito de participação, criticidade e a liberdade de expressão. Na Educação Infantil, esses princípios devem ser traduzidos na garantia de um espaço de expressão de sentimentos e ideias. Considerando que a Educação Infantil atende crianças que não possuem completo domínio da fala, essa expressão de sentimentos e de ideias são incentivadas por meio da criação de diferentes espaços, meios e suportes que possibilitem a manifestação dos pensamentos, dos questionamentos e da liberdade criativa. Além disso, para que a criança possa expressar uma opinião sobre algo, é necessário que ela tenha experiências pessoais. Nesse sentido, uma das formas de desenvolver o princípio político é deixar a criança brincar, criando e modificando brinquedos e brincadeiras, pois a criança desenvolve sentidos e significados para as próprias ações e, assim, entende o mundo à sua volta. O olhar e a ação dos educadores acolhem, sem ser limitadores, no sentido de entender que a criança está fugindo da regra ou está brincando do jeito errado, mas, pelo contrário, respeitam as potencialidades e as possibilidades daquilo que a criança está desenvolvendo. O direito à participação também pode ser garantido na forma como a linguagem verbal, gestual e a troca de olhares é utilizada com a criança para que ela compreenda o que ocorre no cotidiano: a forma de ser trocada, a escolha de brincadeiras, bem como sua participação na organização da rotina. Outro aspecto importante, com relação

à educação para a cidadania, é trabalhar com a criança a compreensão da existência do outro que, assim como ela, possui direitos, deveres, ideias e pensamentos. Obviamente, esse trabalho é feito respeitando os limites impostos pela idade, pelo desenvolvimento específico de cada criança, acontecendo nas unidades de Educação Infantil em atividades cotidianas como esperar o colega escorregar, dividir um brinquedo, perceber que pode fazer o colega chorar ou que todos devem ajudar a guardar o brinquedo. Entretanto, não se espera que a criança compreenda verbalmente essas regras e sim que as vivenciem, dessa forma, os educadores da infância tomam o cuidado de não privilegiar somente a explicação oral, mas também criar espaços e momentos que possibilitem experiências de forma que a criança aprenda a se reconhecer como um cidadão.

Os **princípios estéticos** compreendem a valorização da diversidade, da ludicidade e da criatividade. Considerando que a humanidade já produziu muito conhecimento antes de a criança vir ao mundo e que, muitas vezes, as crianças (e os adultos) são influenciadas e pressionadas com noções prontas do que é o belo, é necessário trabalhar outros conceitos de beleza além dos previamente construídos, postos como ideais. Dentro do ambiente educativo, superando a ideia de que a criança deve receber conhecimentos prontos, os princípios estéticos são explorados com a finalidade de incentivá-la a realizar suas próprias experiências criativas, com diferentes meios e suportes, aprendendo a valorizar aquilo que ela e as outras crianças criaram. Essa valorização ocorre também por meio da apreciação das obras produzidas na escola e daquelas histórica e culturalmente produzidas pela sociedade, pela organização dos espaços educativos e sociais, pelas formas de se vestir etc. Desse modo, as crianças entendem que sua criação gera um produto ou uma expres-

são a ser admirada, que há maneiras diferentes e criativas de organizar os espaços e de se vestir. Para isso, a criança precisa ser levada a viver experiências com o corpo, as emoções e os sentidos, utilizando vários suportes e valorizá-las como sendo arte. Considerando os princípios estéticos, é possível criar uma série de situações lúdicas e agradáveis com as crianças de forma a desafiá-las a expressarem-se por meio de diferentes linguagens (música, dança, teatro, jogos, fotografia, escultura) e a perceber que existem outras expressões além da sua, que apesar de serem diferentes não devem ser julgadas.

Considerando os princípios fundamentais da educação, escutar as crianças transforma a maneira como as entendemos, muda o que sabemos sobre elas e as perspectivas de seus aprendizados. Passamos a perceber com mais clareza suas riquezas, seus potenciais, seus talentos, suas visões de mundo e suas relações e sentimentos com outras crianças e adultos. É possível formar grupos de apoio, promovendo o diálogo, o discurso e uma documentação intencionalizada ao registrar e refletir sobre os significados dos processos do cotidiano.

Assim sendo, na Educação Infantil, permeada pelos princípios éticos, estéticos e políticos, a criança exercita sua cidadania, vivenciando a solidariedade, o respeito à diversidade e à liberdade de expressão, a vida democrática, as experiências e os saberes que podem contribuir com a sociedade. Para isso, os conceitos de escuta e autonomia são fundamentais.

Dar voz, perceber, considerar, observar, todos esses verbos estão relacionados à escuta infantil na busca de reconhecer a criança como ser capaz, pleno e dotado de subjetividades, um legítimo ator social, ou seja, a criança é um sujeito de direitos.

Enquanto seres humanos percebemos que todos estamos no processo de avanço da heteronomia para autonomia. Possuímos saberes conhecidos e outros ainda não conquistados. Ensina-mos e aprendemos. Podemos avançar em nossos conhecimentos e práticas. Assim também acontece com a criança diante da ampliação do mundo social que a escola oportuniza. Enquanto educadores, podemos estar presentes e ajudar sempre que necessário, equilibrando nossas ações de apoio com espaço para que haja o desenvolvimento da autonomia por cada criança.

Paulo Freire apresenta propostas de práticas pedagógicas necessárias à educação como forma de construir a autonomia dos educandos, valorizando e respeitando sua cultura e seu acervo de conhecimentos empíricos junto à sua individualidade. “Saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros.” (FREIRE, 1996, p. 48).

Escuta

A Pedagogia da Escuta proposta por Loris Malaguzzi (RINALDI, 1999) considera:

- a pluralidade e a complexidade das crianças;
- apoia a diversidade ao valorizar as diferenças;
- propicia o máximo de experiências aos educandos por meio de práticas diversas;
- estimula várias formas de comunicação, como dança, desenho, texto, entre outros;
- promove o desenvolvimento da autonomia da criança;
- valoriza a liberdade de expressão de todos os envolvidos na aprendizagem;
- mantém a criança atuante em todo o processo;
- entende a afetividade como integrante essencial das relações;
- estabelece um elo entre o ambiente escolar e a família.

Autonomia

A sensibilização e a conscientização da importância dos adultos (educadores e familiares) que acompanham a jornada da criança para encontrar um equilíbrio entre as ações de apoio com momentos para conquista da autonomia é fundamental numa perspectiva educadora. “Um adulto sereno e realizado saberá compreender a autonomia de seu filho e estará disposto a superar qualquer dificuldade, qualquer preocupação para garantir essa autonomia.” (TONUCCI, 2010, p. 34).

Eixos estruturantes: as interações, a brincadeira e a corporeidade

Os eixos dizem respeito à forma como devem ser desenvolvidos os princípios éticos, estéticos e políticos, em consonância com a maneira peculiar como a criança apreende o mundo e se relaciona com ele.

Reconhecer e validar as culturas infantis pressupõe a compreensão de que o “estar no mundo” para a criança é diferente da perspectiva adulta. Oliveira (2010, p. 6) afirma que para a efetivação cotidiana de uma proposta curricular para a Educação Infantil:

o desafio é transcender a prática pedagógica centrada no professor e trabalhar, sobretudo, a sensibilidade deste para uma aproximação real da criança, compreendendo-a do ponto de vista dela e não do ponto de vista do adulto.

As **interações** se referem à possibilidade de a criança viver suas experiências mediadas pelas relações com outras crianças (da mesma e de diferentes idades), adultos, espaços e materiais. Essas interações não se restringem a eventos específicos, mas constituem uma continuidade necessária que perpassa toda a jornada educativa diária: em grandes grupos, em pequenos grupos, entre pares ou ainda em outros arranjos, inclusive além dos muros escolares.

A **brincadeira** se traduz como a forma essencial de a criança lidar com o mundo e estabelecer suas primeiras relações consigo e com o outro. Na brincadeira a criança toma decisões, expressa sentimentos, individua-

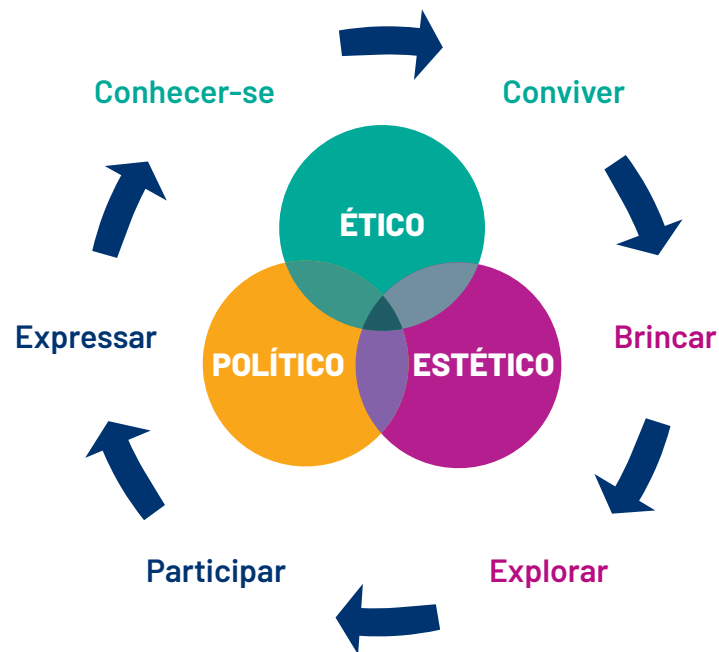
lidade, constrói sua identidade, conhece a si e ao outro, usa o corpo, os sentidos e o movimento, soluciona problemas e desenvolve linguagens. A principal ação da criança é brincar. Importa salientar que a brincadeira enquanto eixo não se limita ao jogo de regra ou outra atividade proposta pelos educadores da infância. Em sua essência, a brincadeira é o que mobiliza o agir da criança e estimula o desenvolvimento da capacidade de criação de novos enredos e espaços.

Em Jundiaí, assumimos a corporeidade como mais um dos eixos que devem orientar as práticas pedagógicas, por entendê-la ligada ao respeito à integralidade do ser humano. Não temos corpo, somos corpo. Desse corpo não se separa a mente. Corporeidade é uma forma de linguagem humana, sendo na infância o principal recurso de expressão e sua valorização corresponde à valorização da infância. A corporeidade vai além da ação de movimentar o corpo ou se deslocar nos espaços. Historicamente, o domínio do corpo serviu ao controle social e econômico. Cercar as expressões, movimentos e impor tempos de espera, desconsideraram a importante função da corporeidade na cognição e afetividade.

As práticas pedagógicas permeadas pelos eixos estruturantes (interações, brincadeira e corporeidade) fazem parte da jornada educativa diária, oferecendo oportunidades nas quais crianças e adultos vivenciam sua condição humana em movimento da busca e da efetivação de seus direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, conforme a seguir.

Direitos de aprendizagem e desenvolvimento

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme preconiza a [BNCC](#), visam ao desenvolvimento integral das crianças. Nesse sentido, ao planejar as práticas educativas, conforme artigo 8º, §1º, Inciso II, do Parecer CNE/SEB nº 20/2009), é importante considerar “a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (BRASIL, 2009a).



Fonte: <<https://slideplayer.com.br/slide/11834583/66/images/20/DIREITOS+DE+APRENDIZAGEM.jpg>>

No momento do planejamento, a organização dos tempos e a seleção de materiais devem envolver os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas na totalidade das vivências. Ao planejar as situações, práticas pedagógicas e estratégias de apoio à aprendizagem, alguns direitos podem ser mais evidenciados, entretanto, em sua realização durante as práticas pedagógicas na jornada cotidiana, todos os direitos de aprendizagem devem ser garantidos a cada criança.

A [BNCC](#) traz os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil:

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

BRINCAR cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

PARTICIPAR ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes

linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

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

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

CONHECER-SE e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2018, p. 38).

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento devem ser garantidos no cotidiano das crianças transpondo para a prática os pressupostos da organização curricular. Estão diretamente relacionados com os princípios éticos, estéticos e políticos, assim como aos eixos e aos Campos de experiências. Coerente com as nossas concepções, o Currículo apresenta situações, práticas pedagógicas e estratégias de apoio à aprendizagem condizentes com uma educação integral, que considera a criança em todas as suas especificidades.



Fonte: <<https://slideplayer.com.br/slide/11834583/66/images/20/DIREITOS+DE+APRENDIZAGEM.jpg>>

Diversidade e inclusão

Em consonância com a legislação vigente, o Currículo Jundiense da Educação Infantil incorpora o debate de um processo de inclusão social que garanta o acesso à educação, que considere e valorize a diversidade humana, social, cultural e econômica, tratando questões de classe, gênero, raça e etnia que se entrelaçam na vida social. Para que se conquise a inclusão social, a educação escolar deve se fundamentar na ética, nos valores da liberdade, na democracia, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e sustentabilidade, com vistas ao pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

Cabe, então, à equipe escolar se organizar para atender às necessidades de todas as crianças em suas especificidades, contando com o apoio dos profissionais de equipe multidisciplinar e com a adequação de recursos, materiais e infraestrutura.

Nesse sentido, entendemos que a educação das crianças com deficiência, altas habilidades e superdotação, enquanto parte dessa diversidade, não será responsabilidade exclusiva dos profissionais da Educação Básica. Para que a inclusão das crianças ocorra, de fato, no ambiente escolar é preciso mobilizar ações conjuntas em todas as esferas responsáveis pela garantia dos seus direitos de aprendizagem e desenvol-

vimento e bem-estar físico e emocional. Dessa forma, é imprescindível a parceria entre Unidade de Gestão de Educação (UGE), Atendimento Educacional Especializado (AEE), escola, família e outros profissionais de apoio, incluindo a área da saúde, para que o trabalho multidisciplinar ofereça condições para que as crianças com deficiência, altas habilidades e superdotação possam avançar em suas potencialidades, autonomia e desenvolvimento cognitivo, social, emocional e interpessoal.

A formação continuada dos professores é outro ponto fundamental para sustentar a prática pedagógica ao aprofundar o olhar para as diversidades e suas singularidades, sendo o educador um agente transformador no processo inclusivo, contribuindo para que o ambiente escolar seja um espaço de equidade.

Relação adulto-criança:

Os educadores e a intencionalidade educativa

Todas as pessoas que fazem parte do contexto escolar são educadores. Desse pressuposto parte o compromisso e a responsabilidade de sermos bons modelos para as crianças, atuando de maneira ativa nas relações que permeiam a jornada educativa diária e assumindo com zelo nossas atribuições.

Primando por relações mais humanizadas, o afeto, por meio do olhar, da fala, da escuta e do toque respeitoso, ajudam a construir confiança.

Os bebês, as crianças bem pequenas e pequenas aprendem em contextos de interações nos quais têm a oportunidade de viver situações em que suas ações, gestos ou expressões podem ser respondidas por um adulto ou parceiros mais experientes, dando continuidade à sua experiência.

Pesquisas da neurociência têm comprovado que quanto mais plurais, contínuas e positivas forem essas experiências das crianças, maiores as oportunidades de que aprendam e se desenvolvam integralmente na primeira infância. (FERRAZ, 2020, p. 16).

Os educadores da infância são os professores (PEB¹ I e II) e os educadores infantis. Dentre suas prioridades, a proteção e o respeito à criança e à sua

infância superam o autoritarismo, a indiferença, o desafeto e a negligência no planejamento e na realização do trabalho cotidiano. Considerando ainda a especificidade da faixa etária atendida, a construção do vínculo com as crianças e suas famílias possibilita a conexão para que a confiança estabelecida facilite experiências significativas e melhores oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Os educadores da infância, ao reconhecerem a importância de possibilitar às crianças oportunidades diversas de brincar espontaneamente, também se tornam referências para elas durante as brincadeiras, favorecendo o desenvolvimento corporal, cognitivo, emocional e autônomo. Adotar a postura de adulto brincante, ampliando o olhar e levando o brincar desenvolvido pelas crianças a sério é parte fundamental do trabalho de quem atua neste segmento.

Para exercitar plenamente a ação do brincar na escola é necessário que as educadoras e os educadores da infância tenham claro o seu papel nesse processo, que é o de possibilitar oportunidades de brincar espontaneamente e apresentar modelos para serem imitados. Além disso, eles precisam auxiliar a criança a ampliar o repertório motor, instrumentalizando-a para que possa agir sobre o ambiente e, assim, realizar ações e comunicar-se conforme os signos e símbolos da sociedade a qual pertence. (OLIVEIRA et. al, 2013).

1. PEB: Professor de Educação Básica, sendo PEB I professor unidocente e PEB II professor de área específica (Educação Física, Arte e Língua Inglesa).

Ampliando o entendimento do papel do educador da infância, as [Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Jundiaí](#) (2016) destacam que:

A função é mediadora e exercida intencionalmente na organização de espaços, materiais estimulantes e adequados à faixa etária, acompanhamento contínuo, interação com a criança e observação do processo de desenvolvimento. (p. 40).

Os educadores da infância sensíveis em relação às diferentes práticas culturais das crianças e suas famílias notam que sua atuação não é neutra e produz efeitos sobre a formação das crianças. Entender que as diferenças enriquecem a formação humana é pressuposto para uma atuação que garanta a equidade de oportunidades e a potencialidade de cada parte. Essa posição se manifesta, não somente nas falas e discursos formais, mas principalmente nas escolhas e comentários feitos no cotidiano.

No contexto escolar, os educadores da infância com a colaboração dos demais educadores planejam intencionalmente contextos que promovam experiências de aprendizagem, considerando os aspectos das interações das crianças entre si, com os adultos, com o ambiente, com os brinquedos e demais materiais.

“A organização dos espaços precisa ser pensada de modo a possibilitar desafios cognitivos e motores que farão as crianças avançarem no desenvolvimento de suas potencialidades” (JUNDIAÍ, 2016, p.104). Assim, é papel dos educadores da infância planejar intencionalmente e oferecer opções que reconheçam e validem o interesse das crianças, valori-

zem e ampliem os saberes infantis, apresentando a elas elementos associados à cultura historicamente produzida. Para isso, o engajamento e participação dos educadores nas práticas infantis prevê abranger a subjetividade de cada criança, oferecendo diferentes suportes, planos que permitam posturas corporais distintas, diferentes tempos, materiais variados, entre outros, buscando a integração de todos nas diversas propostas de vivências.

É essencial que a educadora e o educador da infância sejam observadores, pesquisadores e que atuem como mediadores e articuladores no processo de aquisição de conhecimento, que promovam para a criança a reflexão sobre as experiências vividas, buscando provocar mudanças e ao mesmo tempo criar condições para seu desenvolvimento. (JUNDIAÍ, 2016, p. 16).

Nesse sentido, ao entender o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil e respeitar as especificidades das crianças, os educadores fazem uso de diversas formas de registro tanto para acompanhamento das crianças quanto para a consolidação da práxis educativa². Esse acompanhamento é o que dá mais clareza e intenção às suas escolhas. O processo de reflexão deve ser contínuo e valorizar os momentos de troca de conhecimento entre educadores, com e entre as crianças, as famílias e a comunidade em geral.

2. Por práxis educativa referimo-nos à prática sempre em movimento, aliando-se à teoria. O educador intenciona o processo de ensino e aprendizagem fundamentado teoricamente, levando à teoria mais elementos da sua própria prática. Para Paulo Freire, o conceito aborda o caráter pedagógico da nossa prática, bem como o caráter político, remetendo à ideia de um conjunto de práticas visando à transformação da realidade e à produção histórica.

A leitura de símbolos e significados infantis exige a sensibilidade e o entendimento do educador de que os saberes se constroem de diferentes maneiras. Isso implica em aprender a observar e a traduzir as manifestações de cada criança, de forma a melhor organizar as práticas pedagógicas. A escuta atenta às opiniões, sugestões, ideias e demais manifestações expressas pelas crianças dar-se-ão por meio de diferentes linguagens, reconhecendo e validando a potência e a atuação infantil.

Nessa perspectiva, as propostas curriculares garantem a oportunidade de experiências variadas com diversas linguagens, reconhecendo o mundo em que as crianças estão inseridas, por força da própria cultura, sendo marcadas por sons, imagens, falas e escritas que valorizam a ancestralidade e não perdem de vista as culturas infantis.

Corroboramos com a proposta da [BNCC](#) que concebe o protagonismo do educador na intencionalidade que dá a organização e a proposição de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro, compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, tendo em vista os Campos de experiências.



Conceito de experiência

A experiência constitui um aprendizado em constante movimento, pois é fruto de uma elaboração que mobiliza o sujeito, deixando marcas e produzindo sentidos que podem ser recuperados na vivência de situações semelhantes (Augusto, 2013). A aprendizagem pela experiência prevê como condição o movimento de significatividade, a continuidade de ação do sujeito e tempo para que a transformação aconteça na relação com o outro, com o objeto, com o meio, na vida.

O Currículo Jundiaiense da Educação Infantil tem seu planejamento pautado nas experiências, sendo que:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (LARROSA, 2002, p. 21).

E nessa luta pela relevância da vida, vemos a importância de oportunizar situações para experiências significativas pelas crianças que valorizem as singularidades, potencializem o protagonismo, prevejam a construção social e a reflexão individual e coletiva.

Vivências que promovam investigação, levantamento de hipóteses, experimentação, curiosidades, reflexão e demais experiências significativas, proporcionam que as crianças aprendam, elaborem, atribuam sen-

tidos e construam identidade. A Educação Infantil em Jundiaí prima por situações, práticas pedagógicas e estratégias de apoio à aprendizagem que oportunizem experiências em contextos significativos que partam do cotidiano e atendam às necessidades e desejos dos envolvidos, em especial, das crianças.

Protagonismo da criança

A criança é competente e protagonista de seu próprio processo de desenvolvimento e de aprendizagem, desde que encontre condições que garantam o seu direito de ser ouvida, de participar de forma ativa, de sentir-se pertencente a um grupo, aprendendo em interação a partir de suas experiências e saberes. Nessa perspectiva, o educador é co-protagonista dos processos de aprendizagem da criança.

Campos de experiências

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e dos seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2018, p. 40).

Assim, entendemos que trabalhar por Campos de experiências:

- Favorece a educação integral baseada no desenvolvimento dos princípios éticos, estéticos e políticos;
- Envolve a qualificação das práticas pedagógicas que já permeiam o trabalho das unidades escolares, voltadas para a intencionalidade do planejamento das propostas educativas e do protagonismo compartilhado;
- É pensar na criança enquanto sujeito que constrói sentido, que pensa e repensa sua própria trajetória por meio das experiências que vivencia;
- Valoriza a potencialidade das crianças como produtoras de culturas nos diversos contextos educativos que se criam e nas experiências vividas tendo como base indissociável as interações, as brincadeiras e a corporeidade como meios que garantam o acesso e a expressão às diferentes linguagens;
- Compreende dar sentido às aprendizagens das crianças, por meio da elaboração de contextos e condições de aprendizagem, que considerem as experiências e os saberes das crianças, os conhecimentos historicamente construídos, as práticas sociais e culturais e as múltiplas linguagens;
- Requer um planejamento intencional, com propostas que favoreçam as diferentes formas de aprender das crianças, havendo assim o trabalho intercampos;
- Compreende toda a jornada da criança, desde o momento de sua chegada até a saída da escola, podendo chegar à sua casa e envolver a família. Assim, supera-se a distinção entre atividades de cuidados pessoais e as chamadas “atividades educativas”, reafirmando, como já nos mostravam as [Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil](#), que cuidar e educar são mesmo indissociáveis;

- Implica garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento a partir das propostas de experiências no cotidiano escolar, considerando o movimento de ludicidade, significatividade e continuidade.

Ludicidade, significatividade e continuidade

Nenhuma experiência nasce e morre em um momento. Podem durar dias, semanas ou mesmo meses. A vida é o movimento de *continuidade*, de situações que só ganham sentido pois derivam de outras. Para ter *significatividade*, reconhecemos que os momentos como o de despedida, as manifestações de amor, o exercício da autonomia, a construção de novos conhecimentos, entre tantos outros, superam a ideia de “buffet de atividades³” e exigem um planejamento que atenda à necessidade das crianças de vivenciarem situações que as ajudem a ler e compreender a si e ao mundo. Planejar a jornada com *ludicidade* não é encaixar diversas brincadeiras, uma após a outra, preenchendo o tempo com atividades, mas entender o brincar como linguagem, como percepção, entendimento e expressão infantil. Como práticas pedagógicas, a rememoração e a reflexão sobre as experiências vividas podem ampliar o processo de aprendizagem, mediante movimentos de *continuidade*, *significatividade* e *ludicidade*.

3. O uso do termo buffet de atividades traz uma provocação devido a sua radicalidade, no sentido de modificar práticas fragmentadas e suscitar reflexão.



O eu, o outro
e o nós



O eu, o outro e o nós

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos. (BRASIL, 2018, p. 40).

Em consonância com o que nos revela esse trecho da [BNCC](#), as [Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Jundiaí](#), apontam que a escola tem o papel de promover situações de interações provocativas para despertar interesses e atender às necessidades das crianças. Este documento ainda amplia o significado de interação, mostrando que além das interações entre pares e com adultos, devem ser consideradas as interações com o espaço, com os brinquedos, materiais, brincadeiras

e com a família. É na “contínua negociação de significados entre os atores em interação, em que as diferentes culturas são interpretadas e re-interpretadas de forma ativa pelos indivíduos” (JUNDIAÍ, 2016, p. 43).

Um avanço da [BNCC](#) em relação aos documentos oficiais que a precederam constitui-se no fato das atividades de atenção pessoal (cuidados pessoais, alimentação, sono) estarem inseridas em um Campo de experiências, colocando-as, portanto, como conteúdo pedagógico. Ao proporcionar práticas de cuidados pessoais com intencionalidade (planejamento), o adulto favorece que as crianças construam sua autonomia e o senso de autocuidado.

Para que haja compreensão desse Campo de experiências, que traz as atitudes de cuidado com o próprio corpo, a valorização da sua origem, gostos e preferências – deixando claro que a característica de cada um é o que o torna único – e autoconhecimento, desenvolvendo a autoestima e a autonomia, considerando que a criança aprende sobre si mesma na relação com o outro e com o mundo, é imprescindível ter clara a definição de quem são “o eu”, “o outro” e “o nós”.

Quando falamos do “eu”, alguém com características, motivos, sentimentos, desejos e interesses próprios, trabalhamos com a construção da identidade e a compreensão de si mesmo como sujeito único com gostos e preferências, condição principal para o desenvolvimento da criança.

Os indivíduos que ocupam diferentes papéis e que podem estar próximos ou distantes da criança são “o outro”, por exemplo: o educador, o colega, o prefeito, uma celebridade, os pais, tios, avós. Nas relações do cotidiano, a criança constrói, gradativamente, a habilidade de empatia e de respeito. O papel do adulto constitui-se referência na construção de vínculos para segurança e confiança da criança, que vai aprendendo sobre as relações e a resolução de conflitos, compreendendo as regras e os combinados na aprendizagem do convívio e na construção de relações positivas.

“O nós” refere-se à coletividade (humanidade, planeta), a existência de diferentes culturas, com pessoas de costumes distintos e de pertencimento, respeitando e valorizando a diversidade humana.

“As crianças são os novos membros de uma espécie que se renova há milhões de anos sobre a Terra. Elas são seres da natureza e, simultaneamente, da cultura; são corpos biológicos que se desenvolvem em interação com os outros membros de sua espécie (Vigotski, 1989) mas cujo desenvolvimento pleno e bem estar social depende de interações com o universo natural de que são parte.” (TIRIBA, 2010, p.3).

“[...] como seres da natureza cuja identidade se constitui na interação com os membros de uma espécie que possui especificidade histórica, cultural, racional, linguística e política (Loureiro, 2006; Guimarães, 2006), as crianças só se constituirão como sujeitos de seus corpos e de seus movimentos, se forem sujeitos dos espaços naturais e sociais onde vivem e convivem.” (TIRIBA, 2010, p. 5).

[I Seminário nacional do Currículo em Movimento -
Ministério da Educação](#)

As situações, práticas pedagógicas e estratégias de apoio à aprendizagem relacionadas a este Campo de experiências também devem assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme o [Currículo Paulista](#), que traz na íntegra:

CONVIVER com crianças e adultos em pequenos e grandes grupos, reconhecer e respeitar as diferentes identidades e pertencimento étnico-racial, de gênero e de religião.

BRINCAR com diferentes parceiros, envolver-se em variadas brincadeiras e jogos de regras, reconhecer o sentido do singular, do coletivo, da autonomia e da solidariedade, constituindo as culturas infantis.

PARTICIPAR das situações do cotidiano, tanto daquelas ligadas ao cuidado de si e do ambiente, como das relativas às atividades propostas pelo/a professor/a, e de decisões relativas à escola, aprendendo a respeitar os ritmos, os interesses e os desejos das outras pessoas.

EXPLORAR ambientes e situações, de diferentes formas, com pessoas e grupos sociais diversos, ampliando a sua noção de mundo e sua sensibilidade em relação aos outros.

EXPRESSAR às outras crianças e/ou adultos suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, oposições, utilizando diferentes linguagens, de modo autônomo e criativo, e empenhando-se em entender o que os outros expressam.

CONHECER-SE nas interações e construir uma identidade pessoal e cultural, valorizar suas próprias características e as das outras crianças e adultos, constituindo uma confiança em si e uma atitude acolhedora e respeitosa em relação aos outros (SÃO PAULO, 2018, p. 56).

TABELA 1. OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

BEBÊS (zero a 1 ano e 6 meses)	CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	CRIANÇAS PEQUENAS (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01E001) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	(EI02E001) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	(EI03E001) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
(EI01E002) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	(EI02E002) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	(EI03E002) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
(EI01E003) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.	(EI02E003) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.	(EI03E003) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
(EI01E004) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.	(EI02E004) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.	(EI03E004) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
(EI01E005) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.	(EI02E005) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.	(EI03E005) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.
(EI01E006) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.	(EI02E006) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.	(EI03E006) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
	(EI02E007) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.	(EI03E007) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.

Situações, práticas pedagógicas e estratégias de apoio à aprendizagem

- Brincadeiras em pares, grandes ou pequenos grupos, em contextos diversificados, previamente planejados, que possibilitem compartilhar e relacionar-se com o outro, iniciando o desenvolvimento da habilidade de empatia⁴. Exemplos: jogos de regras, brincadeiras em diferentes espaços (internos e externos), com diferentes materiais;
- Situações que impliquem a participação ativa desde o planejamento a execução, como: escolhas das brincadeiras, organização dos espaços, exploração dos diversos materiais, momentos de alimentação, manifestando suas preferências e opiniões e construindo gradativamente sua autonomia. Vale ressaltar que a observação das expressões, dos movimentos, das experimentações e das linguagens próprias de cada idade serão validadas pela escuta e pelo olhar atentos do educador da infância;
- Interações, brincadeiras e exploração nos diversos espaços (internos

O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário. (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

e externos), com adultos e crianças da mesma e de diferentes faixas etárias, respeitando a singularidade de cada indivíduo, convivendo com as diferenças, participando, conhecendo-se e construindo relações democráticas (exemplos: contextos, circuitos etc.);

- Situações que convidem as crianças à criação e reprodução de vários contextos, explorando e manipulando materiais estruturados e de largo alcance, que permitam a elas se organizarem de maneira individual ou coletiva, de forma livre ou mediada, em diferentes espaços e em contextos diversificados como, por exemplo, circuitos historiados e brincadeiras cantadas, nas quais tecidos se transformam em cabanas e adereços, caixas que se tornam meios de transporte etc.;
- Socialização de experiências vividas no âmbito familiar, utilizando diferentes linguagens que podem, inclusive, ser compartilhadas com a participação das famílias (relatos, vídeos, imagens, pessoalmente, entre outros);
- Participação em contextos de jogos simbólicos nos quais as crianças

4. Abordamos empatia aqui, de acordo com as seguintes definições:

- Habilidade de imaginar-se no lugar de outra pessoa;
- Compreensão dos sentimentos, desejos, ideias e ações de outrem;
- Qualquer ato de envolvimento emocional em relação a uma pessoa, a um grupo e a uma cultura;
- Capacidade de interpretar padrões não verbais de comunicação.

(Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/empatia>. Acesso em: 12 de janeiro de 2022.)

têm a oportunidade de atribuir significados para os diferentes materiais ofertados, criar outros, representar papéis sociais e construir enredos a partir de suas experiências pessoais, familiares e de conhecimentos do mundo físico, social e natural;

- Participação em diversas situações de oralidade (conversas, histórias, jogos simbólicos etc.), em que possam escutar as falas dos colegas e dos adultos, desenvolvendo atitudes de respeito em relação ao que está sendo dito, percebendo e imitando gestos, expressões e entonações;

Entendemos por jogos simbólicos a representação de papéis sociais que a criança realiza durante suas brincadeiras, também conhecidos, popularmente, como “faz de conta”. Podemos citar como exemplos as tradicionais brincadeiras de casinha, de médico, de escritório, entre outras. Nelas, a criança coloca-se em um determinado papel social, normalmente ocupado pelo adulto, e não só imita, como também transcende suas ações, interpretando e reinventando a realidade, aprendendo sobre o seu mundo físico, cultural e social, por meio das relações e das interações que nele existem.

- Situações nas quais as crianças criem jogos e brincadeiras, a partir de seus interesses, desejos e curiosidades, valorizando suas ideias e autoiniciativa, de modo a favorecer seu protagonismo e a expressão de seus sentimentos, em momentos de interação, ao longo da jornada educativa;
- Situações em que as crianças possam expressar seus afetos, desejos e saberes, ouvindo o outro, conversando, negociando com argumentos e metas, fazendo planos comuns, enfrentando conflitos, participando de atividades em grupo e criando amizades com seus companheiros;
- Participação nos diversos contextos educativos do cotidiano, valorizando o protagonismo infantil e respeitando seus desejos, interesses, curiosidades e o tempo de exploração de cada criança;
- Criação de ambientes que valorizem e respeitem os momentos de ócio das crianças, de acordo com os seus desejos e necessidades como, por exemplo: redário, cabanas, contexto do aconchego;
- Acolhimento nos momentos de conversas espontâneas, coletivas e individuais, a partir das necessidades de aprendizagem e interesse das crianças, identificados por meio da escuta e observação atenta dos educadores da infância, nas diversas situações do dia a dia;
- Situações nas quais as crianças sejam convidadas a expressar, por meio das múltiplas linguagens, seus sentimentos, desejos e emoções (raiva, choro, tristeza, ciúmes, birra, frustração, felicidade,

êxtase, apatia etc.), acolhendo-os e estabelecendo diálogos que as ajudem a identificar, nomear e construir estratégias para lidar com eles (exemplos: conversas individuais, em grandes e pequenos grupos). O educador acolhe de maneira gentil, afetuosa, cuidadosa e carinhosa as expressões das crianças demonstrando, assim, disponibilidade e responsividade nas relações;

- Jogos e brincadeiras com canções, livros de histórias, culinária, danças e demais elementos típicos das culturas indígenas, africanas, entre outras, conhecendo, valorizando e respeitando a diversidade, em um processo de afirmação com as nossas raízes. Ao abordar elementos das diferentes culturas e modos de vida, considera-se também, o respeito às diversas manifestações religiosas e/ou crenças ou ausências delas, numa perspectiva cultural e supra religiosa, cultivando e fortalecendo valores de solidariedade na convivência com o outro;
- Incentivar a reflexão sobre as injustiças considerando os preconceitos étnico-raciais, entre outros, a construção de atitudes de respeito, a não discriminação e a solidariedade;
- Ajudar a criança a reconhecer a existência do ponto de vista do outro, considerando possíveis sentimentos, intenções e opiniões dos demais, construindo atitudes negociadoras e tolerantes;
- Oferecer materiais e organizar situações nas quais as crianças percebam a necessidade de compartilhar e cooperar;

- Envolver as crianças na organização de tarefas em grupo e estimular a reflexão sobre eventual quebra das regras decididas coletivamente;
- Propostas em que a criança possa trazer relatos, imagens ou desenhos de sua família, em diferentes brincadeiras, expressando-se individual ou coletivamente, sendo acolhidas e respeitadas todas as formas de organização familiar, inclusive a diversidade étnica e cultural, iniciando o processo de reconhecimento de sua história de vida;
- Contato com elementos de cada região, como interação em brincadeiras típicas, exploração de brinquedos, apreciação de artistas locais (música, dança, artes visuais) e suas obras, atividades com retratos de paisagens e cartões postais, preparo e degustação de pratos das culinárias locais, entre outras possibilidades, convidando as famílias para participarem em diferentes momentos, colaborando como membros pertencentes às diversas regiões brasileiras;
- Vivências com o meio ambiente e desenvolvimento de atitudes necessárias para sua preservação e conservação (horta, alimentação saudável, reciclagem, reutilização e redução de materiais, importância da água e outros recursos naturais), proporcionando a criação de vínculo com a natureza por meio de brincadeiras com os seus elementos (terra, fogo, água e ar), conversas, histórias e pesquisas de campo que favoreçam a conscientização individual e coletiva e a participação da comunidade e famílias;

- Práticas que favoreçam o reconhecimento do próprio corpo, suas possibilidades e limites, buscando ampliá-las por meio de brincadeiras, jogos teatrais, danças, conversas, músicas e interações, valorizando suas conquistas, suas características singulares, demonstrando imagem positiva de si e confiança na sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios próprios da faixa etária e estabelecendo diálogo consigo, com o outro e com o mundo;
- Participação em situações nas quais a criança possa perceber as necessidades do seu corpo e adotar hábitos de higiene pessoal, com progressiva autonomia como, por exemplo, uso do banheiro e seus procedimentos, lavagem das mãos, limpar o nariz, escovar os dentes, usando corretamente os materiais necessários para sua higiene;
- Participação nas ações de autocuidado como vestir-se ou desnudar-se, colocar ou tirar os sapatos, abotoar, trocar a fralda. Nesses momentos, as ações são realizadas com respeito e comunicadas antecipadamente pelos educadores às crianças;
- Participação em situações que promovam conhecer, escolher, saborear e consumir alimentos e preparações culinárias saudáveis e variadas, adquirindo progressiva autonomia para alimentar-se, desenvolvendo hábitos saudáveis e utilizando, progressivamente com independência, os utensílios adequados;



- Participação em brincadeiras nas quais a criança se veja e possa se expressar a partir da observação, percepção, reconhecimento e respeito da sua imagem e dos colegas como, por exemplo, o uso de espelhos, fotos, crachás e pertences;
- Situações de leitura e contação de histórias, relatos de experiências, entrevistas, brincadeiras e cenários em que as crianças participem e interajam com os idosos, valorizando e reconhecendo sua importância na sociedade;
- Participação nas interações em pequenos e grandes grupos, valorizando o sentimento de pertencimento de grupo por meio de seus direitos e responsabilidades;
- Resgate da identidade cultural do bairro e da cidade, conhecendo e respeitando os diferentes tipos de moradia (casa, apartamento, submoradia, entre outros), suas relações econômicas, sociais, culturais e modos de vida;
- Parceria entre escola e comunidade, na qual as crianças tenham propostas de interações com pessoas, instituições, unidades de serviços públicos, entre outros, localizadas no entorno da escola.

Corpo, gestos e movimento



Corpo, gestos e movimento

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.) (BRASIL, 2018, pp. 40-41).

Os gestos e os movimentos constituem-se como linguagem e é por meio do corpo que a criança se expressa, se comunica e interage com o mundo, aprendendo sobre ele e sobre si mesma. Assim, temos um olhar cuidadoso para a corporeidade na infância, valorizando-a e reconhecendo-a como eixo do nosso Currículo, que perpassa por todos os Campos de experiências, assim como as brincadeiras e as interações, constituindo-se a forma de a criança ser e estar no mundo.

Na primeira infância, o corpo é o instrumento expressivo e comunicativo por excelência, que serve de suporte para o desenvolvimento emocional e mental, sendo essencial na construção de afetos e conhecimentos. Por meio de gestos, expressões faciais e movimentos corporais, desde o nascimento, mas também ao longo da vida, as pessoas exploram o ambiente, expressam seus sentimentos e vontades, interagem e se comunicam com seus parceiros (OLIVEIRA, 2018, p. 32).

De acordo com as [Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Jundiaí](#) (2016), o desenvolvimento da criança se dá por meio do corpo e do movimento, cuja dimensão está evidenciada nos diferentes saberes construídos e acumulados historicamente pela humanidade como: artísticos, científicos, tecnológicos, comunicativos, socioambientais, entre outros, sejam eles saberes populares e/ou eruditos.

Para Rodrigues (1980), “o corpo é um suporte de signos sociais, nele estão marcadas todas as regras e normas, os valores e a cultura de uma determinada sociedade”⁵. Desde o nascimento, o bebê percebe o mundo por meio das sensações, atribuindo, assim, significado às coisas e manifestando suas emoções e sentimentos, necessidades e vontades, por meio de diferentes linguagens.

Sendo o corpo condutor de experiência para a vida, desde a primeiríssima infância, os hábitos de cuidado consigo e com o outro permeiam as ações educativas. Seja na atuação respeitosa e zelosa do adulto que conversa, explica e pede licença à criança antes de realizar a ação necessária aos cuidados, bem como no incentivo ao autocuidado, de acordo com sua progressiva autonomia, entendemos que os atos de cuidar e educar são indissociáveis na Educação Infantil. Bem sabemos que é nesta etapa tão sensível do desenvolvimento humano que bem-estar físico e mental podem se constituir enquanto valores para uma boa qualidade de vida.

O educador, como parceiro mais experiente, estimula as explorações que a criança realiza com o corpo, movida por seus interesses e curiosidades, e cria desafios nas relações com os outros e com o meio.

Compreendendo a criança como um ser histórico, cultural, social, potente e de direitos que age, interage, produz e reproduz culturas, os educadores da infância permitem que ela se expresse livremente, valorizando seus gestos e movimentos, pois, dessa forma, a criança se

desenvolve acreditando em sua capacidade de criar com autoconfiança. Neste contexto, é essencial conhecer, valorizar e inserir no cotidiano escolar elementos da cultura corporal, por meio dos jogos, da dança, das brincadeiras e demais atividades motoras, cada qual com sua especificidade e seu valor, garantindo que as crianças tenham acesso a toda diversidade de manifestações culturais do país e da comunidade.

As organizações espaciais e materiais permitem à criança movimentar-se livremente pelos espaços e ambientes, explorar o entorno e as possibilidades de seu corpo, considerando o movimento como instrumento expressivo e de construção de novos conhecimentos de si, do outro e do universo. A criança, desde o nascimento, de forma gradual, passa a conhecer as limitações e potencialidades do seu corpo e aprende a se autorregular com a ajuda do adulto que estimula o desenvolvimento de habilidades motoras por meio da organização dos espaços e seus desafios propostos de forma intencional.

Para entendermos melhor como a criança se relaciona com o mundo a sua volta, tendo seu corpo como veículo promotor de aprendizagem por meio das experiências, indicamos o artigo “O brincar e o desenvolvimento motor da criança”.

5. Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Jundiaí - SP (p.37, 2016).

“Até cerca dos oito anos de idade a criança sabia vivenciar o espaço ao seu redor com o corpo inteiro, de forma lúdica, sem se preocupar em entender o mundo de maneira intelectual. Ela se apropria do ambiente por meio de brincadeiras, utilizando movimentos livres, como rolar, correr, dar cambalhotas, saltitar, brincar em roda, dançar etc.” ([Movimento Pikleriano](#)).

Em suma, este Campo irá apresentar práticas e estratégias visando propiciar diferentes experiências que possibilitem ludicidade, interação com o outro, com os espaços, tempos e materiais para que a criança possa vivenciar seu corpo - potencialidades, limites e cuidados - expressando sentimentos e emoções, necessidades e desejos, efetivando seus direitos e exercendo seu protagonismo.

As situações, práticas pedagógicas e estratégias de apoio à aprendizagem relacionadas ao Campo de experiências “**Corpo, Gestos e Movimento**” devem assegurar os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento conforme descrito no [Currículo Paulista](#), que traz na íntegra:





CONVIVER com crianças e adultos e experimentar, de múltiplas formas, a gestualidade que marca sua cultura e está presente nos cuidados pessoais, na dança, na música, no teatro, nas artes circenses, nos jogos, na escuta de histórias e nas brincadeiras.

BRINCAR utilizando movimentos para: expressar-se; explorar espaços, objetos e situações; imitar; jogar; imaginar; interagir e utilizar criativamente o repertório da cultura corporal e do movimento.

PARTICIPAR de diversas atividades de cuidados pessoais e do contexto social, de brincadeiras, encenações teatrais ou circenses, danças e músicas; desenvolver práticas corporais e autonomia para cuidar de si, do outro e do ambiente.

EXPLORAR amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas; descobrir modos de ocupação e de uso do espaço com o corpo e adquirir a compreensão do seu corpo no espaço, no tempo e no grupo.

EXPRESSAR corporalmente emoções, ideias e opiniões, tanto nas relações cotidianas como nas brincadeiras, nas dramatizações, na dança, nas músicas, na contação de histórias, dentre outras manifestações, empenhando-se em compreender o que outros também expressam.

CONHECER-SE nas diversas oportunidades de interações e explorações com seu corpo; reconhecer e valorizar o seu pertencimento de gênero, étnico-racial e religioso (SÃO PAULO, 2018, pp. 65-66).

TABELA 2. OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

BEBÊS (zero a 1 ano e 6 meses)	CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	CRIANÇAS PEQUENAS (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.	(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.	(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.	(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.	(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.	(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
(EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.	(EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.	(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.
(EI01CG05) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.	(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.	(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

Situações, práticas pedagógicas e estratégias de apoio à aprendizagem

- Contextos diversificados de brincadeiras, de leitura, de relaxamento, redes, colchonetes, sofazinhos, tendas, tecidos, cabanas com transparência, dentre outros, que permitam que as crianças possam criar novas brincadeiras, explorar diferentes planos (baixo, médio, alto), sensações e sentimentos. A organização de contextos durante a rotina, construídos pelos adultos ou com a participação das crianças, permite que elas possam ter momentos mais introspectivos, tanto quanto de interação entre criança/criança, criança/adulto, criança/ espaço e a autorregulação de ações e emoções na resolução de conflitos durante as brincadeiras com o outro;
- Rodas cantadas e brincadeiras musicais em que as crianças apreciem e explorem diferentes gêneros e ritmos, de forma que seus movimentos e emoções se manifestem por meio da sonoridade e expressão corporal. Nesses momentos serão ofertados diversos recursos que podem fazer parte ou não da criação e da expressividade musical e gestual da criança (exemplos: lenços, fitas, bolas e outros), assim como serão oportunizadas situações que possibilitem movimentos com parceiros de diferentes idades, em grupos, individualmente, em frente a um espelho, em espaços abertos ou em diferentes locais, valorizando a livre criação de movimentos pela criança e rompendo com a ideia de ensaios de coreografias limitadoras e disciplinadoras para apresentações em datas específicas ou com movimentos estereotipados;

- Brincadeiras de livre expressão corporal, dramatizações, utilizando-se de fantasias, adereços, figurinos, diferentes materiais e trajes do cotidiano, entre outros recursos, com os quais a criança possa criar seus próprios movimentos;
- Contextos em que as crianças, por meio da dança, do canto e de movimentos, explorem e criem melodias, ritmos, sons e silêncio, individualmente, com seus pares ou na interação com grupos de diferentes faixas etárias. Para ampliar o repertório cultural da criança gradativamente apresentar referências de danças de diferentes estilos e brincos brasileiros como nutrição estética;

Entendemos que, para que a criança possa reconhecer, analisar e experienciar a arte, compreendendo suas emoções e ideias advindas do contato com a produção artística, oportunizamos momentos de nutrição. Essa nutrição estética vem nos momentos de contato direto com a produção cultural, por meio de vídeos, obras de arte, contação de histórias, peças teatrais, espetáculos musicais, de dança, exposições etc. Tudo isso, agregado ao fazer, à fruição e ao contexto histórico, nutre a criança

esteticamente. Ou seja, a criança aprende a pensar sobre a arte e seus signos, quando bem nutrida, quando repertoriada.

As experiências de conhecer, fruir, fazer, analisar e trocar, trazem instrumentos necessários para a criação e a poética pessoal de cada indivíduo. Desta forma, pensamos que a nutrição estética é “um alimento artístico” que possibilita o acesso ao mundo.

- Brincadeiras que proporcionem momentos de exploração do próprio corpo, nas quais a criança tenha a oportunidade de se conhecer e explorar as possibilidades sonoras que o corpo produz, por meio de diferentes formas de bater as mãos, os pés, estalar dos dedos, da criação de sons com a boca, língua e bochecha, da expressão com a própria voz, imitação de animais, imitação de fenômenos da natureza. Podem ser oferecidas, nesses momentos, músicas de diferentes ritmos para as crianças criarem movimentos, danças e gestos livremente, em pares ou em grupos de diferentes faixas etárias e em diversos espaços da escola;
- Brincadeiras em cenários montados com elementos da cultura, que podem ser organizados pelos adultos ou com a participação das crianças, proporcionando momentos lúdicos de dramatizações,

declamações, brincadeiras com a voz (variação de entonação), com o corpo (gestos e imitações), em que as crianças desenvolvam imaginação, criatividade, noções corporais e espaciais, expressão corporal e diálogo gestual;

- Brincadeiras, músicas e jogos que promovam e possibilitem a participação da criança na escolha das propostas, oportunizadas em diferentes contextos, nos diferentes espaços da escola ou na sala de referência, em situações nas quais possam explorar e conhecer o próprio corpo utilizando mímicas, imitações de animais, sons da natureza e outras expressões corporais, interagindo com o outro e tendo colegas e adultos como modelos participativos e brincantes. Podem ser utilizados como recursos potencializadores: o espelho, o desenho do corpo em diversos suportes, com diferentes riscadores, além de fotos, filmagens, tecidos, luz e sombra e outros;
- Contextos montados com diferentes objetos (espelhos, escovas de cabelo, toalhas de banho, banheiras, bonecas e outros), materiais (papéis, tintas, massinhas e outros) e elementos da natureza (folhas, galhos secos, terra/areia, água e outros) que permitam que as crianças realizem diversos jogos simbólicos, construam enredos que as ajudem a interpretar e ressignificar o mundo, possibilitando a exploração do próprio corpo e o autoconhecimento e desenvolvendo práticas de cuidados consigo e com o outro. Ao organizar tais contextos, o espaço e o material escolhidos, quando permitem a libertação do imaginário criativo da criança e a relação com práticas sociais, podem favorecer o autoconhecimento e o desenvolvimento do autocuidado;

Como exemplo, podemos citar a alimentação como prática social que, por vezes, aparece nas brincadeiras das crianças, podendo ajudá-las a construir bons hábitos alimentares, na relação com seus pares e com os educadores como parceiros mais experientes que, além de planejarem tais contextos permeados de intencionalidade pedagógica, apresentam um olhar sensível e uma escuta atenta para replanejar situações, repensar contextos, fazer boas perguntas, intervir ou não a partir das suas percepções no momento da ação da criança, em consonância com a intencionalidade, objetivo e planejamento.

- Criação ou utilização de ambientes naturais nos quais a criança possa brincar e interagir com os pares, com elementos da natureza como sons, terra, água, argila, areia, folhas, pedras, sementes, entre outros, possibilitando experiências corporais e sensoriais – a sensação do corpo em sintonia com o mundo a sua volta – favorecendo a livre criação (de brinquedos, esculturas, móveis, mandalas, objetos sonoros e diferentes representações simbólicas), exploração e relação que o corpo tem ao ocupar o ambiente natural e a percepção de modificações decorrentes da sua ação;

- Movimentação corporal, espacial e temporal por meio das brincadeiras rítmicas e tradicionais da infância como, por exemplo, cirandas, brincos, músicas, brincadeiras de rodas, jogos de imitação, jogos de regra, brincadeiras de esconder, danças folclóricas entre outras, bem como a exploração de diferentes materiais de largo alcance⁶ e espaços, que favoreçam o desenvolvimento global da criança por meio dos gestos (re)produzidos e expressivos;
- Valorização da diversidade cultural brasileira, formada, em especial, pela matriz cultural africana e indígena e incluindo outros povos que imigraram para o Brasil como, por exemplo: italianos, japoneses, árabes, haitianos, bolivianos, venezuelanos, entre outros, em contextos que envolvam ambientes internos ou externos da escola, nos quais participem as crianças, suas famílias e a comunidade do entorno, compartilhando suas experiências, danças, músicas, brincadeiras como: capoeira, maracatu, samba, frevo, cirandas, jongo, entre outras manifestações da nossa cultura;
- Contextos e situações nos quais as crianças experimentem e criem movimentos em diferentes cenários e com diferentes personagens que representem uma história, podendo se deslocar livremente, interagindo com o outro, com o espaço e realizando ações com seu corpo, sua expressão, voz e criatividade;

⁶ Os materiais de largo alcance são aqueles que possibilitam à criança atribuir diversos significados, sendo importantes para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação. Também conhecidos como materiais “não-estruturados”. Exemplos: tecidos, caixas de papelão, cones etc.

- Circuitos sensoriais e motores, previamente organizados, que favoreçam movimentos amplos e incentivem a exploração de diferentes planos, possibilitando que a criança desenvolva a consciência de seus limites e potencialidades corporais (força, velocidade, resistência, agilidade, equilíbrio e flexibilidade), utilizando materiais como túneis, bancos, tecidos, cordas, pneus, bolas, bambolês;
- Organização de situações que possibilitem às crianças a exploração das habilidades motoras ou desafios do próprio cotidiano como escalar, rolar, saltar, equilibrar-se, correr, pendurar-se, ocupando, para isso, os diferentes espaços da escola e do entorno (morros, paredes de escalada, árvores, brinquedos dos parques convencionais e/ou alternativos, entre outros) e podendo utilizar-se de uma variedade de materiais (cordas, bolas, fitas, tecidos, caixas, bancos, entre outros) ou apenas do próprio corpo;
- Contextos com diferentes materiais e suportes como massa de modelar, argila, gesso, barro, areia, biscuit, papéis diversos etc., que permitam a utilização de diversos movimentos, desenvolvendo progressivamente suas habilidades manuais, valorizando a criatividade, a livre expressão e apreciação da criança por suas produções, dos colegas e de diferentes culturas, repertoriando-as;
- Jogos tradicionais como, por exemplo: esconde-esconde, pega-pega, barra manteiga, amarelinha, casa suja, corre cotia, bem como jogos cooperativos, garantindo, sempre que possível, a participação das crianças na elaboração e ou adequação das regras para que se apropriem e, posteriormente, possam se organizar e brincar livremente. Para os bebês, alguns jogos precisam ser vistos com mais atenção, fazendo as adequações necessárias para a faixa etária de acordo com o grau de dificuldade;
- Vivências corporais como atividades circenses e ginásticas nas quais as crianças vivenciem diferentes possibilidades corporais: rolar o corpo ou objetos, pular por cima, passar por baixo de obstáculos, escalar, manusear tecidos e/ou se vestir com eles, equilibrar-se, equilibrar objetos etc., utilizando diversos materiais como bolas, bambolês, fitas, mesas, cadeiras, colchonetes, cones, cordas, tecidos, brinquedos construídos com materiais de largo alcance, adequando propostas e desafios às habilidades e às potencialidades de cada criança e respeitando e valorizando seus avanços;
- Construção, em grupo, de roteiros para encenações feitas a partir de histórias conhecidas, situações improvisadas ou criações coletivas;
- Teatralização de histórias conhecidas para outras crianças e adultos, envolvendo movimentos e expressões corporais adequados a suas composições;
- Encenação de histórias com bonecos, fantoches ou figuras de sombras destacando gestos, movimentos, voz, caráter dos personagens etc.

Teatro

A linguagem lúdica permite explorar a linguagem teatral de diversas formas, utilizando recursos como: expressões faciais, gestuais e corporais, mudança dos tons de voz e imitação de personagens. As interações, brincadeiras e a corporeidade dão a possibilidade de a criança conviver, estabelecendo relações éticas de respeito, tolerância, cooperação, solidariedade e confiança. Ao fazer teatro, as crianças se colocam, movimentando-se, expressando-se, falando e cantando como forma de significar situações.

Os ambientes e materiais disponibilizados devem possibilitar que as manifestações ganhem vida, permitindo o uso de roupas, mobílias, cenários, fantoches, entre outros recursos que ampliem o processo criativo. Por meio do faz de conta, as crianças elaboram enredos, compartilham ideias e experiências, interagindo e socializando com outras crianças e adultos.

Segundo as [Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Jundiaí](#)

O teatro é um acontecimento de cultura, não se tratando de eventos esporádicos apenas, envolve ricos processos de criação de todos os envolvidos, ainda mais, daqueles que participam não somente da encenação, mas dos que assistem às peças, sejam quais forem e como acontecerem, independente da faixa etária (JUNDIAÍ, 2016, p. 51).

Situações, práticas pedagógicas e estratégias de apoio à aprendizagem

- Participação em jogos simbólicos, jogos de imitação, recontos, danças e encenações que estimulem a linguagem teatral nos vários momentos do cotidiano da criança, possibilitando a imaginação, momentos de improviso, utilizando repertório vocal, corporal, gestual e emotivo em diferentes espaços, podendo utilizar figurinos, adereços e outros materiais, bem como transformando de forma imaginativa objetos inanimados;
- Organização e participação em dramatizações entre adultos e crianças de diferentes idades, de forma lúdica, utilizando, como ponto de partida, o repertório da criança;
- Apreciação de diferentes formas de manifestações culturais dramáticas, da cultura local e de outras comunidades, dentro e fora do espaço escolar, desenvolvendo atitudes de respeito e valorização;
- Apreciação e experimentação de elementos cênicos como fantoches, dedoches e efeitos de luz e sombras (para conhecimento e exploração de teatro de sombras), por meio de apresentações em pequenas esquetes⁷ ou dramatizações e situações de criação coletiva;

⁷. Pequenas encenações, com cenários únicos e poucos personagens.

- Vivências a partir das situações trazidas pelas crianças da observação, interação e modificação do ambiente, utilizando objetos, luzes e ampliando a possibilidade da criação de enredos e cenários;
- Apreciação e participação em momentos de contação de histórias, utilizando recursos de sonoplastia e dramatização;
- Pesquisa e exploração de diferentes materiais, indumentárias e adereços, recursos tecnológicos e audiovisuais para conhecer, criar e reproduzir linguagens cenográficas.



Traços, sons, cores e formas



Traços, sons, cores e formas

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (BRASIL, 2018, p. 41).

As crianças possuem uma maneira peculiar de perceber o mundo ao seu redor, composto de traços, sons, cores e formas identificados em seu entorno, tanto em elementos da natureza, quanto nos elementos pertencentes a cultura na qual estão inseridas.

Para Oliveira (2018), as crianças vivem em espaços afetivos onde, a todo momento, acontecem experiências envolvendo pessoas, objetos, propostas e materiais percebidos, reconhecidos, significados e representados por elas de uma maneira singular e por meio de diferentes linguagens.

O cotidiano de uma unidade de Educação Infantil, ao oferecer condições para que as crianças sintam a textura da terra ou da areia, criem misturas, colecionem coisas, modelem com argila, criem tintas, explorem formas coloridas, texturas, sabores, sons e também silêncios em um espaço acolhedor, cheio de estímulos visuais e sonoros, promove o desenvolvimento de sua expressividade e criatividade e abre caminhos para o desenvolvimento de sua afetividade, elemento básico das linguagens humanas (OLIVEIRA, 2018, pp. 51–52).

Dessa maneira, os educadores da infância, consideram o ambiente como espaço de vivências, explorações e criações, lugar de muitos recursos e possibilidades, de interação com objetos, de sentimentos provocados por situações que façam sentido para as crianças e que ampliam suas sensações, percepções, memória e diferentes linguagens.

Nas [Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Jundiaí](#) (2016), um dos caminhos possíveis apontados é o de oportunizar a diversidade de propostas garantindo a escolha da criança, a ludicidade, a interação e a expressividade, promovendo desafios, valorizando as experiências e discorrendo sobre cada uma das linguagens artísticas (artes visuais, teatro, música e dança), permitindo tempos de criação e de deslocamento nos espaços.

Outro ponto imprescindível é a oferta de situações que fomentem a ampliação do repertório artístico e a nutrição estética, para que a criança desenvolva sua capacidade de criação e autonomia para o improviso e de propostas que favoreçam atividades corporais de exploração, criação, movimentação e ação no mundo, com criticidade, valorizando as manifestações artísticas locais, brasileiras e de outros povos, além do conhecimento histórico acumulado, garantindo o protagonismo infantil.

As situações, práticas pedagógicas e estratégias de apoio a aprendizagem relacionadas ao Campo de experiências “**Traços, sons, cores e formas**” devem assegurar os direitos de aprendizagem conforme descritos no [Currículo Paulista](#), que traz na íntegra:

CONVIVER e fruir das manifestações artísticas e culturais da sua comunidade e de outras culturas – artes plásticas, música, dança, teatro, cinema, folguedos e festas populares – ampliando a sua sensibilidade, desenvolvendo senso estético, empatia e respeito às diferentes culturas e identidades.

BRINCAR com diferentes sons, ritmos, formas, cores, texturas, objetos, materiais, construindo cenários e indumentárias para brincadeiras de faz de conta, encenações ou para festas tradicionais, enriquecendo seu repertório e desenvolvendo seu senso estético.

PARTICIPAR de decisões e ações relativas à organização do ambiente (tanto no cotidiano como na preparação de eventos especiais), a definição de temas e a escolha de materiais a serem usados em atividades lúdicas e teatrais, entrando em contato com manifestações do patrimônio cultural, artístico e tecnológico, apropriando-se de diferentes linguagens.

EXPLORAR variadas possibilidades de usos e combinações de materiais, substâncias, objetos e recursos tecnológicos para criar e recriar danças, artes visuais, encenações teatrais, músicas, escritas e mapas, apropriando-se de diferentes manifestações artísticas e culturais.

EXPRESSAR, com criatividade e responsabilidade, suas emoções, sentimentos, necessidades e ideias brincando, cantando, dançando, esculpindo, desenhando, encenando, compreendendo e usufruindo o que é comunicado pelos demais colegas e pelos adultos.

CONHECER-SE, no contato criativo com manifestações artísticas e culturais locais e de outras comunidades, identificando e valorizando o seu pertencimento étnico-racial, de gênero e de crença religiosa, desenvolvendo sua sensibilidade, criatividade, gosto pessoal e modo peculiar de expressão por meio do teatro, música, dança, desenho e imagens (SÃO PAULO, 2018, p.74).

TABELA 3. OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

BEBÊS (zero a 1 ano e 6 meses)	CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	CRIANÇAS PEQUENAS (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
(EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	(EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.	(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
(EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

Música - sons

A criança é um ser “brincante” e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia. Fazendo música, ela, metaforicamente, “transforma-se em sons”, num permanente exercício: receptiva e curiosa, a criança pesquisa materiais sonoros, “descobre instrumentos”, inventa e imita motivos melódicos e rítmicos e ouve com prazer a música de todos os povos (BRITO, 2003, p. 35).

Segundo as [Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Jundiá](#) (2016), desde o útero, o universo sonoro se faz presente. A voz humana, a música, as brincadeiras cantadas, os brincos e os acalantos são essenciais para que bebês e crianças se exercitem na construção de seu cotidiano e desenvolvam suas representações a partir da linguagem sonora.

As mesmas Diretrizes reforçam que, no fazer musical, as crianças percebem ritmos e sons e como estes podem ser arranjados, desenvolvendo a sua imaginação musical.

Bréscia (2011) comenta como o trabalho de musicalização é potente e, se orientado por profissionais conscientes, favorece diversos aspectos, entre eles:

[...] a sensibilidade, a criatividade, o senso rítmico, o ouvido musical, o prazer de ouvir música, a imaginação, a memória, a concentração, a atenção, a autodisciplina, o respeito ao próximo, o desenvolvimento psicológico, a socialização e a afetividade, além de originar a uma efetiva consciência corporal e de movimentação (2011, p.14).

Nesta perspectiva, superamos práticas que restringem e vinculam a vivência musical para: controle do corpo, disciplinarização da infância, organização de rotinas como marcador temporal (atividades relacionadas a hora da alimentação e higiene das crianças, por exemplo), celebração de datas comemorativas e apresentações de final de ano, comumente acompanhadas por ensaios exaustivos e descontextualizados.

Fernandes (2009, p.24) salienta que práticas como estas estão muito distantes de um fazer musical criativo que pode contribuir com o desenvolvimento do espírito crítico, “com conhecimento e reflexão sobre contextos e fatos históricos que ampliam o conhecimento de diferentes culturas”.

Os educadores da infância são atentos para enxergar a maneira como bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas se expressam musicalmente em cada momento de suas vidas, respeitando as especificidades da faixa etária, com experiências que lhes permitam vivenciar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento preconizados pela [BNCC](#), por meio de situações, práticas pedagógicas e estratégias relacionadas a cada Campo de experiências.

Para a promoção de uma educação musical efetiva e significativa, o educador constrói conhecimentos em diversos âmbitos, entre eles o pedagógico e o musical, pois os dois se configuram de extrema importância para o desenvolvimento da inteligência musical das crianças. Neste contexto, “a formação musical implica estabelecer relações diretas com música, através de experiências musicais: cantar, tocar, percutir, entre outras” e a “formação pedagógico-musical significa

estabelecer relações entre o conhecimento musical e as possibilidades e maneiras de ser ensinado e aprendido” (BELLOCHIO E FIGUEIREDO, 2009, p.40).

Desta forma, a Unidade de Gestão da Educação de Jundiáí, em consonância com as necessidades formativas e documentos oficiais do MEC, como as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, promove, entre outros aspectos, “formação continuada sobre o ensino de Música para professores das redes de escolas da Educação Básica” bem como “a elaboração, a publicação e a distribuição de materiais didáticos adequados ao ensino de Música nas escolas” (BRASIL, 2016, p. 2).

Evidencia-se uma educação musical que busque valorizar as especificidades da música e também sua integração com outros saberes, explore diferentes expressões artísticas, potencialize a conexão música, corpo e movimento e favoreça o protagonismo infantil.

Situações, práticas pedagógicas e estratégias de apoio à aprendizagem

- Vivência, exploração, reprodução e criação de brincadeiras de roda cantada, acalantos, brincos⁸, jogos ritmados, parlendas, quadrinhas e trava-línguas, acompanhadas ou não de percussão, utilizando o corpo, objetos sonoros e/ou instrumentos musicais;
- Pesquisa e vivência pelas próprias crianças de novas formas de produzir sonoridades com a utilização de diferentes recursos como: elementos da natureza, o próprio corpo, objetos e instrumentos musicais diversos;
- Estímulo ao desenvolvimento da escuta sensível e ativa, a fim de perceber, identificar e diferenciar paisagens sonoras (internas e externas);
- Ampliação de repertório a partir da apreciação de diferentes gêneros e estilos musicais (obras clássicas e populares);
- Exploração e vivências de diferentes gestos, movimentos, ritmos, danças da cultura popular brasileira e de músicas do mundo⁹;

8. Os brincos são brincadeiras para entreter e divertir as crianças pequenas. A eles se relacionam os gestos de balançar, esconder, fazer cócegas, ajudar nos primeiros passos, equilibrar a criança na palma da mão, sacudi-la e tocá-la de maneira delicada. Geralmente o repertório é executado por adultos, desse modo podemos encontrar fragmentos de trabalho e contextos de outras manifestações populares.

9. Músicas do mundo é um termo ligado ao multiculturalismo, frequente em estudos da Etnomusicologia. Para saber mais, consulte estudos de Magda Pucci, Berenice de Almeida e Gabriel Levy. Indicação de Livro: Outras terras, outros sons. Magda Pucci e Berenice de Almeida.

- Apreciação e vivências (canto, dança, brincadeiras tradicionais) a partir das raízes culturais e musicais brasileiras, por exemplo: indígena, africana e europeia, de acordo com a Lei nº 11.645/08;

Lei nº 11.645/08 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”.

- Momentos nas quais as crianças tenham a possibilidade de cantar e criar melodias, ampliando os recursos da voz;
- Vivências musicais criativas que proporcionem a improvisação de ritmos com os sons produzidos com o corpo, instrumentos musicais e objetos sonoros;
- Situações nas quais as crianças criem, com ou sem auxílio de um adulto, em pequenos ou grandes grupos, registros gráficos a partir do som com a utilização de diversos materiais, tais como linhas, miçangas, sementes, tampinhas ou elementos da natureza, bem como diversificados meios e suportes que favoreçam associações com diferentes propriedades sonoras¹⁰;

10. A qualidade do som está diretamente ligada à altura, à intensidade e ao timbre. Esses fatores fazem parte do contexto das propriedades sonoras, da qual a duração também faz parte, ela sinaliza o espaço de tempo ocupado pelo som. Para saber mais: [Propriedades Sonoras](#).

Artes visuais

Segundo [OLIVEIRA](#) (2018), as crianças, no decorrer de sua vivência na Educação Infantil, podem se apropriar de alguns fundamentos das linguagens visuais ao passo que participam de uma multiplicidade de experiências, suportes e espaços. Essa participação deve ser ativa, espontânea e o educador da infância, ao planejar, deve oferecer condições para que ela aconteça.

Ajudá-las na construção de uma sensibilidade mais investigativa no campo visual impõe ao professor acompanhar sua atividade produtiva, observar o desenvolvimento da gestualidade na produção de um desenho ou de outras marcas visuais infantis e fazer intervenções para que elas possam articulá-las com aquelas que adquiriram na ampliação de seu repertório, desmontando estereotípias (OLIVEIRA, 2018, p. 56).

Um olhar direcionado e uma escuta atenta às manifestações de preferências das crianças (quanto a aromas, sabores, sons, temperaturas, texturas, imagens), além de enriquecer as intenções de criação, possibilitam aos educadores condições de incluírem em seus planejamentos elementos essenciais ao fortalecimento do protagonismo infantil no que se refere ao fazer artístico.

Ao destacar a atividade das crianças e a importância de respeitar seus desejos e especificidades e sua produção, não se está negando o valor do conhecimento já estabelecido sobre determinada linguagem e o tratamento didático para oferecer-lhes oportunidades de desenvolvimento no terreno da visualidade (OLIVEIRA, 2018, p. 57).

A expressividade da criança tem início na exploração e se desenvolve de forma gradativa à medida em que os educadores da infância, sensíveis a essas expressões, selecionam e disponibilizam materiais e organizam ambientes de maneira a estimular o processo criativo infantil, aprimorando seus procedimentos.

Um ambiente propício à criação plástica contém uma gama de materiais, organizados de tal modo que as crianças saibam onde encontrá-los quando precisarem e onde limpá-los e guardá-los depois de usá-los. Os educadores da infância oferecem em quantidade e variedade adequadas às crianças, para que se sintam encorajadas a experimentá-los e, quando necessário, oferecem auxílio para o desenvolvimento das propostas, respeitando o tempo individual para concluí-las.

Assim, asseguramos à criança a oportunidade de retomar, refazer, concluir e reconstruir uma produção, visando a continuidade do fazer artístico que a leva a conhecer suas potencialidades humanas e possibilita a ampliação cultural, o diálogo com o mundo e o cuidado com o outro.

Com o objetivo de possibilitar às crianças oportunidades para escolher e explorar as características de materiais, meios e suportes diversos na realização de seus projetos, os educadores da infância organizam oficinas de criação ou ateliês de forma atraente e convidativa, utilizando também as áreas externas, com oferta e exploração de diversos recursos como areia, terra, plantas, pedras e outros elementos da natureza.

As crianças, ao explorarem e manusearem materiais diversos que permitam modelagem, construção de estruturas tridimensionais e altera-

ção como, por exemplo, argila, areia, massas plásticas, papel, papelão, tecidos, além de sentirem prazer, aproximam-se de noções de espaço, transformação e equilíbrio.

Já a exploração de materiais que imprimem marcas, como grafite, tintas caseiras, guache, aquarela, giz, entre outros, possibilita a ampliação do conhecimento sobre o desenho e a pintura, à medida em que as crianças utilizam vários instrumentos ao desenvolver essas propostas que envolvem diferentes planos, dimensões, superfícies, descobrindo linhas, formas, cores e volumes.

A exploração desse tipo de material favorece ainda a expressão de sentimentos e a representação de objetos e situações vividas ou imaginadas.

De acordo com as [Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Jundiá](#), os educadores da infância devem buscar a:

Utilização de metodologia que incentive a escolha, a ludicidade, a interação e a expressividade de cada criança que promova desafios ao mesmo tempo em que acolha; que permita tempo de criação, diálogo e deslocamentos pelo espaço (JUNDIAÍ, 2016, p. 49).

As crianças participam e auxiliam na organização de exposições e/ou murais e apreciam os efeitos visuais de seu trabalho e do de seus colegas, ampliando a consciência acerca de seus processos de produção, com o auxílio dos educadores da infância.

Todo campo visual oferece informações para a criança e amplia sua percepção de espaço que potencializa seu processo criativo: interpretar, sentir, refletir, imaginar e criar significados ao se expressarem por meio de suas próprias produções artísticas.

Situações, práticas pedagógicas e estratégias de apoio à aprendizagem

- Vivências significativas, nas quais haja a exploração e ampla utilização de diversos materiais, adequados à faixa etária, que proporcionem marcas artísticas e expressem a individualidade da criança, como:
 - *Bidimensionais – secos de maior espessura*¹¹: diferentes instrumentos riscadores como canetinhas, giz de cera, carvão, lápis, giz de lousa, tijolo, dentre outros;
 - *Bidimensionais – molhados*: tintas naturais (terra, urucum, açafraão, café, legumes, dentre outros) e tintas industrializadas (guache, aquarela, tinta plástica, pintura a dedo), utilizando-se de rolos de pintura, pincéis, diversas partes do corpo, esponjas, borrifadores, carimbos, canudos mais grossos, cotonete, escova de dente, pente, elementos da natureza e demais recursos criativos;
 - *Tridimensionais*: argila, massa de modelar, barro, areia, pedras, sementes, folhas, galhos, entre outros.
- Utilização de suportes variados e ambientes planejados para produção das marcas artísticas: papéis com diferentes texturas, tamanhos e formatos, caixas, telas, paredes, tecidos, jornais, chão, corpo, azulejo, espelho, tronco de árvore, cavaletes, entre outros, dispostos em diversos planos (horizontal e vertical), alturas e dimensões (bi e tridimensional);
- Exploração, incentivo e valorização de diferentes posturas corporais na realização das produções artísticas (em pé, deitado, sentado, embaixo de mesas), utilizando como base de apoio: chão, mesas, bancos, estruturas aéreas, paredes, cavaletes, cabanas de tecidos, dentro e fora de caixas, entre outros;
- Exploração da luminosidade natural (luz do sol em diferentes horas do dia) e artificial, utilizando diferentes fontes de luz, tecidos, papéis, a fim de propiciar brincadeiras com luzes e sombras, que permitam às crianças investigarem e brincarem com esses elementos em diferentes ambientes;
- Nutrição estética por meio da apreciação das produções próprias e de outras crianças, de familiares, de artistas locais e de diversos artistas de diferentes períodos e estilos, expostos em diferentes planos (por exemplo, no chão, teto, parede e murais na altura das crianças), em diferentes espaços da escola, bem como em visitas a exposições e também por meio de recursos audiovisuais;

¹¹. Observação: necessidade de materiais mais grossos para o desenvolvimento gradual da coordenação motora fina e movimento de pinça.

- Apreciação, fruição e vivências em diferentes manifestações artísticas de diferentes povos, por meio da participação em mostras culturais, brincadeiras, danças e na montagem de exposições;
- Momentos para observação, exploração e investigação das relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover), utilizando água, anilina e outros corantes naturais, massas, tintas, gelo, melecas, barro, entre outros;
- Participação em propostas que oportunizem que as crianças se identifiquem, estabelecendo uma relação de identidade, por meio de exposição de fotos e gravações das crianças, produzidas por elas mesmas, por seus pares e pelos adultos;
- Vivências significativas, por meio do uso de multimeios (câmera fotográfica, gravador de voz, filmadora, *tablet*, computador, caixas de som, microfone, dentre outros) pelas crianças, desenvolvendo a autonomia, o protagonismo e valorizando-as como sujeitos produtoras de cultura.



**Escuta, fala,
pensamento e
imaginação**



Escuta, fala, pensamento e imaginação

Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro.

Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação.

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer.

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, para o estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros textuais, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros.

Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (BRASIL, 2018, p.42)

De acordo com a [BNCC](#), a criança se comunica de diversas formas, por meio de múltiplas linguagens, sejam elas verbais (oral e escrita) e/ou não verbais (gestual, plástica, visual, corporal, tecnológica, entre outras).

É papel da escola reconhecer a criança como sujeito histórico de direitos que produz e reproduz cultura; oportunizar, desenvolver e ampliar as experiências comunicativas, expressivas, interpretativas e representativas, por meio de propostas significativas, de interações com seus pares e com os adultos, de modo que vivenciem as mais variadas formas de comunicação em diferentes contextos sociais.

É preciso criar condições para que elas se expressem, criem vínculos, desenvolvam a sensibilidade, transmitam variadas emoções, ampliem repertórios, comuniquem-se, interroguem, sejam escutadas e compreendidas, produzam sentidos dentro de vivências lúdicas, registrando seu mundo imaginário, marcado pela fantasia e pela realidade. Portanto, as mensagens trazidas pelas crianças por meio da oralidade, da música, dos gestos, das escritas convencionais e não convencionais, pela língua de sinais, pela escrita em Braille, por línguas estrangeiras, por textos midiáticos, entre outros, precisam ser acolhidas para que desenvolvam a imaginação, a memória e a criatividade e que ampliem gradativamente o seu repertório comunicativo.

O Campo de experiência “*Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação*” traduz uma riqueza de situações que possibilita ao educador da infância planejar situações, práticas pedagógicas e estratégias de apoio à aprendizagem nas quais as crianças sejam imersas nas diferentes linguagens e se apropriem das diferentes formas de expressão, assegurando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme descritos no [Currículo Paulista](#) (2019):

CONVIVER com crianças e adultos, compartilhando situações comunicativas cotidianas, constituindo modos de pensar, imaginar, sentir, narrar, dialogar e conhecer.

BRINCAR com parlendas, trava-línguas, adivinhas, textos de memória, rodas, brincadeiras cantadas e jogos, ampliando o repertório das manifestações culturais, da tradição local e de outras culturas, enriquecendo a linguagem oral, corporal, musical, dramática, escrita, dentre outras.

PARTICIPAR de rodas de conversa, de relatos de experiências, de contação e leitura de histórias e poesias, de construção de narrativas, da elaboração e descrição de papéis no faz de conta, da exploração de materiais impressos, analisando as estratégias comunicativas, as variedades linguísticas e descobrindo as diversas formas de organizar o pensamento.

EXPLORAR gestos, expressões, sons da língua, rimas, imagens, textos escritos, além dos sentidos das falas cotidianas, das palavras nas poesias, parlendas, canções e nos enredos de histórias, apropriando-se desses elementos para criar novas falas, enredos, histórias e escritas, convencionais ou não.

EXPRESSAR sentimentos, ideias, percepções, desejos, necessidades, pontos de vista, informações, dúvidas e descobertas, utilizando múltiplas linguagens, entendendo e considerando o que é comunicado pelos colegas e adultos.

CONHECER-SE, a partir de uma apropriação autoral das linguagens, interagindo com os outros, reconhecendo suas preferências por pessoas, brincadeiras, lugares, histórias (SÃO PAULO, 2018, p.83).

TABELA 4. OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

BEBÊS (zero a 1 ano e 6 meses)	CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	CRIANÇAS PEQUENAS (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.	(EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
(EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.	(EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).	(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).	(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
(EI01EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.	(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.	(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
(EI01EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.	(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.	(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.
(EI01EF06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.	(EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.	(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
(EI01EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.).	(EI02EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.	(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.

BEBÊS (zero a 1 ano e 6 meses)	CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	CRIANÇAS PEQUENAS (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).	(EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).	(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).
(EI01EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.	(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.	(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

Situações, práticas pedagógicas e estratégias de apoio à aprendizagem

Leitura de diferentes gêneros literários:

- Leituras diárias pelo educador de histórias, poemas, parlendas, canções, trava-línguas, contos de tradição oral, músicas, jogos verbais, entre outros, seja em pares, pequenos ou grandes grupos;
- Participação nos momentos de leitura de diferentes gêneros e nas manifestações artísticas culturais, para que explorem ritmos, sonoridade, conotação das palavras, variações de entonação, gestos e atribuam significado a essa prática social;
- Leituras realizadas pelas crianças, ainda que de forma não convencional, de diferentes gêneros textuais, oportunizando a observação gráfica para que levantem hipóteses, divirtam-se e interajam com a linguagem.

As repetições da leitura do mesmo texto são necessárias para que as crianças possam recontar as histórias, ampliar o seu repertório e utilizá-las em suas brincadeiras.

Leitura e contação de histórias:

O momento de leitura é muito importante e especial, por isso preparamos a hora e o lugar apropriados, explorando diferentes espaços. A organização espacial das crianças permite que ouçam, enxerguem quem lê e apreciem as ilustrações contidas no livro. O educador comenta previamente com as crianças sobre o livro que será lido, por exemplo, sobre a capa, o título, o autor e o ilustrador.

- Escuta de histórias contadas ou lidas pelo educador, em pares, pequenos ou grandes grupos, em que as crianças desenvolvam o prazer pela leitura, a criatividade, ampliem o repertório, aproximem-se de elementos da narrativa, por exemplo, identificando personagens, fatos e ambientação, construam procedimentos de leitor e diferenciem progressivamente a escrita das ilustrações, utilizando-se desses elementos em suas brincadeiras;
- Brincadeiras nas quais as crianças possam realizar recontos, apoiadas ou não no portador, observando as ilustrações. De acordo com o grupo etário, utilizar estratégias de observação gráfica para levantar hipóteses sobre o enredo, fazendo seleções, antecipações, inferências, checagem e apropriando-se cada vez mais da língua escrita;

- Reconto e/ou criação de histórias orais, em diversos agrupamentos, em situações planejadas pelo educador da infância, apoiadas ou não no portador, tendo o adulto como escriba;
- Utilização de diferentes recursos para contação de histórias pelas crianças e/ou pelo professor: objetos que representem personagens, instrumentos musicais que sonorizam a história, fantoches, entre outros.

Manuseio de diferentes portadores de texto:

- Manuseio de diferentes portadores textuais, em diferentes contextos (livros, revistas, gibis, cartazes, entre outros), em que as crianças observem formas, texturas, cores e ilustrações, explorando e reconhecendo suas características, usos sociais e, de acordo com o grupo etário, diferenciando o desenho das letras e outros sinais gráficos, divertindo-se, expressando suas preferências, apropriando-se do seu uso e imitando comportamento leitor;
- Interação com os livros de histórias e outros textos, garantindo que, individualmente ou em grupo, as crianças explorem os livros e suas imagens, apontando para as ilustrações e nomeando as imagens que mais lhes chamaram a atenção, manifestando suas emoções por meio de diferentes linguagens;
- Manuseio e exploração de diferentes portadores, orientando-se por temas, ilustrações, estrutura textual, identificação de palavras, de acordo com o grupo etário, conforme seus interesses e também em situações dirigidas pelo educador da infância.

Teatro e dramatização:

- Participação em cenários montados com elementos da cultura e da natureza, em que as crianças brinquem e dramatizem sequências de ações, favorecendo a ampliação do vocabulário e das estruturas narrativas, o estabelecimento de diálogos e outras formas de expressão, segundo as suas escolhas;
- Brincadeiras, orientadas pelo educador da infância, com narrativas de histórias, poemas, cantigas, trava-línguas, entre outros textos, para participar de apresentações de teatro ou dança, no ambiente da escola e em outros espaços culturais;
- Dramatizações, declamações e brincadeiras com palavras rimadas, em que as crianças desenvolvam a imaginação, criatividade e noções de linguagem, por exemplo, variação de entonação, expressões faciais, corporais da voz e representação de diferentes sons (animais, objetos);
- Utilização de enredos das histórias conhecidas para planejar coletivamente roteiros de encenações livres ou dirigidas, definindo os contextos e personagens, sequência da narrativa e estrutura.

Apreciação de fotos, imagens, figura e criação de cenários:

- Organização de murais, com a participação das crianças, com fotos e figuras (na altura das crianças), na sala de referência e nos diferentes espaços da instituição, para possibilitar o manuseio, identificação, apreciação, expressão de ideias, desejos, sentimentos e construções de narrativas em grupo ou individuais;
- Organização de murais e portfólios com fotos das famílias, das crianças, de situações vividas no dia a dia da instituição e das produções gráficas do grupo, para que percebam que as imagens representam ideias, pessoas e lugares, estimulando a conversa entre pares e com os adultos e a criação de narrativas, relacionando-as com suas vivências;
- Contextos intencionalmente planejados com cenários que aproximem a realidade da representação simbólica, por exemplo: telefone, microfone, gravador de voz, filmadora, entre outros, para que as crianças criem diálogos e produzam suas próprias histórias.

Ampliação de formas de comunicação:

Durante toda a jornada educativa, as crianças são incentivadas a dialogar, argumentar, expressar seus desejos, sentimentos, necessidades e emoções, ampliando cada vez mais sua forma de expressão.

- Brincadeiras e canções envolvendo o nome próprio para que, gradativamente, a criança reconheça seu nome, dos colegas e das pessoas com quem convive. De acordo com o grupo etário, as crianças têm contato com a grafia do nome próprio e dos colegas por meio da identificação de seus pertences pessoais, brincadeiras com os crachás, músicas, entre outras situações;
- Participação em momentos de brincadeiras livres e situações planejadas, em que as crianças, por meio de gestos, movimentos e expressões faciais, possam se comunicar e se expressar;
- Participação nos momentos de conversas, ouvindo, expressando-se, argumentando e emitindo opiniões em assuntos elencados pelo educador da infância e também nos temas e assuntos trazidos pelas crianças, tais como: relatos da vida cotidiana, experiências, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidas;
- Brincadeiras cantadas e momentos de diálogos em que as crianças se comuniquem com seus pares e com os adultos, por meio do corpo, da dança, dos seus desenhos e movimentos ampliando, assim, suas possibilidades de comunicação;
- Participação em jogos rítmicos nos quais as crianças imitam sons variados ou em jogos de nomeação em que se aponta para algo e respondem a questão: “O que é isso?”, sendo apoiadas para responder;

- Brincadeiras nas quais as crianças desenvolvam a linguagem e ampliem sua comunicação, reproduzindo músicas, cantigas, parlendas, trava-línguas, entre outros tipos de textos;
- Brincadeiras com rimas, a partir da escuta de textos poéticos, canções, parlendas, histórias rimadas, entre outros, para que se atentem aos aspectos da língua;
- Brincadeiras de imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos ao ler as histórias;
- Contextos diários em que as crianças imprimam suas marcas gráficas como forma de expressão, em diferentes suportes (folhas A3, kraft, chão, azulejo, areia, entre outros), com diferentes riscadores (giz de cera, caneta hidrocor, carvão, gravetos, entre outros);
- Participação em diálogos, ampliando gradativamente a complexidade, nos quais as crianças vivenciem uma linguagem formal, em ambientes planejados, como roteiros de entrevistas, socialização de conhecimentos já estudados, preparação de receitas, entre outros.

Uso de recursos tecnológicos:

- Contextos planejados pelo educador da infância, nos quais as crianças utilizem recursos tecnológicos e midiáticos em situações comunicativas, como entrevistas, contações de histórias próprias ou

coletivas, brincadeiras cantadas, construção coletiva de roteiros de vídeos;

- Uso do rádio e outros recursos tecnológicos para apreciação e escuta de vários gêneros musicais, reconto de histórias, poemas etc.;
- Apreciação de registros feitos pelas crianças ou educadores, com o uso das câmeras fotográficas, para apoiar a construção das narrativas das situações do cotidiano;
- Brincadeiras com microfones para que as crianças cantem, dançam, possam ouvir a própria voz e a voz dos colegas;
- Momentos em que as crianças brinquem, explorem, pesquisem e conheçam o uso social do computador e/ou *tablet*.

Práticas de leitura, escrita e reflexão sobre a língua:

Na perspectiva de acompanharmos o desenvolvimento integral da criança, consideramos suas múltiplas linguagens (oralidade, expressão corporal, artística, matemática, linguística, entre tantas outras), sem hierarquizá-las ou suprimi-las, mantendo sua integralidade. Ao longo da Educação Infantil, vale investigar como as crianças compreendem o sistema de escrita e leitura por meio das hipóteses que constroem e como fazem uso dos signos nas mais diferentes formas sociais e nos momentos vividos na escola pela brincadeira e pelas interações. Isso também deve acontecer em relação a todas as demais linguagens a serem contempladas nos diferentes contextos educativos, de maneira a assegurar a continuidade, a significatividade e a intencionalidade pelos educadores da infância.

- Momentos prazerosos de escrita espontânea, inclusive nos jogos simbólicos, em que as crianças tenham desejo de escrever, expressar suas ideias, sentimentos e emoções, individualmente, em pares, no grupo de referência, em diferentes lugares, por exemplo: em

contextos organizados com materiais riscantes e suportes variados, para que também tenham oportunidade de pensar sobre a escrita e nas suas diferentes funções;

- Projetos de leitura e escrita, de acordo com o grupo, nos quais o educador da infância e as crianças têm suas ações orientadas por uma finalidade compartilhada, por exemplo: escrita de textos de diferentes gêneros e a reflexão sobre algumas características linguísticas e discursivas e/ou escrita de textos com destinatários definidos (convencional e espontânea);
- Produção e revisão de textos coletivos ditados ao educador da infância (escriba), respeitando as especificidades de cada grupo, adequando o ritmo da fala ao ritmo da escrita: escrever títulos de histórias, parlendas, cantigas de roda, quadrinhas, completar trechos de histórias, fazer listas de nomes ou textos que mais gostam, entre outras propostas;
- Momentos nos quais as crianças façam a leitura de textos que já conhecem de memória para recitar em voz alta;
- Momentos nos quais as crianças sejam provocadas a escrever, segundo suas hipóteses, individualmente, em duplas ou em grupo: a escrita de parlendas que já conhecem de memória, uma cantiga de roda conhecida, produção de bilhetes, livros de receitas, brincadeiras cantadas, coletâneas de parlendas, entre outras possibilidades, desenvolvendo, assim, a competência discursiva;



- Escritas com as letras móveis, individualmente, em pares ou pequenos grupos, em situações dirigidas pelo educador da infância ou em produções espontâneas;
- Escrita e leitura do próprio nome e dos colegas, espontânea e convencional, em situações dirigidas pelo educador da infância e nas brincadeiras;
- Escrita e leitura de listas de diferentes campos semânticos, espontânea e convencional, em situações dirigidas pelo educador da infância e nas brincadeiras;
- Momentos diversificados de leitura: rotina, nome dos amigos da turma, cardápio, entre outros.

Importante: Sempre que pensarmos em adequar as situações, práticas pedagógicas e estratégias de apoio à aprendizagem ao grupo etário, é imprescindível a realização de uma avaliação para diagnosticar aquilo que as crianças já são capazes de fazer, suas experiências e curiosidades, e refletir como podem avançar, de acordo com as suas potencialidades e a partir de suas hipóteses iniciais, respeitando e valorizando seus saberes.

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações



Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

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

mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (BRASIL, 2018, pp. 42-43).

Em relação ao Campo de experiências “**Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações**”, cabe entender que o mundo é um laboratório, um campo de investigação, no qual a curiosidade da criança é aguçada. No centro do processo educativo está a criança, que lê o mundo, investiga, constrói conhecimentos, como sujeito potente que é, ou seja, questiona, elabora perguntas, levanta hipóteses e busca soluções para resolver os problemas que enfrenta em seu cotidiano.

Na Educação Infantil, o papel do educador da infância é provocar reflexões que favoreçam a construção de conhecimentos do mundo físico e sociocultural, a partir dos conhecimentos que a criança traz, incentivá-la a levantar hipóteses e ajudá-la a comunicar suas ideias. Este processo investigativo é amparado pelo planejamento, que inclui boas perguntas e provocações. Ao elaborar propostas com elementos da natureza, da cultura, das tecnologias, entre outros, o educador da infância possibilita o confronto entre as hipóteses da criança e os conhecimentos que foram produzidos socialmente. Assim, a criança se inquieta, movimenta-se e se sente provocada a investigar e conhecer cada vez mais. É necessário tempo para investigação e elaboração de suas teorias, as quais se constroem e desconstroem à medida que conhecem e se relacionam com os diferentes saberes. Dessa forma, o processo in-

investigativo requer do educador da infância intencionalidade educativa e escuta atenta. Cabe à escola articular e sistematizar essas experiências cotidianas com os saberes a serem construídos.

A criança constrói sua aprendizagem na experiência. Para tanto, é preciso que o professor garanta, em seu planejamento, as condições e o tempo necessários para o envolvimento nas propostas, assegurando continuidade, a interação, a multiplicidade de propostas e organização do espaço e materiais (JUNDIAÍ, 2016, p.149).

Em consonância com a [BNCC](#), entendemos que a criança se relaciona com o espaço, explora e transforma, classifica, conta, ordena, compara, faz seriação, reconhece e se apropria do que está ao seu redor. Todas essas noções ampliam o mundo físico e sociocultural da criança e desenvolvem sua sensibilidade, incentivando um agir lúdico e um olhar poético sobre o mundo, as pessoas e as coisas nele existentes.

Ao longo da Educação Infantil, os educadores da infância preocupam-se em utilizar o vocabulário matemático específico (exemplos: dentro, fora, frente, trás, antes, depois, entre etc.), não como expectativa para a criança, porém, entendendo que a frequência do emprego dos termos adequados pelo adulto, conseqüentemente, ampliará o vocabulário dela ao longo da Educação Infantil.

A Educação Infantil deve garantir e priorizar o trabalho de maneira contextualizada, significativa e lúdica, de acordo com os eixos estruturantes – brincadeira, interações e corporeidade – com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme descritos no [Currículo Paulista](#):

CONVIVER com crianças e adultos e com eles criar estratégias para investigar o mundo social e natural, demonstrando atitudes positivas em relação a situações que envolvam diversidade étnico-racial, ambiental, de gênero, de língua, de religião.

BRINCAR com materiais e objetos cotidianos, associados a diferentes papéis ou cenas sociais, e com elementos da natureza que apresentam diversidade de formas, texturas, cheiros, cores, tamanhos, pesos, densidades, experimentando possibilidades de transformação.

PARTICIPAR de atividades que oportunizem a observação de contextos diversos, atentando para características do ambiente e das histórias locais, utilizando ferramentas de conhecimento e instrumentos de registro, orientação e comunicação, como bússola, lanterna, lupa, máquina fotográfica, gravador, filmadora, projetor, computador e celular.

EXPLORAR e identificar as características do mundo natural e social, nomeando-as, reagrupando-as e ordenando-as, segundo critérios diversos.

EXPRESSAR suas observações, hipóteses e explicações sobre objetos, or-

ganismos vivos, fenômenos da natureza, características do ambiente, personagens e situações sociais, registrando-as por meio de desenhos, fotografias, gravações em áudio e vídeo, escritas e outras linguagens.

CONHECER-SE e construir sua identidade pessoal e cultural, identificando seus próprios interesses na relação com o mundo físico e social, apropriando-se dos costumes, das crenças e tradições de seus grupos de pertencimento e do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (SÃO PAULO, 2018, pp.99-100).



TABELA 5. OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

BEBÊS (zero a 1 ano e 6 meses)	CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	CRIANÇAS PEQUENAS (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01ET01) Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura).	(EI02ET01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).	(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.
(EI01ET02) Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico.	(EI02ET02) Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.).	(EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.
(EI01ET03) Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.	(EI02ET03) Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.	(EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.
(EI01ET04) Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos.	(EI02ET04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).	(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.
(EI01ET05) Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles.	(EI02ET05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).	(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.
(EI01ET06) Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.).	(EI02ET06) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).	(EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.

BEBÊS (zero a 1 ano e 6 meses)	CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	CRIANÇAS PEQUENAS (4 anos a 5 anos e 11 meses)
	(EI02ET07) Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.	(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.
	(EI02ET08) Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).	(EI03ET08) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.

As situações, práticas pedagógicas e estratégias de apoio à aprendizagem deste Campo envolvem uma diversidade de experiências e conceitos, tais como:

Noções espaciais

As situações, práticas pedagógicas e estratégias de apoio à aprendizagem que envolvem as relações com o espaço, objetos e materiais favorecem a construção de noções espaciais relativas a uma situação estática – como longe ou perto – ou a uma situação dinâmica – para frente, para trás – potencializando a organização do esquema corporal e da orientação e percepção espacial, a partir da exploração do corpo e dos objetos nesse espaço.

Desde muito pequenas, as crianças relacionam-se com o espaço por meio de explorações, investigações, fazendo descobertas com o próprio corpo. Gradativamente, desenvolvem autonomia conforme adquirem confiança em si, por meio da interação com o mundo à sua volta. Com isso, adquirem também noções de cuidado e preservação que vão se ampliando do mais próximo (sala referência, parque, escola, casa) ao mais distante (bairro, cidade, planeta), construindo uma relação positiva e responsável com o ambiente, apoiadas pelos educadores, suas intervenções, problematizações e atitudes.

Situações, práticas pedagógicas e estratégias de apoio à aprendizagem

- Organização de ambientes que favoreçam observação, manipulação, exploração, investigação, comparação, classificação, seriação, ordenação, resolução de problemas, quantificação e localização espacial, levando em consideração tanto a especificidade de cada faixa etária como as potencialidades das crianças. Para tanto, os educadores da infância, durante o planejamento e a organização da brincadeira, pensam nas propriedades dos materiais (tamanhos, pesos, formas, espessuras e texturas), na origem deles (naturais e industrializados), na variedade (estruturados e de largo alcance), fazem previsões com possibilidades cognitivas e motoras, sempre respeitando a ação criativa e transformadora da criança;
- Brincadeiras e jogos que favoreçam o deslocamento dos bebês, das crianças e dos objetos que envolvam noções espaciais e de velocidade, tais como: longe/perto, em cima/embaixo/do lado/entre, dentro/fora, para frente/para trás, para o lado/para cima/para baixo, rápido/lento;
- Organização, arrumação e preparação dos espaços, contextos diversos, circuitos motores, com o envolvimento das crianças, bem como exploração e manipulação por meio do deslocamento de si e dos objetos ali presentes.

Na relação espacial e com os objetos, a criança pode fazer o uso convencional deles ou dar a eles um novo significado na brincadeira, fazendo sua leitura de mundo, interpretando-os e re-inventando a realidade por meio da imaginação criadora. Os jogos simbólicos permeiam o universo infantil e, por vezes, a criança se apoia no uso de instrumentos, ferramentas e artefatos para ampliar a sua compreensão sobre o mundo físico, social e cultural, as relações e interações existentes nele.

Por exemplo, a criança pode utilizar um chinelo para imitar o uso de um aparelho celular; usar uma caixa de papelão, ou várias, como meio de transporte para si e para os colegas; a corda pode transformar-se em uma cobra da qual precise fugir, pular etc.

Noções temporais

Desde bebês, as crianças vivem a noção de tempo por meio das suas sensações, percebendo os acontecimentos imediatos – presente – e, conforme crescem e vivem experiências cotidianas que se repetem, começam a fazer uso de indícios para antecipar acontecimentos da rotina. Com o passar do tempo e com a proposição de situações que potencializem a formulação de hipóteses sobre o tempo, conseguem elaborar imagens mentais, apoiando-se nelas para lembrar e falar de acontecimentos passados e fazer antecipações do futuro próximo.

As situações, práticas pedagógicas e estratégias de apoio à aprendizagem que envolvem as relações com o tempo buscam favorecer, assim, a construção das noções de tempo físico (dia e noite, estações do ano, ritmos biológicos) e cronológico (ontem, hoje, amanhã; semana, mês e ano); das noções de ordem temporal (“Meu irmão nasceu antes de mim”, “Vou visitar meu avô depois da escola”) e histórica (“No tempo antigo”, “Quando mudamos para nossa casa”, “Na época do Natal”).

Situações, práticas pedagógicas e estratégias de apoio à aprendizagem

- Uso de marcadores temporais como rotina, calendário, relógio, ampulheta, linha do tempo, entre outros, com a intenção de perceber as noções de: antes/agora/depois, ontem/hoje/amanhã, manhã/tarde/noite, entre outros;

- Vivências musicais e brincantes nas quais as crianças explorem diferentes elementos e propriedades sonoras relacionadas com o fazer matemático, associando ritmo (organização de sons e silêncios com diferentes durações), andamento (rápido, moderado e lento) e pulsação (intervalos regulares de tempo), favorecendo a percepção temporal pelas crianças e, em especial, pelos bebês;
- Conversas sobre fatos e acontecimentos presentes no cotidiano, bem como sobre vivências familiares e lembranças, oportunizando a todas as crianças a participação nestes momentos e permitindo que expressem suas próprias ideias sobre o tempo e ouçam as hipóteses dos colegas;
- Participação na organização de eventos e festas tradicionais, comemorações (aniversários), algumas passagens significativas do tempo, sejam da cultura local, do grupo de colegas, familiares, comunidade, podendo apoiar-se em calendários para acompanhar a sequência temporal;
- Apreciação de imagens que demonstrem a passagem do tempo na vida das pessoas (família e comunidade) e dos lugares (escola, bairro, cidade) que sofreram modificações, tanto devido às ações da natureza quanto da humanidade. Vale destacar que a intencionalidade pedagógica amplia a sua abrangência de acordo com a especificidade de cada faixa etária.

Número, quantidades, grandezas e medidas

Ao longo da Educação Infantil, a criança se interessa, gradativamente, por diferentes símbolos de uso social – tanto o significado como o registro – conforme lhes são apresentados em contextos lúdicos e significativos que envolvam situações do cotidiano e da vida dela.

As situações, práticas pedagógicas e estratégias de apoio à aprendizagem que envolvem as relações com medida, grandezas, quantidades e a noção de números favorecem a ampliação, o aprofundamento e a construção de novos conhecimentos sobre medidas de objetos, de pessoas e de espaços, aprendendo procedimentos de contagem, de adicionar ou subtrair quantidades, aproximando-se da noção de números e conhecendo a sequência numérica verbal e escrita.

Situações, práticas pedagógicas e estratégias de apoio à aprendizagem

- Exploração, comparação, classificação e ordenação por meio de jogos e/ou brincadeiras, de diversos materiais e suportes de tamanhos variados, utilizando instrumentos de medidas convencionais e/ou não convencionais (régua, trena, fita métrica, balança, termômetro, caixas de diferentes tamanhos, cones, barbantes, tecidos, pedras, peças de encaixe, entre outros). Os instrumentos de medidas convencionais e/ou não convencionais são apresentados para as crianças levando em consideração o grupo etário e a intencionalidade da proposta favorecendo, assim, a construção gradativa de noções de medidas como: maior/menor, alto/baixo, largo/estrito, comprido/curto, grosso/fino, leve/pesado, quente/frio, entre outras;

- Exploração de diversos materiais e suportes de volumes variados em brincadeiras e experimentações, nas quais as crianças possam fazer comparações, criando hipóteses com as noções de cheio, vazio, metade, muito, pouco e a mesma quantidade. Como exemplo, podemos citar a realização de receitas (massinha, bolo, biscoito etc.), utilizando diferentes instrumentos de medida (xícaras, colheres, copos, copo medidor, entre outros). Nessa proposta, ao pensar nos bebês, o foco está nas transformações e experimentações, ou seja, nas explorações sensoriais, por meio dos sentidos, estabelecendo relações concretas;
- Vivências em que as crianças entrem em contato com a função social dos números (exemplos: aniversários, calendários, telefones, endereços etc.), reconhecendo-os nos diferentes contextos do cotidiano, identificando-os, sempre de maneira lúdica e significativa. Para crianças menores, o registro dos números pode aparecer, mesmo que de maneira não convencional, com a ajuda dos educadores da infância;
- Leitura e exploração de diversos gêneros textuais como: trava-línguas, parlendas, canções, receitas, histórias acumulativas etc., para favorecer o desenvolvimento do pensamento matemático como recitação numérica, contagem oral, quantificação, acumulação, ordenação, entre outros, considerando a especificidade de cada faixa etária;
- Jogos e brincadeiras nas quais as crianças realizem recitação numérica, contagem oral e relacionem número e quantidade, sejam

estimuladas a resolver problemas e a relatar suas estratégias, adquirindo autoconfiança e respeito pelas hipóteses dos colegas;

- Jogos e brincadeiras que envolvam sequenciação (o antes, o depois e o entre), registro e comparação de pontuações concretamente representadas ou por meio de desenhos como, por exemplo: boliche, trilhas, bola no cesto, entre outros. Ainda nesses momentos, possibilitar que a criança, de acordo com as proposições para o grupo etário, resolva problemas, arrisque estratégias de cálculo simples com apoio e relate suas ideias, adquirindo autoconfiança e respeito pelas hipóteses dos colegas;

Durante os jogos, os educadores da infância preocupam-se em garantir a todas as crianças a participação, sem deixá-las ociosas por causa de uma espera. Para tanto, é possível construir com elas diálogos sobre as estratégias de jogo dos colegas e suas hipóteses.

- Registros numéricos de diversas situações de contagem que acontecem no cotidiano escolar, como contagem de crianças e objetos, por exemplo, ao servir a mesa, organizar um determinado espaço, guardar os brinquedos em caixas, arrumar os livros, fazer o levantamento dos colegas ausentes/presentes no dia etc., podendo ter o apoio do educador da infância como escriba e levando em consideração que, de acordo com as habilidades infantis, os registros podem ser convencionais e/ou não convencionais;

- Participação na coleta de dados em diversas situações do cotidiano e organização em gráficos e tabelas, a partir de registros pictóricos (símbolos, sinais, figuras e cores), tridimensionais (objetos) e corporais. Como possibilidades podemos citar a eleição de preferências das crianças (brincadeira, livro, brinquedo, comida etc.), registro de medidas das crianças da turma (peso, altura, tamanho de calçado etc.), registro de situações do cotidiano (aniversariantes de cada mês, alimentos que mais aparecem no cardápio, hortaliças conhecidas etc.). Durante a coleta de dados, prevalece o respeito às escolhas e às diferenças e, se necessário, o educador faz a mediação de conflitos junto às crianças.

Importante

Sempre que pensamos em adequar as situações, práticas pedagógicas e estratégias de apoio à aprendizagem ao grupo etário, é imprescindível a realização de uma avaliação diagnóstica para identificar aquilo que as crianças já são capazes de fazer, como podem avançar, de acordo com as suas potencialidades, e como podemos ajudá-las a partir de suas hipóteses iniciais, respeitando e valorizando seus saberes.

Relações

As situações, práticas pedagógicas e estratégias de apoio à aprendizagem que envolvem as relações entre diferentes modos de vida de pessoas, seja de um tempo passado ou de diferentes culturas, favorecem a construção de conhecimentos e valores das crianças sobre a diversidade presente no mundo e o respeito às diversas organizações sociais.

Assim, as relações se apresentam, para além da forma de a criança estar no mundo e pertencer a ele, como objeto de conhecimento do próprio mundo físico (“Que mudanças as interações humanas ocasionam?”), social (“Como as relações se estabelecem, formando um grupo social?”) e cultural (“Quais costumes marcam determinado grupo social?”).

Situações, práticas pedagógicas e estratégias de apoio à aprendizagem

- Pesquisas da história de vida das crianças em determinado tempo, espaço e contexto, envolvendo relatos e fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história de seus familiares e de sua comunidade, por meio de momentos lúdicos e significativos, que possam utilizar linha do tempo, textos coletivos, murais, relicário etc. Ao solicitar qualquer tipo de pesquisa e produção de material que envolva a história da criança e da família, levamos em consideração os diferentes arranjos familiares, tratando da diversidade de maneira positiva, gentil e respeitosa. Para tanto, é importante um diagnóstico prévio da turma, garantindo a equidade entre as pessoas;

- Registros das crianças que expressem seus pensamentos, descobertas e elaborem seus conhecimentos sobre o mundo físico e sociocultural, garantindo as múltiplas linguagens e o uso de diferentes meios e suportes. Sempre que possível, compartilhar esses registros;
- Organização de murais e portfólios com fotos das famílias, das crianças e de situações vividas no dia a dia da instituição, para que as crianças percebam que as imagens representam ideias, pessoas, lugares e podem ser relacionadas às suas vivências.

Transformações

As crianças aprendem com o corpo todo, descobrindo o mundo a sua volta por meio de explorações e investigações que passam pelos sentidos e entendendo que sua ação sobre os objetos e materiais sempre causam transformações, seja por meio de deslocamentos, posicionamentos e reposicionamentos, misturas, escolhas, adicionando ou retirando alguma peça, mudando o foco de luz etc.

As situações, práticas pedagógicas e estratégias de apoio à aprendizagem que envolvem a construção das noções relacionadas à transformação de materiais, objetos e situações, aproximam as crianças da ideia de causalidade, por meio de interações e brincadeiras, observações, manipulações de objetos, explorações do entorno, levantando hipóteses e buscando respostas às suas curiosidades e indagações.

Situações, práticas pedagógicas e estratégias de apoio à aprendizagem

- Exploração de objetos de diferentes formatos, texturas, propriedades, espessuras e tamanhos, nas situações de interações e brincadeiras. Podemos citar como exemplo os jogos heurísticos, o cesto dos tesouros, entre outros;

Jogo heurístico

O jogo heurístico “configura-se em uma proposta centrada na ação das crianças, oportunizada através de um espaço previamente estruturado pelo adulto, com diferentes materiais que se combinam entre si, de tal sorte que as crianças exploram e elaboram hipóteses através de brincadeiras que favorecem um ambiente de criação e cooperação entre elas” (FOCHI, 2018, p. 89).

Cesto dos Tesouros

“No Cesto dos Tesouros são colocados ‘objetos-tesouros’, cujas possibilidades de peso, textura, tamanho, som, cheiro, bem como formatos diversos, oferecem aos bebês a chance de investigar e descobrir ‘o que é’ de cada item.” (FOCHI, 2018, p. 61).

- Brincadeiras e vivências nas quais as crianças experimentem diferentes percepções por meio dos sentidos (olfato, tato, paladar, audição e visão), sobre diversos elementos e suas possíveis transformações decorrentes de misturas, mudanças de temperatura, de recipientes etc. Sempre levando em consideração a adequação ao grupo etário e suas potencialidades, propõe-se que as crianças explorem, investiguem, classifiquem, nomeiem e conheçam as suas propriedades como:
 - cores diversas e suas tonalidades (claro/escuro, opaco/brilhante, incolor/multicolor etc.);
 - odores (natural/artificial, suave/forte etc.);
 - texturas (liso/rugoso, macio/áspero, duro/mole etc.);
 - sabores (doce/salgado, ácido, azedo, amargo, picante);
 - formas convencionais (figuras planas e espaciais) e não convencionais (elementos da natureza, objetos cotidianos, entre outros);
 - temperaturas (quente, frio, morno, gelado, temperatura natural);
 - sons: duração (longa, média e curta), intensidade (forte, média, suave), altura (grave, média, aguda) e timbre (identidade do som);
- Apreciação, observação, investigação e exploração da natureza e seus elementos, das relações nos ecossistemas, das possíveis transformações no meio decorrentes dessas relações, das interações entre as diferentes espécies animais e vegetais, possibilitando, o cuidado e o respeito com as diferentes formas de vida. Para tanto, além do contato direto com a natureza, sugere-se, ainda, o uso de instrumentos como: lupas, binóculos, espelhos, lanternas, entre outros. Os educadores da infância podem, ainda, fazer perguntas provocadoras de investigação com a intenção de favorecer a elaboração de hipóteses;
- Observação e conversas sobre as alterações que ocorrem no próprio corpo: perda e nascimento de dentes, aumento da altura, do tamanho das mãos e dos pés, entre outras;
- Investigações sobre os fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva, nuvens), partindo de conhecimentos prévios e por meio de perguntas que permitam às crianças a elaboração de hipóteses a respeito do conhecimento científico, recorrendo, quando necessário, às fontes de informação;
- Observação de animais em livros, revistas e filmes, convidando as crianças a reproduzirem os sons por eles emitidos e descreverem sua pelagem, formato, presença de características distintivas (bico, penacho, rabo etc.), localização dos olhos e outros aspectos físicos externos, além de alimentação e habitat;

- Exploração, experimentação, comparação e classificação dos diferentes estados físicos da água (líquido, sólido e gasoso), por meio de vivências e experiências diversas, adequando-se às especificidades de cada grupo;
- Feitura de misturas provocando mudanças físicas e químicas na realização de propostas diversas como: culinária, pintura, brincadeiras e experimentos com água, terra, argila etc.;
- Acesso e manuseio de instrumentos tecnológicos pelas crianças, de acordo com as especificidades do grupo, em momentos lúdicos, de modo a reafirmar o seu protagonismo, validando suas escolhas e preferências e incentivando o uso para pesquisa, investigação, exploração de câmera fotográfica, gravador, projetor de luz, computador, filmadora etc., com auxílio dos educadores da infância, diante das curiosidades e encantamentos das crianças;
- Práticas de combate ao consumismo e ao desperdício de recursos naturais, de respeito e preservação do ambiente e dos materiais, atentando para as especificidades, necessidades e potencialidades das crianças do grupo;

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS - Agenda 2030/ONU) que visam a construção de uma cultura de sustentabilidade precisam ser referência no cotidiano e no envolvimento de todos os atores da comunidade escolar.



Disponível em: <http://www.agenda2030.com.br/>

- Proposição de situações nas quais a criança tenha a oportunidade de desenvolver a relação causa e efeito, por meio de observação e interação com elementos da natureza, fatos e fenômenos naturais e sociais, garantindo que a criança possa, além de observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano, os fenômenos e as mudanças ocasionadas em diferentes espaços e materiais, construindo, desconstruindo e reconstruindo hipóteses sobre eles. Exemplo: como as mudanças climáticas afetam o meio e a vida das pessoas (vestimentas, brincadeiras, culinária etc.);
- Cultivo de hortas, canteiros, floreiras, jardins e afins, compartilhando com outras crianças situações de cuidados de plantas e animais que ali se desenvolvem, tanto nos espaços da instituição como fora dela, recorrendo a fontes de informação, quando necessário, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação e preservação.



Ambientes educativos

A organização dos ambientes e dos tempos se constitui como um importante elemento curricular que deve reconhecer e valorizar o protagonismo das crianças e potencializar suas experiências de aprendizagem por meio das interações e brincadeiras, considerando a corporeidade.

Os professores, em sua natureza de função, são considerados curadores que, entre tantas possibilidades (de materiais, espaços, saberes, agrupamentos, desejos, tempos, entre outras), selecionam intencionalmente o que pode potencializar o aprendizado e desenvolvimento do grupo. Essa curadoria também pode avançar, sendo compartilhada com os demais educadores, as famílias, a comunidade e, principalmente, com as crianças.

Para Malaguzzi (In EDWARDS, GANDINI & FORMAN, 1999), tudo o que cerca as pessoas na escola e aquilo que usam (os objetos, os materiais e as estruturas) não são vistos como elementos passivos, mas, pelo contrário, são elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela.

Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva (p.157).

Nessa abordagem, o ambiente é considerado como um terceiro educador, como algo que contribui com as crianças que o habitam. Com essa finalidade, a de agir como um educador, precisa ser flexível, passar por mudanças frequentes com a intenção de manter-se atualizado e sensível aos direitos das crianças de atuarem em sua construção de conhecimentos. Deve ser vivo, repleto de paixão, entusiasmo, no qual o educador pensa e interage para dar ainda mais qualidade ao seu trabalho e às oportunidades oferecidas para as crianças. (Edwards; Gandini; Forman, 1999, p. 157).

Fica aqui um convite:

olhe para os espaços de sua escola como um grande oportunizador de conhecimento e desenvolvimento. Fotografe-o e questione-se com esses registros em mãos:

- **Qual o lugar ocupado pelo corpo das crianças?**
- **Como foram constituídas as relações com os materiais que ofereci?**
- **Criei contextos de possibilidade que colocam o espaço como mediador?**
- **O que essa organização comunica a quem o habita?**



É importante também fazer a distinção entre os termos ambiente e espaço, visto que, não raramente, são utilizados como sinônimos no âmbito escolar. Horn (2017) descreve que o “espaço” se refere aos locais onde as propostas são realizadas e é caracterizado pelos objetos, móveis, materiais didáticos e decoração que ali se encontram. Já o termo “ambiente” está relacionado ao conjunto desse espaço físico e as relações interpessoais que nele se estabelecem, bem como os meios históricos e culturais. A autora ainda destaca que a organização do ambiente revela concepções de infância, de criança, de educação e de aprendizagem, além de embasar o projeto político-pedagógico das unidades escolares.

Assim sendo, os espaços, materiais e tempos, quando alinhados às concepções de criança potente e de educação integral, compõem ambientes educativos nos quais se garantem os direitos das crianças por meio de situações e oportunidades de diversas experiências.

Os espaços podem ser os mesmos para todos da escola (um parque, um cantinho escondido no pátio, a biblioteca...), mas o que os tornam ambientes únicos para essa ou aquela criança e para o grupo são as relações estabelecidas neles. Por isso, o professor tem valor ainda maior ao reconhecermos que é por meio de seu trabalho que as experiências individuais podem colaborar para um aprendizado ainda mais profundo e significativo quando ambientes educativos são planejados, envolvendo os educadores da escola e as crianças.

Espaços e Materiais

Os espaços, materiais, brinquedos e mobiliários são itens potencializadores de aprendizagem e desenvolvimento quando atraem as crianças para brincar e interagir e quando proporcionam simultaneamente multiplicidade de experiências e vivência de múltiplas linguagens (BRASIL, 2018a, p.62).

Estamos avançando ao reconhecer que a “sala de aula” não é o único espaço para aprender ou local privilegiado para a construção do conhecimento. Os diversos espaços, internos e externos da escola, bem como o seu entorno, podem ser potencialmente utilizados como ambientes de aprendizagem, nos quais a relação consigo, com o outro e com o meio é motriz para o desenvolvimento. Entendemos o ambiente como um terceiro educador, dada sua polivalência, flexibilidade, formas de organização e utilização, acessibilidade, intencionalidade e desafios.

Já passamos pela fase de subutilizar os espaços apenas para recreação ou passagem de um local ao outro. Cada canto da escola pode ser olhado com interesse e criatividade. As crianças são boas nisso, gostam de locais a serem descobertos. Observe com atenção quando uma fica muito em um determinado ambiente. Será que não está demonstrando o potencial para ser habitado? Que aspectos nele despertam interesse?

A “sala de aula”, ao invés da perspectiva tradicional e hierarquizada como único ambiente em que as aprendizagens acontecem, passa a ser considerada como “sala de referência”, na qual o grupo se reúne no início da jornada e guarda seus pertences pessoais (como mochila), e onde as experiências educativas podem ser vividas assim como nos demais

locais da escola. É um espaço para ser organizado a fim de tornar-se ambiente para a segurança emocional e afetiva, gerando conforto e confiança, por causa da previsibilidade e regularidade que proporciona às crianças, além de constituir-se como lugar de encontros diversos: com os pais, familiares, responsáveis, educadores e crianças.

As [Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil](#) (2009a) explicitam que o ambiente para a Educação Infantil deve propiciar: “os deslocamentos e movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição” (p. 20). Nesse sentido, os ambientes escolares têm o papel fundamental de propiciar experiências a partir do movimento. Para isso, deve-se avaliar a necessidade de preencher os espaços com muito mobiliário e materiais. Ao organizar os espaços e materiais, nos perguntamos: tudo precisa ser individualizado ou há abertura para diversas possibilidades (de materiais, espaços, usos)? Tudo precisa ser feito por todos ao mesmo tempo? Será que essa imagem condiz com a complexidade em que o mundo se apresenta?

Outro ponto que destacamos, já presente no documento [Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças](#), é a garantia da natureza no ambiente escolar, expressa como um direito: “nossas crianças têm o direito ao contato com a natureza” e detalhada pelos elementos e experiências como: “água, areia, canteiros, passeios em parques, estar ao ar livre” (CAMPOS E ROSEMBERG, 2009, pp. 13 e 18).

Relacionado também com os espaços e materiais, vemos nas [Diretrizes Nacionais para a Educação Ambiental](#) (2012) a importância de um trabalho educativo voltado para o contexto do entorno e da cultura local, indicando que nos territórios está situada a diversidade sociocultural das crianças.

Outro documento de grande relevância para pensar os ambientes escolares são os [Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil](#). Nele, aponta-se que os “espaços na Educação Infantil devem ser variados de forma a favorecer diferentes tipos de interações” (BRASIL, 2006, p. 8). Refere-se ainda que tal trabalho se baseia na escuta, no diálogo e na observação das necessidades e dos interesses expressos pelas crianças, transformando-se em objetivos pedagógicos. Além disso, a escola deve constituir os espaços em ambientes lúdicos, dinâmicos, vivos, brincantes, exploráveis, transformáveis e acessíveis para todos.

Corroborando com as diferentes referências legislativas e orientativas, compreendemos que os espaços escolares devem ser organizados de maneira a serem ambientes que garantam o respeito à segurança, à idade e à especificidade da fase em que a criança se encontra, o que significa respeitar as necessidades para que os desejos do brincar, de conhecer, de significar e ressignificar o mundo sejam possíveis por meio de todos os sentidos.

A qualidade é resultado de muitos fatores. Ela é influenciada pelas formas dos espaços, por sua organização funcional, pelos materiais com os quais foi construído e pelo conjunto de percepções sensoriais (ilumi-

nação, cores, clima, sons, texturas, cheiros, sabores) oferecidas pelos elementos disponíveis. Nesse sentido, a diversidade, a riqueza e o olhar cuidadoso para essas percepções são elementos importantes que devem ser ponto de reflexão para todos os educadores.

Atualmente estamos imersos num mundo plástico e descartável, assim como de estereótipos comerciais com os quais as crianças estão em contato diário. Isso tem refletido nas ações educativas. Em alguns contextos, o brincar, pensado enquanto liberdade de escolha, e o uso dos materiais diversos ainda são considerados perigosos e vistos sem a dimensão de seu pleno sentido.

Em contraposição, uma nova imagem que emerge do protagonismo infantil nos leva a considerar duas características importantes quanto a escolha dos materiais: a competência e a curiosidade das crianças. Essa nova perspectiva requer uma grande transformação do papel do adulto nas ações e práticas educativas desempenhadas junto às crianças, uma vez que reconhecemos que o saber não é unilateral e sim compartilhado.

Os recursos materiais possibilitam criar diferentes oportunidades para as crianças interagirem. Diante disso, os educadores da infância selecionam os materiais em função das experiências de aprendizagem a serem oportunizadas e dos sentidos que as crianças, por meio das suas ações e interações, atribuem a eles (OLIVEIRA, 2012).

Os [Indicadores da Qualidade na Educação Infantil](#) (2009b) reforçam que, enquanto recursos pedagógicos, os materiais auxiliam nos processos de

ensino-aprendizagem intencionalmente organizados por educadores, propiciam interações, explorações e brincadeiras entre crianças e adultos e que estes devem estar disponibilizados na escola de maneira acessível para o uso ativo e cotidiano das crianças.

Já a tecnologia, enquanto linguagem, tem presença significativa na educação. O uso de retroprojektor, mesa de luz, data show, máquina fotográfica, computador, televisão, entre outros, desde que intencionalmente utilizados e em consonância com a concepção de infância e criança que temos, são excelentes recursos pedagógicos. No entanto, vale lembrar que os [Indicadores da Qualidade na Educação Infantil](#), por exemplo, já chamavam atenção para a utilização da televisão, como sendo pontual a assuntos relacionados às práticas pedagógicas. Muitas crianças já ficam expostas às telas por longos períodos em seus ambientes familiares, podendo, muitas vezes, serem utilizadas como um mecanismo de controle.

Assim sendo, a diferença está na intencionalidade adotada. Ao considerar que as crianças têm o direito a relações e expressões pelas múltiplas linguagens, vemos que a multimídia faz parte da atualidade. A escuta, para além das palavras, como uma ação intencional e planejada, permite conhecer e investigar com as crianças suas hipóteses, valendo-se dos diversos recursos tecnológicos e midiáticos. Também é preciso conhecer a relação que bebês e crianças já estabeleceram ou não com computadores, câmeras digitais, retroprojetores, tablets, celulares e como esta experiência digital torna-se parte do processo de construção de conhecimento por elas.

Nesse entendimento, ao disponibilizar diferentes recursos e equipamentos, acesso a aplicativos e objetos de aprendizagem, pode-se construir um contexto pedagógico com situações investigativas que favoreçam a observação e as interações no cotidiano.

Pensando no uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil, as crianças não são vistas como receptoras passivas de mídias e produtos digitais, mas têm possibilidades de fazer uso de forma autônoma e criativa, tendo sua curiosidade e protagonismo valorizados e revelando a imagem de competência e de produção de cultura desde a primeira infância.

Pensando nos recursos materiais, as [Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Jundiá](#) (2016) ressaltam que:

[...] os brinquedos e materiais precisam apresentar segurança, durabilidade, acabamento, resistência à manipulação, adequados à faixa etária, estar em boas condições de uso, repostos quando necessários e higienizados periodicamente (p. 29-30).

Nas práticas educativas vemos que os materiais têm capacidade de assumir aspectos expressivos e sentido comparável à linguagem. De que forma um pequeno pedaço de madeira ou qualquer outro tipo de material comunica conteúdo e produz sentido? O que significa um material se tornar linguagem expressiva? Os materiais têm poderosas características para representar, retratar e contar histórias. Descobrir esse potencial ao conceber contextos de aprendizagem incentiva as crianças a utilizarem os materiais em suas pesquisas e estratégias inventivas,

criando suas próprias soluções e gerando novas aprendizagens. A maneira como as crianças realizam suas investigações costuma ser inesperada e surpreendente. Os educadores que adotam uma postura aberta têm a possibilidade de perceber as ilimitadas relações que as crianças desenvolvem com suas estratégias.

A organização e o uso de vários materiais, cada um com características e propósitos, possibilitam uma sinfonia na qual as partes individuais se equilibram para criar um todo diversificado, estimulante e desafiador e, ao mesmo tempo, amigável e harmonioso. A apresentação multisensorial dos materiais convida as crianças a interações envolvendo a mente, as mãos, a imaginação, os sentidos e uma infinidade de significados. As múltiplas possibilidades para as pesquisas infantis e as experiências conferem dignidade e respeito, além de não se tornarem estáticos, respondendo às necessidades e aos desejos das crianças.

Além desses critérios, na escolha dos materiais é preciso considerar o impacto da sua produção no meio ambiente, se incentivam o consumismo, se valorizam padrões específicos de beleza, se estimulam violência ou se reproduzem comportamentos preconceituosos.

Nesse sentido, é importante que as instituições de Educação Infantil disponibilizem materiais diversificados, utilizando-os de forma equilibrada:

- **Brinquedos convencionais:** aqueles que têm uma finalidade específica e sugerem uma determinada ação da criança, não tendo

na sua produção o objetivo de outros usos. Exemplos: carrinhos, bonecas, pelúcias, utensílios de cozinha e outros destinados ao uso exclusivo das crianças nas brincadeiras.

- **Objetos e materiais culturais:** aqueles relacionados às diversas culturas e etnias com o objetivo de representar o saber experiente de uma comunidade, obtidos em função da sua organização espacial, na manutenção e defesa das suas formas de relação humana e em diferentes manifestações estéticas. Exemplos: rede, pau de chuva, mandala, boneca abayomi, origami, leque, cestarias, vestimentas, entre outros.
- **Materiais de largo alcance¹²:** aqueles que possibilitam à criança atribuir diversos significados para um mesmo objeto, sendo importantes para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação. Exemplo: um tecido, que ora pode ser utilizado como uma cabana, ora como uma toalha de mesa; uma caixa de papelão que pode ser transformada tanto em um castelo como em uma caverna; entre outros.
- **Materiais do cotidiano das práticas sociais:** aqueles que despertam o interesse e enriquecem o enredo das crianças no jogo simbólico. A utilização de uma panela de metal em uma proposta de casinha, de um estetoscópio em um contexto de hospital ou de um teclado para compor um escritório chamam mais a atenção das crianças que seus similares produzidos pela indústria de brinquedos. Uma outra

possibilidade de aplicação deste tipo de material é na composição de “Cestos de Tesouros” para exploração sensorial dos bebês.

- **Elementos naturais:** o uso desses elementos traz sentido às crianças no processo de significar o mundo, como terra, areia, ar, água, barro e fogo. Além deles, o uso de tintas naturais dá significado e pertencimento à criança no processo de produção, sendo menos prejudicial. Podem ser utilizados, ainda, como elementos naturais nas experiências das crianças: carvão, madeira, folhas, sementes, galhos, argila, condimentos, entre outros.
- **Fantasia e adereços:** remetem aos personagens presentes nas histórias infantis e relacionadas ao uso social e contextos culturais e familiares como: chapéus, colares, bolsas, turbantes, jalecos, máscaras, sapatos, entre outros.

Ressaltamos a necessidade de oportunizar às crianças uma diversidade de objetos, brinquedos e materiais de forma a ampliar as experiências e a capacidade criativa de interação com esses elementos nos contextos educativos. Torna-se também relevante garantir que o acesso aos materiais ocorra sem distinções ou categorizações que reforcem atitudes preconceituosas, sejam elas de raça, gênero ou etnia.

Além das fontes já mencionadas, é possível consultar outras para ampliação sobre os materiais na Educação Infantil, entre elas sugerimos o “[Manual de orientação pedagógica – Brinquedos e Brincadeiras de creche](#)” e “[Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil](#)”.

¹². Também conhecidos como materiais “não-estruturados”.

Tempo: o cotidiano na Educação Infantil

A dimensão temporal compreende a organização do tempo diante da sua relação com o espaço e os materiais, ou melhor dizendo, na forma como a jornada educativa apresenta-se de maneira significativa para a criança nos ambientes escolares. Essa relação não se constitui de maneira hierarquizada, nem sob o controle absoluto do educador, mas sim no equilíbrio desse encontro que deve ser mediado pelo planejamento reflexivo das atividades cotidianas.

Para dispor de tais atividades no tempo é fundamental organizá-las tendo presentes as necessidades biológicas das crianças como as relacionadas ao repouso, à alimentação, à higiene, e à sua faixa etária; as necessidades psicológicas que se referem às diferenças individuais como, por exemplo, o tempo e o ritmo que cada uma necessita para realizar as tarefas propostas; as necessidades sociais e históricas que dizem respeito à cultura e ao estilo de vida, como as comemorações significativas para a comunidade onde se insere a escola e também as formas de organização institucional da escola infantil. (BARBOSA, HORN, 2001, p. 68).

Desse modo, tendo em vista as diversas necessidades das crianças, percebemos que os ciclos podem se repetir em atividades diárias, semanais, mensais ou anuais, em situações duradouras ou momentâneas. Ter clareza dessas repetições favorece o estabelecimento de rituais que ajudam na apropriação das situações pelas crianças, pelas famílias e pelos educadores. Ao vivenciar situações similares mais vezes, temos a oportunidade de rever práticas e aprofundar nossas experiências e, com elas, gerar aprendizados. Fazer combinados sobre os processos e as es-

tratégias necessárias para que todos se apropriem deles, é fundamental para que a criança e os demais envolvidos avancem em sua autonomia.

Sabemos que a escola, enquanto instituição coletiva, organiza-se em horários. No entanto, para além da hora-relógio, ao considerarmos o ritmo da criança, podemos organizar os ambientes educativos dentro das possibilidades e com um olhar flexível para as necessidades de cada uma.

Essa organização do tempo, que se repete, o que chamamos na rede municipal de Jundiaí de “rotina”, é construída a partir de propostas educativas que oportunizam experiências e aprendizagens, entre as quais: a iniciativa, a segurança, a confiança, a autonomia etc. O olhar do professor envolve atentar-se para quais momentos são mais adequados para a intencionalidade almejada.

Assim sendo, o tempo da criança na escola precisa ser cuidadosamente organizado, de modo a contemplar:

- **Acolhimento e segurança da criança** desde o momento de chegada na escola, sendo importante o olhar sensível em relação à recepção da família e a maneira como o educador irá recebê-la; o caminho até a sala de referência que valoriza e torna visível, por meio das diferentes linguagens, as produções das crianças e seus percursos educativos; as propostas de vivências organizadas para a criança no momento da chegada, de forma a diminuir a ansiedade e a insegurança na despedida da família;

- **Momentos coletivos ou individuais** desde o acolhimento, passando pelas interações em pequenos e grandes grupos, planejados em diferentes espaços da escola, assim como momentos em que a criança seja priorizada em sua individualidade;
- **Momentos para valorização das produções e das marcas da infância** em suas múltiplas linguagens, nas diversas formas de expressão e na composição estética do ambiente. Ao deixar expostas as manifestações infantis (artísticas, construções, elaborações) como marcação de um tempo da experiência (a ser revisitada e ter sua perpetuação enquanto memória e pertencimento), torna-se fundamental a organização da rotina e a seleção de propostas destinadas a essas finalidades;
- **Momentos de calma, introspecção e vivência sobre o tempo:** assim como nós, adultos, inseridos em uma sociedade do barulho e do estímulo visual, precisamos de um momento mais introspectivo, os bebês e as crianças também necessitam. É importante desenvolver capacidades emocionais, a autorregulação de contato com o tempo de ócio, o tempo de calma, de sentir o próprio corpo e a própria respiração. Pensar na rotina escolar de maneira fragmentada, repleta de atividades descontextualizadas, nega a totalidade e desconsidera a continuidade, retirando, assim, o foco no olhar e na escuta atenta das crianças em suas necessidades afetivas, emocionais e psicológicas.

Na Educação Infantil, consideramos que o planejamento, inclusive do tempo, deve favorecer que as crianças tenham múltiplas experiências

e, diante delas, conquistem e aprofundem conhecimentos. Para isso, a significância e as singularidades dos momentos vividos são imprescindíveis. A criança vive situações como um todo, assim sendo, os educadores da infância podem trazer as conexões entre vários momentos da jornada de maneira mais contínua e orgânica. Não se distingue se está aprendendo linguagem, noções de matemática, exercitando o corpo, limpando o ambiente, plantando ou lavando as mãos, porque no universo da criança todas as vivências são possibilidades de experiência e de aprendizagem.

Dessa forma, ressalta-se a importância da flexibilização do tempo e um bom planejamento das propostas de contextos de aprendizagens, pois, uma vez que as crianças se envolvem nesse movimento e veem significado, são capazes de ficar muito tempo interessadas, havendo inclusive a possibilidade de (re)visitar esses contextos. Isso desconstrói a ideia de que são dotadas de uma capacidade de atenção reduzida e de memória incipiente.

Os bebês e as crianças na Educação Infantil precisam de tempo também para participar de seus cuidados de forma significativa. Dessa maneira, as ações educativas, desde as consideradas mais rotineiras como os cuidados com o corpo e a alimentação, não podem ser apressadas ou mecanizadas. Elas são momentos privilegiados de aprendizagem ao despertar interesse e sentimentos essenciais para o desenvolvimento humano. O respeito ao tempo e ao corpo da criança são olhados e priorizados nos momentos de formação, planejamento e prática dos educadores.

A intencionalidade dos educadores, inclusive com a organização temporal, está presente na rotina diária, garantindo que as crianças façam escolhas e que os adultos estejam atentos às mediações necessárias dentro do tempo da criança, que é o tempo de ser. O contato com a natureza, com a horta e as diferentes manifestações de vida natural, por exemplo, podem ensinar às crianças, e a nós mesmos, as relações com o tempo, já que propiciam a percepção de tempo de plantar, cuidar e que há o tempo de colher. Podemos experienciar a vida como ciclo.

Desemparedamento na escola: o diálogo do espaço transformado em ambiente e a natureza necessária

Para que o desemparedamento¹³ na escola aconteça, os espaços externos e ao ar livre precisam ser planejados como potenciais a favorecer a interação com o ambiente, com a natureza e com as outras pessoas, da forma mais diversificada possível e rica em termos de experiências de aprendizagem e desenvolvimento.

Inspirados pelo provérbio africano **“para educar uma criança é preciso de toda uma aldeia”**, podemos entender como nossa “aldeia” a escola e a comunidade. Assim sendo, ao reorganizar ambientes (espaços, materiais e relações) e tempos, podemos ampliar o desenvolvimento de uma educação integral, na qual há o desemparedamento das práticas e não somente dos espaços. As crianças passam a ocupar os ambientes para além das salas de referência, vivenciando a escola e seu entorno de maneira a transcender as tradicionais funcionalidades institucionais.

Os ambientes da escola, ao serem intencionalmente planejados, promovem boas experiências de aprendizagem para ampliação do processo investigativo das crianças e avanço de sua autonomia, permitindo a ampla movimentação, o sentimento de pertencimento e a acessibilidade conforme suas necessidades.

13. Desemparedamento (processo de) e ressignificação dos espaços escolares: Movimento mundial que advoga por espaços mais amplos, mais verdes, mais naturais, e tempo e liberdade para usufruí-los na vida escolar de todas as crianças, de todas as idades. Ver em: CRIANÇA E NATUREZA. BARROS, Maria Isabel A. (org.). Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Alana, 2018. 113p. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf. Acesso em maio, 2019.

É imprescindível, nesse sentido, romper com a concepção de que as experiências de aprendizagem só ocorrem dentro das escolas, valorizando todo e qualquer espaço, seja ele interno ou externo, até mesmo aqueles para além dos muros. Tudo é potencialmente território da experiência e, portanto, disponível para acolher a intencionalidade pedagógica.

As crianças têm verdadeiro fascínio pelos espaços externos, porque eles convidam à liberdade. Lugares da experiência, da vivência, da fruição e da investigação. É preciso ouvir as crianças, sendo essa escuta para além das formas de expressão verbal, considerando seus gestos e desejos. Essa postura requer que o conhecimento em relação à concepção de infância e de criança presente neste documento seja transposta por meio do protagonismo compartilhado, no qual a criança também sabe dizer (a partir de diferentes linguagens) o que é ou não bom para ela no processo de organização dos ambientes educativos.

Nos últimos anos, vimos surgir uma intensa preocupação com o distanciamento das crianças com a natureza, principalmente em grandes centros urbanos. Pensar a infância evidencia a necessidade de aproximação com a natureza, especialmente por meio do brincar e do contato com os diferentes elementos naturais, a fim de fomentar a criatividade, a iniciativa e a autoconfiança, além de ampliar a capacidade investigativa, exploratória, de escolha e tomada de decisões que, por sua vez, contribuem para seu desenvolvimento integral.

Os ambientes das escolas de Educação Infantil são lugares para a experimentação em movimento, ampliando para a extensão do território educativo. Ao serem mais verdes e ricos em elementos naturais, o re-

pertório de brincadeiras e experiências vividas no cotidiano se amplia e alcança outras dimensões. Os brinquedos tradicionais (balanços, garras, giradores) direcionam os movimentos do brincar das crianças e esse entendimento não necessariamente diz respeito a excluí-los, mas a entender que há outras combinações com maiores e diferentes possibilidades de criação pelas crianças.



Gandhy Piorski nasceu em 1971 no município de Codó, no Maranhão. Artista plástico, teólogo e mestre em Ciências da Religião, é pesquisador nas áreas de cultura e produção simbólica, antropologia do imaginário e filosofias da imaginação. “Por suas andanças Brasil a fora, na busca por conhecer a

criança brasileira, se deparou com a intimidade e o manejo que elas têm com os elementos da natureza. Assim, deu início a um estudo profundo sobre o brincar e os 4 elementos: terra, fogo, ar e água. Cada elemento natural sugere um tipo de brinquedo, com movimentos e olhares específicos.”

“As crianças gostam de saber o que tem dentro, saber o que é a vida das coisas. E ela se manifesta no imaginário como uma coisa oculta, que está na entranha da matéria. Então, as crianças precisam quebrar, abrir, investigar. Porque o oculto é a alma de tudo.”

Disponível em: <<https://www.editorapeiropolis.com.br/gandhy-piorski-e-os-brinquedos-do-chao/>>. Acesso em 23 de março de 2022.



Os ambientes educativos desemparedados promovem a sensação de bem estar, além de favorecer os encontros com os pares e também consigo mesmo. A criança necessita de momentos e lugares para estar só, reelaborando suas hipóteses e significando o mundo onde habita. Contudo, segundo Gandhi Piorski (2016), é o educador da infância que assegura a ambiência, a atmosfera, a confiança, o acolhimento da descoberta, o encontro das novas possibilidades, a investigação que a criança naturalmente quer exercer sobre as coisas, as matérias, os corpos, os gestos, as palavras.

Os ambientes educativos devem ser lugares privilegiados para as interações das crianças com seus pares, com a natureza e com o mundo que as cerca, fortalecendo vínculos importantes e positivos com a vida em si. Nesse sentido, o brincar livre e espontâneo da criança é rico para desenvolver a autonomia, a capacidade de decisão, a pesquisa e a significação.

O olhar e a escuta das infâncias são elementos para o planejamento minucioso de propostas pelo professor com a colaboração dos demais educadores que, ao assumirem-se como brincantes, se envolvem e se afastam no momento certo, compreendendo sua posição de mediador e propulsor das experiências.

O desenvolvimento desse conceito em torno do desemparedamento da escola é propiciar todo o potencial de autonomia e liberdade das crianças em espaços abertos, tornando-os ambientes privilegiados da experiência e do aprendizado. Isso ainda pode causar, entre os adultos, uma sensação de insegurança devido a pouca idade das crianças. Entretanto, nesse processo, as crianças podem vivenciar acidentes de pequena con-

sequência¹⁴ (tanto nos espaços externos como nos demais) e com eles aprender a se autorregular em relação ao espaço, aos materiais, ao tempo, às interações, aprendendo sobre o cuidado consigo, com o outro e com o meio.

As famílias são envolvidas no processo, para assim compreenderem que o desenvolvimento das crianças, como parte do engajamento por livre escolha e do dimensionamento de suas consequências, torna a aprendizagem maior do que os riscos. É claro que os educadores da infância e as famílias continuam acompanhando as crianças nas diversas situações do cotidiano, equilibrando as oportunidades de desenvolvimento e a segurança necessária.

Visando a transposição das concepções de desemparedamento nas práticas educativas, acontecem as formações dos educadores por meio da sensibilização, da experimentação e das vivências em momentos internos ou externos das unidades. Estudar e pesquisar, individualmente, como busca pessoal e profissional, mas principalmente como construção do coletivo escolar, fazem parte fundamental do movimento de desemparedar a escola.

14. Entende-se como acidentes de pequena consequência aqueles relacionados à exploração das possibilidades do próprio corpo, como ralados e pequenas quedas decorrentes dessa exploração.



Relação família-comunidade

A parceria com as famílias é uma ponte para que a relação entre escola e comunidade aconteça. Em geral, as crianças residem no bairro, por isso, a participação familiar abre as portas da escola de educação infantil para a população.

Pais e responsáveis pelas crianças, quando acolhidos pela equipe escolar, têm a oportunidade de se engajarem, serem mais participativos e manterem a comunicação efetiva com os educadores. Assim, sua presença acontece não só para resolver alguma situação da criança, mas em vários momentos da jornada escolar. Quanto mais a família compreender o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade e a escola como um espaço de partilha e aprendizagem sobre o desenvolvimento das crianças, mais chances de envolvimento, colaboração e engajamento nos processos educativos de seus filhos.

Se a imagem positiva da escola é construída pelas famílias, elas podem se manifestar e compartilhar essas impressões com seus conhecidos, nas suas relações sociais e pessoais. Participando do cotidiano da educação escolar de seus filhos, os familiares conseguem falar sobre a escola no bairro, favorecendo novas parcerias entre a gestão e a comunidade.

A equipe escolar, ao procurar conhecer os movimentos sociais do bairro e fazer conhecido seu trabalho educativo, pode planejar maneiras para

agregar pessoas em prol de causas que favoreçam o desenvolvimento e aprendizado integral das crianças e da própria comunidade.

Considerando a cultura e a história das crianças, a cidade e o bairro estão presentes nos planejamentos escolares, tendo grande potencial enquanto ambientes educativos, pois fazem parte da vida das crianças e de suas famílias. Por meio de projetos, como uma abordagem sobre a história do bairro, de pessoas marcantes nele, de mapeamento sobre a diversidade de moradias, comércios, serviços, entre outros exemplos, pode-se enriquecer a aprendizagem das crianças e ainda estimular a relação entre escola e comunidade.

Em atividades exploratórias, pode-se organizar visitas em lojas, espaços públicos, como praças e ginásios, para que as crianças conheçam profissionais que atuam nesses lugares ou investir em outros pontos de interesse, como a noção de pertencimento.

Outra possibilidade é envolver as famílias em campanhas junto à comunidade para difundir informações, além de promover eventos que divulguem elementos sociais e culturais.

Para que a parceria da escola junto às famílias e à comunidade aconteça, a comunicação é essencial. Diversas estratégias (sites, cartazes, meios midiáticos, redes de relacionamento etc.) são usadas para a di-

vulgação do trabalho realizado na Educação Infantil e para o incentivo de participação na vida comunitária da criança, não somente em períodos específicos, mas como uma cultura que se fortalece no cotidiano. A documentação pedagógica favorece esse processo de envolvimento dos participantes e torna visível as conquistas coletivas.



Documentação pedagógica

O panorama histórico a partir do qual surge e se consolida a Educação Infantil nos leva a compreender como se definiram as diferentes práticas pedagógicas e de avaliação com crianças de 0 a 5 anos.

A forma de avaliar e os procedimentos utilizados revelam as concepções de aprendizagem e de educação, expondo a abordagem teórica na qual apoiamos nossas práticas pedagógicas.

Tradicionalmente, na cultura escolar, a ideia construída a respeito da avaliação está relacionada a critérios de padronização, medição, comparação, seleção e mérito, ideias que habitam o cotidiano das escolas, tornando-se diretrizes que norteiam os contextos educativos.

O Parecer [CNE/CEB nº 20/2009](#) que traz toda a revisão conceitual das [Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil](#) indica que:

A avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Ele deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções, os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e tempo garantidos para a realização das atividades (BRASIL, 2009a, p.95).

Posterior a isso, [a resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil](#) (2009) definiu que todas as instituições deveriam garantir a observação crítica e criativa dos processos de aprendizagem e a utilização de múltiplos registros para compor essa reflexão de maneira a possibilitar a continuidade do processo educativo.

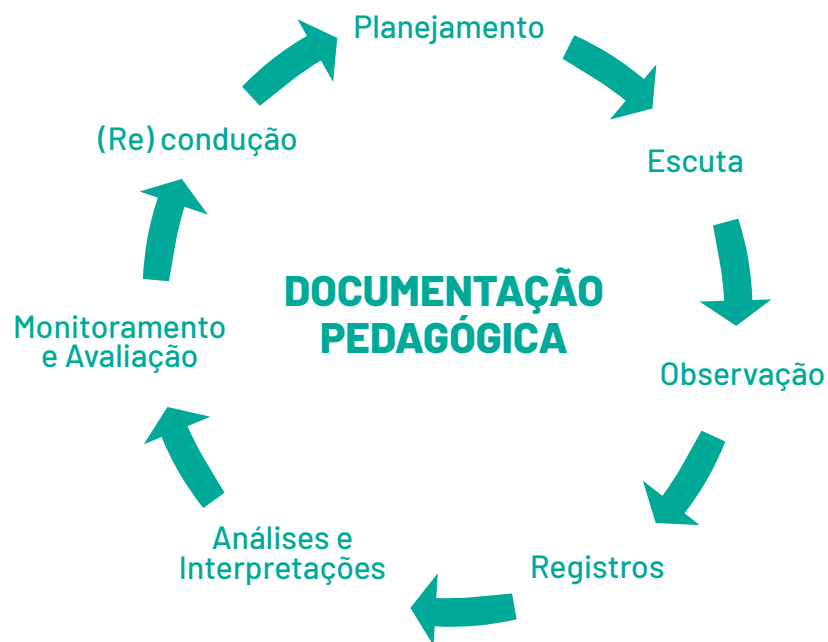
Consideramos a avaliação na Educação Infantil como objeto de reflexão sobre a prática, pensando a criança enquanto sujeito de direitos, protagonista do processo educativo e produtora de cultura, apontando a avaliação na perspectiva do olhar e da escuta do adulto, não com o objetivo de comparar as crianças, nem estabelecer padrões, mas de conhecê-las a partir das suas potencialidades.

Para Hoffman (2004), a concepção de avaliação está vinculada ao processual, que envolve múltiplos procedimentos didáticos que se estendem no tempo e em vários espaços escolares. Dessa forma, compreendemos que a avaliação se traduz em um ato intencional, que envolve movimento, reflexão e transformação.

A opção de abordar em nosso Currículo, na própria estrutura textual, a avaliação precedendo ao planejamento, justifica-se, por uma abordagem da Pedagogia da Escuta e da documentação pedagógica. Ao planejar e replanejar, os docentes, por meio da interpretação dos registros construídos ao longo do processo, assim como pela avaliação diagnóstica, organizam seus planos e relançamentos, sempre que necessário.

Entendemos por relançamentos, todo ato de replanejar, baseado na escuta das crianças, seus interesses, necessidades e vontades, sem perder de vista a intencionalidade pedagógica que é própria de toda ação educativa intencional.

Partindo do pressuposto de que a documentação pedagógica traz em si movimentos intimamente ligados e constantes, rompe-se com a fragmentação, assumindo uma postura processual e cíclica.



Assim, documentar é fundamental para que os processos sejam conhecidos, entendidos e problematizados. É essencial compreender que na educação e, especialmente na Educação Infantil, o termo documentação pedagógica é identificado por uma prática docente que possibilita dar visibilidade a várias formas de compreender a criança, as suas realizações e os processos de aprendizagem que ocorrem durante o trabalho educativo. “A concepção de documentação insere-se em uma proposta pedagógica que considera a importância da escuta e observação, do registro, da interpretação e da narração.” (Malaguzzi, 1999 apud SIMIANO, 2017).

O **registro** permite recortar preciosidades. Capturar fragmentos do vivido. O olhar capturado ganha forma, permitindo materializar o vivido. Os instrumentos utilizados para registrar podem ser anotações rápidas, escritos extensos em cadernos particulares, gravação em áudios, vídeos e fotografias. A escolha dos instrumentos depende da situação que se deseja registrar. Não há um instrumento melhor ou pior. Todo instrumento amplia e, ao mesmo tempo, limita o observado. Cada um deles acrescenta algo, ou deixa algo de fora. Importante destacar que para fazer um bom registro não se trata de captar o maior número de informações e objetos possíveis. Trata-se de selecionar aquilo que faz sentido. (...) O próximo movimento do processo de documentação dá-se na **interpretação**. Após um número significativo de registros, revisita-se o material coletado. As anotações são lidas e organizadas de modo cuidadoso. Os registros são transcritos e as transcrições reorganizadas. As fotografias são selecionadas criando uma sequência de imagens flexíveis. As gravações em vídeo são revistas e recortadas em cenas. O tecido da documen-

tação é organizado, alinhavado para ser compartilhado (SIMIANO, 2017, p. 280, grifos nossos).

Como parte fundamental do processo de avaliação das crianças na Educação Infantil, temos os registros que se configuram como diferentes formas e estratégias de escuta e observação no cotidiano, entre eles: vídeos, fotos, narrativas das crianças e dos educadores, entre outros, que compõem a documentação pedagógica e dão visibilidade às aprendizagens das crianças, revisitando e avaliando as experiências vividas, o que configura uma forma de comunicação intrapessoal e interpessoal, já que possibilitam a quem documenta e a quem lê, uma ação reflexiva e de conhecimento (Project Zero, 2014, pp. 80-88).



Indicação de leitura

Quanto um grupo relacional pode ser realmente um grupo de aprendizagem? Quanto a aprendizagem individual pode ser reforçada e exaltada ou, ao contrário, sufocada e inibida no interior de um grupo de aprendizagem? Essas são algumas das

perguntas que acompanharam o projeto de pesquisa “Tornando Visível a Aprendizagem: Crianças que Aprendem Individualmente e em Grupo”, nascido do encontro entre Harvard – Project Zero e Reggio Children e que está retratado no livro.

Consideramos documentação pedagógica todos os registros que expressam o que as crianças estão dizendo e fazendo, e a maneira como os educadores da infância se relacionam com esses registros, com as crianças, com o seu trabalho e percepções, tendo como ponto de partida a escuta e a observação das crianças em todo o cotidiano da jornada escolar.

O conjunto desses registros, bem como as ferramentas de planejamento, acompanhamento e avaliação dos processos pedagógicos está previsto e consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades escolares, dando legitimidade e organizando os movimentos da prática pedagógica, a coleta de dados e a sistematização.

“O Projeto Político Pedagógico (PPP) define a ambição da escola. É, ao mesmo tempo, processo e produto, porque, com base no ponto de partida, sinaliza o caminho a ser percorrido e aonde se chegará, em uma jornada diferente da de Cristóvão Colombo. Esse planejamento tem a intencionalidade de orientar o funcionamento e a organização da escola para conquistar a Educação almejada de acordo com o contexto no qual está inserida...”

Disponível em: [PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - Orientações para o gestor escolar entender, criar e revisar o PPP](#)

Dahlberg, Moss & Pence (2019) reiteram o papel reflexivo da documentação pedagógica e a associam à relação existente entre um “processo” e um importante “conteúdo” desse processo. Os autores destacam que o “conteúdo” é o material que registra o que as crianças estão dizendo, fazendo e expressando e que pode ser constituído de diversas maneiras. Observações manuscritas do que é dito ou feito, registros de áudio, de vídeo, fotografias, gráficos e a própria produção da criança são exemplos de registros que ajudam a tornar o trabalho pedagógico visível e concreto. Já o “processo” está relacionado ao uso deste material como meio de refletir o trabalho pedagógico e fazê-lo de uma maneira muito rigorosa, metódica e democrática. Assim, nosso principal desafio é, a partir dos usos dos diferentes registros, construir documentações pedagógicas que considerem dinâmicas mais amplas, com foco no protagonismo infantil, que integrem o processo educativo.

Podemos entender a documentação por diferentes dimensões. Vale destacar: a documentação que integra o próprio processo de aprendizagem da criança, a documentação como reflexão do processo pedagógico do professor com ele mesmo e/ou com os demais educadores da equipe escolar e aquela que atende à comunicação com famílias e comunidade.

O processo de aprendizagem das crianças é responsabilidade de todos os educadores – cada qual com sua complexidade – perpassando a experiência e a vivência de todos os atores que fazem parte do universo escolar. No entanto, os professores (PEB I e II) são os responsáveis pela organização, sistematização e compartilhamento dessa documentação, levando em consideração as informações socializadas pela equipe escolar.

A observação feita pelos educadores da infância torna-se um importante instrumento de pesquisa, para descobrir coisas novas, a partir de um olhar atento e de uma escuta sensível das curiosidades, necessidades e hipóteses apresentadas pelas crianças. Ela pode acontecer tanto de forma direta, quando o olhar é mais livre e aberto para o que está acontecendo, como pode ocorrer mediada por um instrumento, como uma pauta, por exemplo (Oliveira, 2012).



Indicação de leitura

Após discutir como o ambiente de Educação Infantil e sua gestão estão intimamente ligados a uma proposta pedagógica e a uma determinada concepção de criança, podemos nos perguntar: o que é preciso fazer, que decisões será preciso tomar para que

realmente o tempo e as oportunidades de convivência das crianças nas creches e escolas estejam de acordo com uma concepção contemporânea de educação e garantam o protagonismo das crianças, a parceria com suas famílias, a convivência em ambientes ricos, afetivos e desafiadores? O que é prioritário, hoje, na gestão das unidades de Educação Infantil para que se garanta esse objetivo? Essas e tantas outras perguntas e reflexões são exploradas e aprofundadas neste livro.

A autora ainda destaca algumas características que contribuem para a observação realizada pelos educadores da infância:

- Foco – quando há um ponto ou um aspecto específico que será observado, como uma criança, um grupo de crianças, uma situação no refeitório, um episódio, entre outros;
- Objetivo – surge de uma inquietação ou da necessidade de conhecer melhor algum aspecto da aprendizagem e do desenvolvimento da criança;
- Continuidade – está relacionado ao acompanhamento curioso e interessado no que se passa na interação das crianças, expressada pelas suas múltiplas linguagens por um determinado tempo.

A organização dos registros passa a constituir a documentação quando vem acompanhada pelas interpretações e reflexões resultantes desse trabalho, inseridas no próprio processo educativo como ferramenta de aprendizagem de diferentes atores (crianças, educadores, famílias e comunidade). Não é simplesmente a junção de imagens e descrições, mas traz, a partir delas, o processo de recondução, validação, ampliação ou problematização do trabalho pedagógico, dando visibilidade às experiências de aprendizagem e desenvolvimento e apoiando-as.

Dessa maneira, a visibilidade que os registros que compõem a documentação pedagógica dão aos processos de aprendizagem da criança (avanços, conquistas, potencialidades), permitem ao educador acompanhar de forma contínua, contextualizada, tanto individual quanto coletivamente e, a partir dessa análise, organizar as próximas ações, relançar contextos educativos, com base na sua avaliação.

A **documentação** pode ter muitas formas, incluindo painéis, materiais escritos à mão ou digitados, como livros, cartas, panfletos, e ainda caixas, tecidos, instalações e outros tipos de materiais. Assim como “as crianças têm cem linguagens”, também os professores podem ter cem formas de documentar. Na diversidade de documentações pedagógicas, com suas fascinantes cores, fins e suportes é possível encontrar fios comuns. Identificam-se dois: uma imagem de criança ativa com capacidades para crescer e se relacionar e um contexto físico, material e relacional rico em experiência. No encontro da criança ativa, produtora de sentidos e significados com o potente contexto rico em experiência, localiza-se um fio de linguagem plasmado nas coisas. Tal fio inscreve a possibilidade de produção de um laço narrativo capaz de sustentar as relações educativas entre a criança e o adulto (SIMIANO, 2017, p. 280, grifo nosso).

A documentação pedagógica é o fio condutor para as nossas práticas educativas, pois é o processo reflexivo que rege o fazer pedagógico, englobando o planejamento, a avaliação e a própria realização das situações, práticas pedagógicas e estratégias de apoio à aprendizagem, de maneira cíclica e constante. A prática de escuta atenta só é possível quando as vozes dos participantes, em especial das crianças, estiverem validadas pelas escolhas feitas, sejam expressas pela recondução, pelo aprofundamento ou pela reafirmação daquilo que foi visibilizado pela própria documentação.

Nas escolas municipais de Jundiaí, podemos destacar alguns registros presentes em nossas práticas:

1) Portfólios

O Portfólio é um instrumento que tem como foco as narrativas dos processos de aprendizagem e das experiências das crianças e dos educadores. Enquanto documentação pedagógica, embasa o que é planejado, desenvolvido e realizado por todos os atores envolvidos no processo educativo (crianças, educadores, gestores, escola, comunidade). Seu caráter descritivo e reflexivo tem como objetivo acompanhar e tornar visíveis os contextos educativos, as aprendizagens e o desenvolvimento integral das crianças, tanto de maneira individual, como nas interações dentro do coletivo.

Segundo as [Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Jundiaí](#) (2016):

Os portfólios representam a documentação real a partir de narrativas, vídeos e episódios que permitam revisar e pesquisar a situação. Além disso, implicam na seleção de registros que, organizados, representam uma forma de conferir visibilidade ao trabalho da criança a um percurso de aprendizagem, conferindo a ele legitimidade; possibilitam ainda compreender as hipóteses e teorias por ela formuladas, problematizando e articulando suas aprendizagens (p. 69).

Dessa maneira, temos:

a) Portfólio do grupo/turma: é um portfólio coletivo composto por registros que demonstrem as experiências, vivências e aprendizagens das crianças nas atividades com o grupo, sejam elas a partir da interação com outras crianças ou com os próprios educadores. Os registros são cons-

tantes, podendo permitir a compreensão do processo de aprendizagem em todos os seus aspectos (materiais, temporais, de experiências, reflexões etc.), bem como a coprodução dos relatórios referentes ao coletivo de crianças. Torna-se uma excelente ferramenta de reflexão da prática, uma vez que o professor, ao ser o responsável por organizar os dados coletados, precisa garantir a participação dos demais educadores no processo e registrar as reflexões acerca do desenvolvimento do grupo, contando com a colaboração de todos para esse fim. Esses dados podem ser fotos, vídeos, relatos das crianças e dos educadores, processo de planejamento, elaboração e oferta de experiências de aprendizagens, assim como reflexão e, se necessário, a reorientação das práticas que compõem a rotina das crianças nas escolas de Educação Infantil.

b) Portfólio Individual: são registros individuais necessários para nortear o trabalho pedagógico, independente dos demais. É fundamental que se olhe para cada criança em sua singularidade e em seus processos. O portfólio individual tem como função, para além de demonstrar um produto final ou uma aprendizagem nova da criança, ser ferramenta de reflexão sobre o processo de produção, as hipóteses e todo o percurso da criança em suas descobertas, pois é no processo que se revela a diversidade de aprendizagens, como elas ocorrem, a forma com a qual cada criança aprende. Por se tratar de um elemento do processo de aprendizagem, é essencial que esse documento esteja à disposição da criança e dos educadores em suas mais variadas formas, bem como ser revisitado por eles e também compartilhado com as famílias, dada a sua relevância para todos esses atores. Essa prática, como uma ação que visa dar sentido às aprendizagens, pode ser desencadeadora de muitas outras.

c) Portfólio da escola: retratando o Projeto Político Pedagógico, evidencia o que acontece nas diferentes ações e possibilita a reflexão sobre a prática pedagógica, compondo uma parte significativa do processo de planejamento, estudo, pesquisa, organização e avaliação, que irão refletir diretamente nas experiências e aprendizagens das crianças. Além disso, tem como objetivo fortalecer o elo de parceria entre a comunidade e a escola, à medida que vai registrando parte da história daquelas famílias e sua participação, garantindo a elas o sentimento de pertencimento. Todos da escola participam da sua construção, pois é o trabalho coletivo desenvolvido que será expresso no documento. A equipe gestora lidera e se responsabiliza pelo processo de construção do portfólio da escola, num trabalho contínuo e participativo.

2) Murais

O principal objetivo dos murais presentes nas escolas é o de criar um elo, um vínculo, uma comunicação sensível entre as experiências oportunizadas no contexto educativo, compartilhando o sentido das propostas. Os murais também podem desenvolver o sentimento de pertencimento àquele lugar, ao movimento, às aprendizagens, sem que elas se esgotem ou se findem no momento vivido. É a memória pedagógica e afetiva da criança com os contextos educativos, além de ser uma excelente ferramenta para que as famílias conheçam os sentidos e as experiências proporcionadas na escola.

A partir dessa compreensão, buscamos romper com o ato de utilizar os murais apenas como “prestação de contas”, “álbum de fotografias”, exposição estereotipada de personagens infantis ou situações desconectadas das vivências reais. Os murais podem ser montados pelas e com as crianças e os educadores, fazendo sentido para ambos, com periodicidade a ser definida por cada unidade escolar. Ao representar o movimento de aprendizado e desenvolvimento realizado na escola e sua visibilidade, os murais mostram a coerência com as concepções e as situações, práticas pedagógicas e estratégias de apoio à aprendizagem que constam no Currículo Jundiense e no Projeto Político Pedagógico da unidade.

3) Ficha de acompanhamento de desenvolvimento e aprendizagem (FADA)

De acordo com as [Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Jundiaí](#):

A ficha de acompanhamento do processo de aprendizagem, de caráter obrigatório, deve ser baseada nos diversos instrumentos que compõem a documentação pedagógica produzida durante o período que antecede o seu preenchimento. Educadoras e educadores, que atuam diretamente com a criança (professor da turma, professores especialistas, professor do Atendimento Educacional Especializado, educadores infantis e demais profissionais) participam dessa avaliação de forma a agregar o máximo de informações possíveis ao processo, considerando a integralidade da criança (JUNDIAÍ, 2016, p. 70).

Cabe aqui ressaltar a importância de ser um documento de elaboração participativa, no qual se torne visível o desenvolvimento da criança em todas as suas dimensões e potencialidades, uma vez que é um documento compartilhado com a família e com os demais profissionais envolvidos. Dessa forma, a ficha precisa ser objetiva, com situações descritivas, de modo a ser possível reconhecer a criança e as relações que ela estabelece com as experiências e aprendizagens vividas. Justamente para conservar esse olhar objetivo, evitar adjetivos que supervalorizem, desqualifiquem ou caracterizem de maneira negativa a criança, garantindo uma narrativa que descreve seu processo de socialização e aprendizagem. Nela, deve-se mostrar as conquistas da criança e como ela se desenvolveu.

A ficha de acompanhamento do processo de aprendizagem não substitui o portfólio individual, mas sim o utiliza como ferramenta fundamental para sua reflexão e elaboração, sendo, portanto, documentos complementares.

Vale lembrar que é importante garantir a participação na coleta de informações por todos os educadores da infância, mas que será sistematizada pelo professor do grupo.

4) Relatório de Conselho de Ciclo

O Relatório do Conselho de Ciclo, como parte integrante de acompanhamento trimestral e de caráter obrigatório, também é um processo avaliativo, que é feito de maneira participativa com a equipe – diretor, coordenador, professores (PEB I e II), educadores infantis e, sempre que possível, com os demais educadores da unidade. Esse documento tem como objetivo coletar dados e compartilhar com toda a equipe os avanços, tanto do grupo quanto do processo individual de cada criança, em relação ao desenvolvimento do projeto pedagógico, sua relação com as experiências oportunizadas, suas conquistas e também suas dificuldades, de maneira a reorganizar as práticas e compor estratégias para superação dessas dificuldades em prol do seu desenvolvimento integral.

O relatório contém também as estratégias e ações a serem desenvolvidas pela equipe, a fim de acompanhar esse processo e documentar o percurso. A reflexão sobre as singularidades presentes no desenvolvimento de cada criança deve ser considerada, não tendo em si caráter

comparativo ou expectativas estabelecidas pelos adultos para serem alcançadas pelas crianças.

Nesse sentido, reconhecemos o caráter inclusivo e formativo do relatório, permitindo a reavaliação da prática pedagógica, tendo sempre a criança como centro do processo.

5) Avaliação subsidiando o planejamento inicial

O início do ano letivo é marcado pela constituição de um grupo composto por crianças e educadores da infância que, possivelmente, ainda não se conhecem em sua totalidade. Assim, é de suma importância que os educadores da infância realizem em parceria uma avaliação diagnóstica para conhecerem o grupo/turma ao qual serão referências. Entender as características de cada criança, como algo que a torna única, pode apoiar e instrumentalizar o planejamento inicial, além de proporcionar melhor acolhimento e favorecer a adaptação dela na nova unidade escolar.

Vale lembrar que, desde bebês, mesmo que estejam entrando pela primeira vez num espaço coletivo, todos já trazem consigo uma história e são sujeitos potentes e ativos, com saberes que precisam ser considerados.

Com um olhar sensível e cuidadoso para as especificidades de cada criança, é possível ao adulto pesquisar elementos que podem contribuir para a aprendizagem e para o desenvolvimento do seu grupo/turma e, então, planejar o caminho que pretende seguir em seu plano, lembrando

do que há a flexibilidade de se replanejar sempre que a escuta apontar para isso no processo. Ou seja, conduzida atentamente, essa avaliação inicial será base para a elaboração do plano de ensino, o estabelecimento e o replanejamento das ações a serem desenvolvidas na rotina da instituição.

Observar o grupo se configura como “ponto de partida do planejamento pedagógico” (OLIVEIRA, 2012, p. 63) e o período de adaptação, no início do ano letivo, como o momento privilegiado para os educadores da infância coletarem dados para o “Perfil do Grupo” e o “Diagnóstico Individual” que serão redigidos pelo professor com a colaboração dos demais educadores.

1. Perfil do Grupo

O Perfil do Grupo precisa ser objetivo e mostrar como a turma está constituída, evidenciando suas principais características, os saberes já construídos pelas crianças e suas preferências.

Registrar quais os espaços e as propostas que as crianças demonstram gostar mais, suas curiosidades e interesses investigativos, como ocorrem as interações entre elas e educadores, como se alimentam, como cuidam do próprio corpo, a quantidade de crianças no grupo, quantas são ingressantes, como foi o período de adaptação, entre outras questões que auxiliam o planejamento das ações, são exemplos de conteúdos deste documento.

2. Diagnóstico

O diagnóstico individual deve favorecer a avaliação processual dos avanços da criança em relação a ela mesma. Nesse sentido, informações sobre seu ingresso na escola, como foi o período de adaptação, como se relaciona com as crianças e educadores da infância, com quais pessoas da escola possui maior vínculo afetivo, como se expressa por meio de múltiplas linguagens, que brinquedos ou brincadeiras mais lhe agradam, como participa das propostas realizadas na escola, possibilitando um olhar mais abrangente e individualizado sobre cada criança, compõem a escrita do diagnóstico.

Esta documentação, normalmente realizada pelos docentes, pode utilizar-se de diferentes instrumentos e linguagens, e precisa considerar os saberes de cada criança e suas potencialidades, favorecendo a continuidade de um olhar individualizado para cada criança.

6) Plano de Ensino: modalidades organizativas e rotina

Ao planejar o percurso a seguir, o educador da infância faz escolhas atreladas ao Currículo Jundiense, reafirmando concepções, princípios e valores. Dessa forma, baseados em uma Pedagogia da Escuta, entendemos que o ato de projetar práticas educativas está intimamente relacionado a questões essenciais, como: a criança como centro do planejamento, protagonismo compartilhado (assim como a criança é protagonista, os educadores da infância têm papel fundamental), organização e observação de contextos educativos, escuta atenta às expressões e formas das crianças aprendem por meio das múltiplas linguagens infantis, documentação pedagógica, intencionalidade, diálogo com as famílias, projeção.

Nessa perspectiva, entendemos por projeção a ação de planejar de forma flexível, considerando que novas formas de fazer podem surgir a partir do processo de escutar, avaliar e documentar. Projetar exige equilíbrio entre os protagonismos docente e infantil. Quando planeja por meio da projeção, o educador da infância parte de um diagnóstico inicial, estabelece rumos focado em sua intencionalidade pedagógica, mas garante que, a partir das escutas, sejam feitos relançamentos de

propostas, situações, estratégias e contextos educativos que atendam aos interesses e necessidades das crianças.

O Plano de ensino é um documento próprio de cada escola, elaborado, geralmente, pelos professores (PEB I e PEB II), orientados pelo coordenador pedagógico e construído a partir da Base Nacional Comum Curricular, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, deste Currículo e do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar. Nele constam o perfil do grupo/turma, o diagnóstico inicial, os desdobramentos do Projeto Institucional em conformidade com o Projeto Político Pedagógico, bem como as modalidades organizativas.

Considerando a elaboração do Plano de Ensino a partir dos saberes, interesses das crianças e com base nos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, a organização do tempo didático por modalidades organizativas favorece aprendizagens significativas a partir da intencionalidade pedagógica.

Dessa forma, considerando os estudos e os avanços da educação municipal de Jundiá em matéria de concepções e valores, construídos ano após ano, assumimos um planejar e replanejar constantes a partir dos processos da documentação pedagógica, usando como referência quatro modalidades organizativas. São elas:

- **Atividades permanentes: trabalho regular, seja diário, semanal ou quinzenal.**

As atividades permanentes têm como objetivo familiarizar as crianças com determinadas experiências de aprendizagens. Elas asseguram seu contato com rotinas básicas para a aquisição de certas competências. Acreditamos ser na constância do fazer que se torna possível a construção do conhecimento essencial para outras aprendizagens. Podemos entender que a regularidade e a sistematização fazem delas verdadeiros rituais no contexto educativo. Normalmente, as atividades permanentes não precisam estar ligadas a um projeto, portanto, têm certa autonomia.

- **Projetos: Tema / Duração / Justificativa / Campos de experiências / Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento / Etapas/ Produto final compartilhado / Avaliação.**

Os projetos são situações didáticas que se articulam em função de uma finalidade e de um produto final compartilhado. É claro que muito já avançamos e hoje acreditamos ser mais valoroso o processo que o produto. Aliás, o “produto”, em uma perspectiva que considera os possíveis relançamentos que podem acontecer no percurso, passa a ser visto como uma consequência do próprio processo ou mesmo a documentação em si.

Embora seu planejamento tenha objetivos, organização do tempo e avaliação em função do que se pretende alcançar, as etapas são projetadas e passam por curadoria constante dos educadores en-

volvidos, equilibrando a flexibilidade que o processo de escutar as crianças exige com a intencionalidade das situações, práticas pedagógicas e estratégias de apoio à aprendizagem.

Os projetos envolvem diferentes contextos de aprendizagem e, assim sendo, favorecem o trabalho por Campos de Experiências.

- **Sequências de atividades: Tema / Duração / Justificativa / Campos de experiências / Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento / Etapas / Avaliação**

As sequências de atividades configuram-se em um conjunto de propostas com ordem crescente de dificuldade, ou seja, o seu grau de complexidade vai aumentando a cada etapa. Elas têm por objetivo trabalhar experiências mais específicas com continuidade, sendo que cada passo permitirá e será condição para que o outro seja realizado.

- **Atividades ocasionais: atividades que não estão previstas em um planejamento inicial.**

Atividades ocasionais permitem trabalhar com as crianças, em algumas oportunidades, um conteúdo que se considera valioso, embora não tenha correspondência com o que está planejado para o momento. Se a proposta permite trabalhar de maneira significativa, a organização de uma situação independente se justifica.

A organização do tempo didático semanal, comumente chamado de “rotina”, é um importante instrumento de trabalho dos educadores da infância, pois é nele que há indicações e a intenção educativa para a jornada educativa com a criança na unidade escolar. Esse planejamento deve considerar a participação das crianças.

Planejar e organizar a rotina faz parte das atribuições dos educadores da infância, onde indicam espaços, tempo e materiais que vão utilizar de acordo com a intencionalidade, para potencializar as aprendizagens das crianças, em consonância com as especificidades do grupo/turma e relacionado aos projetos, as sequências, as atividades permanentes e ocasionais e os contextos diversificados.

Elaborada com base no Plano de Ensino, no qual constam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que se pretende alcançar com sua turma, a rotina é um instrumento flexível, mas que necessita de organização, clareza do que deseja alcançar e planejamento pautado na reflexão, pois é a partir da observação e escuta atenta às necessidades, desejos e interesses das crianças que o educador fará seus relançamentos. Lembrando que:

[...] a ação pedagógica só é verdadeiramente pedagógica se for ajustada aos alunos reais a que se destina: às suas possibilidades e necessidades de aprendizagem, às suas hipóteses sobre os conteúdos, às suas estratégias pessoais para resolver problemas colocados pelas atividades e daí por diante (SOLIGO, 2015).

Os educadores da infância, ao planejarem a rotina semanal, em parceria, revisitam seus registros e as interpretações produzidas no processo de documentação pedagógica. A partir da observação e escuta atenta às manifestações das crianças, criam seus relançamentos.

7) Avaliação Institucional

Entendemos que a Avaliação Institucional deve contemplar e ser enriquecida pela diversidade de culturas, tradições, conhecimentos e contextos históricos, os quais permeiam toda a ação educativa, levando em consideração a identidade de cada unidade escolar e o potencial de todas as crianças.

A partir do reconhecimento do seu caráter democrático, a Avaliação Institucional deve estar fundamentada em um atendimento que respeite as necessidades e o protagonismo infantil, compartilhada e vivenciada por toda a equipe, de maneira a priorizar a reflexão coletiva processual em torno das ações e definições de caminhos possíveis para o aperfeiçoamento da coletividade educativa.

Como mecanismo potente para avaliação, reflexão e tomada de decisões, temos os [Indicadores da Qualidade na Educação Infantil](#) (2009) que demonstram importantes aspectos das instituições a serem pensados, não a partir de um movimento de julgamento ou medição, mas como sinalização de um percurso possível para realização de objetivos compartilhados. Este documento já passou por revisão pelo grupo de educadores de maneira a adequá-lo às particularidades das escolas municipais de Educação Infantil de Jundiá.

Outro documento que tem por objetivo a orientação dos sistemas de ensino em torno da organização, gestão e funcionamento das instituições de Educação Infantil são os [Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil](#), que visam contribuir para um “processo democrático de formulação, implementação e avaliação das Políticas Públicas para as crianças da faixa etária de 0 a 5 anos, promovendo iniciativas inovadoras e coletivas” (BRASIL, 2018a, p. 7). Esse documento ainda ressalta a importância da família e da comunidade nesse processo, a fim de conhecerem e participarem do trabalho desenvolvido pelas escolas.

Como indicam as [Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Jundiá](#) (2016, p.72), “a finalidade da avaliação institucional é reafirmar a qualidade da educação e propor planos a curto, médio e longo prazo, para compartilhar responsabilidades dos diversos atores da comunidade escolar”.

Por fim, ao olharmos para o grande desafio que enfrentamos diariamente em torno da avaliação, do registro e da documentação pedagógica, precisamos nos questionar diariamente: quais valores precisam, podem ou devem ser negociados? Há coerência entre as nossas escolhas, ações e concepções?

Dessa maneira, como princípio de uma ação política, a Educação Infantil, considerada o “berço da educação”, deve garantir os direitos das crianças presentes em todas as legislações, incluindo os direitos de aprendizagem e desenvolvimento apontados pela [BNCC](#) de maneira a

olhar para a criança hoje, para a criança que brinca, vive e interage com o mundo, dando-lhe um sentido muito próprio a partir das experiências e vivências nas escolas de Educação Infantil.

8) Avaliação em Rede

Ao considerarmos um sistema educacional integrado no município de Jundiá que preza pela qualidade total do atendimento, é importante apontarmos para algumas possibilidades de avaliar os processos em rede. Seja por canais de escuta mais abertos ou por avaliações institucionalizadas, os processos educativos precisam ser constantemente revisitados e repensados, readequados ou corroborados, garantindo a qualidade da educação pública que o município almeja.

A Unidade de Gestão da Educação busca formas de avaliar a Educação Infantil oferecida, fortalecendo concepções, valores e princípios das [Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, Indicadores da Qualidade na Educação Infantil](#), bem como a garantia das aprendizagens essenciais, dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento da [BNCC](#) presentes em nosso Currículo Municipal. Essas análises indicam as ações em rede e/ou pontuais para sanar dificuldades e superar desafios, procurando tomar decisões mais assertivas, a partir de dados coletados por meio de instrumentos quantitativos, mas que tendo os pontos de atenção sinalizados, voltam às informações qualitativas presentes nas documentações pedagógicas de cada escola e de cada educador.

A ampliação do olhar, que busca considerar o todo e, ao mesmo tempo, cada indivíduo, vai do macro para o micro e do micro para o macro, na perspectiva de rede, escola, turma, criança. Portanto, torna-se imprescindível, uma análise individual e coletiva, que busca qualificar as ações pelas e com as crianças, buscando apoio das famílias e da comunidade em geral.

Documentação pedagógica

A escola é lugar de encontros, de interações, de estar e aprender com o outro, um ambiente prazeroso e convidativo a novas descobertas e infinitas possibilidades de aprendizagens nos diferentes segmentos que se apresentam. Educação Infantil I, Educação Infantil II, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, cada qual tem o seu encanto e o seu compromisso com o desenvolvimento infantil.

Quando pensamos na criança, faz-se importante garantirmos dentro da rede municipal, transições tranquilas e coerentes entre as diferentes etapas da Educação Básica. Propostas que ajudem profissionais e educandos a guiarem-se no próximo ano letivo podem contribuir positivamente nesse processo de transição.

No que tange a transição da etapa da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p. 53),

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 aprendiza-

gens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa.

É prática neste sistema municipal de ensino realizar visitas das crianças nas escolas de destino, reuniões pedagógicas entre profissionais e reuniões com os responsáveis pelos alunos ingressantes. Conversas e troca de materiais entre os educadores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental também são importantes para facilitar a inserção das crianças nas diferentes etapas da vida escolar.

As informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória escolar também podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada estudante, de forma a corroborar com novos processos. Além disso, para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico.

Vale destacar que, considerar o que as crianças sabem, não significa que devemos deixar de guiar nossas ações para o alcance de objetivos próprios do segmento no qual a criança se encontra. Não podemos perder de vista a intencionalidade pedagógica, do ponto de partida ao ponto de chegada da criança em cada segmento, no que se refere ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

Ademais, destacamos que a necessária busca por um processo de transição sem rupturas bruscas também não deve coincidir com a manutenção radical de estruturas de organização dos segmentos, uma vez que, em especial, na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, algumas mudanças são esperadas e, de fato, são relevantes à continuidade do desenvolvimento das crianças.

A elaboração de planos de ação, projetos pedagógicos entre outras ações que integrem a princípio as escolas, educadores e posteriormente as crianças, aproximando-as das realidades e dos conteúdos que serão vivenciados, tendem a contribuir, não como uma antecipação premeditada e conteudista em si, mas como estratégias pedagógicas coerentes que apontem para a continuidade dos processos ao invés da ruptura brusca.

Pensar na antecipação das especificidades dos segmentos para que as crianças iniciem seus processos internos de maturação, com o apoio dos profissionais, pode qualificar ainda mais este processo evitando bloqueios, resistências e ansiedades.

Referências bibliográficas

AINSCOW, *Mel et al.* Necessidades Especiais na Sala de aula - Um guia para a formação de professores. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, edições UNESCO. 1998.

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A experiência de aprender na Educação Infantil. In: BRASIL. MEC. TV Escola. Salto para o futuro. Novas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Ano XXIII. Boletim 9. Junho, 2013.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/>>. Acesso em: 01 de julho de 2019.

_____. MEC. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. PARECER CNE/SEB nº 20. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf>. Acesso em: 24 de janeiro de 2019.

_____. MEC/SEB. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Maio, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 30 de maio de 2019.

_____. MEC/CNE/CONSELHO PLENO. Resolução Nº 2, DE 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Nacionais para operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Brasília. DF: 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 de outubro de 2019.

_____. MEC. Base Nacional Comum Curricular. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 24 de janeiro de 2019.

_____. MEC. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros nacionais de qualidade da Educação Infantil. Brasília. DF: 2018a. Disponível em: <<https://www.edinfantil.mec.gov.br/copia-plataforma-gestao-do-acesso>>. Acesso em: 30 de maio de 2019.

_____. Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 Para Um Desenvolvimento Sustentável. Traduzido pelo Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio), última edição em 13 de outubro de 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 30 de setembro de 2019.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In.: CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. Educação infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, pp. 67-79.

BARROS, Maria Isabel A. (org.). Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Alana, 2018. 113p. Disponível em: <https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf>. Acesso em: 16 de janeiro de 2022.

BELLOCHIO, Cláudia Rodrigues; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz. Entre a Formação e as práticas musicas em sala de aula: discutindo algumas questões com professores não especialistas em música. Música na Educação Básica, vol. 01, nº 1. Porto Alegre: ABEM, pp. 36-45, 2009. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed1/pdfs/3_cai_cai_balao.pdf>. Acesso em: 28 de outubro de 2019.

BELLOCHIO, Cláudia Rodrigues; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. (org). Educação Musical e Pedagogia: pesquisa, escutas e ações. Campinas: SP: Mercado de Letras, 2014.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva. Campinas: SP: Editora Átomo, 2011.

BRITO, Teca Alencar de. Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CAMPOS, M. M, ROSEMBERG, F. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. 6ª ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter e PENCE, Alan. Qualidade na educação da primeira infância – perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2019.

DEWEY, J. Experiência e educação. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila & FORMAN, Georg. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERRAZ, Beatriz. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil. In: Práticas Pedagógicas na Educação Infantil. São Paulo: Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança e do Adolescente, 2020.

FERNANDES, Iveta. Maria. Borges. Ávila. Música na escola: desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública. 2009, 349p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FOCHI, Paulo (org.). O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no observatório da cultura infantil. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

FMCSV. Nota 10 Primeira Infância. Disponível em: <<https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/nota-10-primeira-infancia---4-a-6-anos/>> Acesso em: 03 de novembro de 2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <<https://nepegeo.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>>. Acesso em: 03 de novembro de 2021.

HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover: as setas do caminho. 7ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2017.

JUNDIAÍ. Diretrizes curriculares da Educação Básica Municipal de Jundiaí, SP. Organização CEDUCAMP - Consultoria Educacional e Assessoria Pedagógica Campinas - Jundiaí, SP: Prefeitura Municipal de Jundiaí SP, 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Manual de orientação pedagógica - Brinquedos e Brincadeiras de creche. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf>. Acesso em: 19 de novembro de 2021.

_____. BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. In: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>>. Acesso em: 19 de novembro de 2021.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In.: Revista Brasileira da Educação. nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 16 de janeiro de 2022.

KASSAR, M.C.M. Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. Educar em Revista. Curitiba, n.41, pp.61-79, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. In: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16110-i-seminario-nacional-do-curriculo-em-movimento>>. Acesso em: 27 de outubro de 2021.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

_____. O Currículo na Educação Infantil: O que propõem as novas Diretrizes Nacionais? Anais do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; MARANHÃO, Damaris; ABBUD, Ieda. O trabalho do professor na Educação Infantil. São Paulo: Editora Biruta Ltda, 2012.

PIORSKI, Gandhi. Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis: 2016.

RINALDI, Carla. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. p. 237. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.235-247.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. Currículo Paulista. Disponível em: http://www.undime-sp.org.br/wp-content/uploads/2018/curriculopaulista/curriculopaulista_jan2019.pdf. Acesso em: 19 de maio de 2022.

SIMIANO, Luciane Pandini. DAS COISAS QUE MORAM NO CHÃO: a documentação pedagógica como narrativa peculiar para e com crianças na creche. In: Currículo sem Fronteiras, v. 17, n.2, pp. 275-289, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss2articles/simiano.pdf>.

TIRIBA, Léa. Crianças da Natureza. In: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16110-i-seminario-nacional-do-curriculo-em-movimento>. Acesso em: 27 de outubro de 2021.

TONUCCI, Francesco. La Ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad. Editorial Posadas. Buenos Aires: 2010, p. 34.

ZERO, Project. Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo. 1ª ed. São Paulo: Phorte, 2014.